



19-21 EKİM 2023



BİLDİRİ KİTABI



XV. DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU BİLDİRİ KİTABI

ISBN: 978-625-6861-96-1

Editörler

Prof. Dr. Paki KÜÇÜKER

Doç. Dr. İlhan UÇAR

Kapak Tasarımı

Asos Yayınevi

Erişime Açıldığı Tarih

29. 12. 2023

Asos Yayınevi

1.baskı

Adres: Kızılay Mahallesi, Fevzi Çakmak-2 Sk. No:37/1, 06420 Çankaya/Ankara

Telefon: (0312) 419 16 19

Mail Adresi: asos@asosyayinlari.com

Web: www.asosyayinlari.com

Instagram: <https://www.instagram.com/asosyayinevi/>

Facebook: <https://www.facebook.com/asosyayinevi/>

Twitter: <https://twitter.com/Asosyayinevi>

KURULLAR

Düzenleme Kurulu

Düzenleme Kurulu Başkanları

Prof. Dr. Alparslan OKUR

(SAÜ Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi)

Prof. Dr. Paki KÜÇÜKER

(SAÜ İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü)

Düzenleme Kurulu Üyeleri

Doç. Dr. İlhan UÇAR (SAÜ İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü)

Doç. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU (SAÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi)

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR (SAÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi)

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AYDIN (SAÜ İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü)

Dr. Öğr. Üyesi Samet ÇAKMAKER (SAÜ İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü)

Dr. Öğr. Üyesi Bahri KUŞ (SAÜ İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü)

Dr. Öğr. Üyesi Yavuz KÖKTAN (SAÜ İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü)

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN (SAÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi)

Sekretarya

Öğr. Gör. Erdal ÖZCAN (SAÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi)

Arş. Gör. Dr. Feride İDİ TULUMCU (SAÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi)

Arş. Gör. Dr. Safa EROĞLU (SAÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi)

Arş. Gör. Fatih Mehmet TULUMCU (SAÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi)

Öğr. Aysenur SARGIN (SAÜ Vakıf Koleji Türkçe Öğretmeni)

Okt. Ali NACAĞCIOĞLU (Sakarya Üniversitesi TÖMER)

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

(1. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Ahmet PEHLİVAN

(2. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN

(3. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Pervin ÇAPAN

(4. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Turgut TOK

(5. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Hatice ŞAHİN

(6. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Ahmet BURAN

(7. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin PARLAKYILDIZ

(8. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanları)

Prof. Dr. İlhan ERDEM

(9. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Ferruh AĞCA

(10. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Serkan ŞEN - Dr. Öğr. Üyesi Mediha MANGIR

(11. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı ve Yardımcısı)

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

(12. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Hasan Ali ESİR - Doç. Dr. Ümit HUNUTLU

(13. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanları)

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR

(14. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Alparslan OKUR-Prof. Dr. Peki KÜÇÜKER

(15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanları)

Bilim Hakem Kurulu

Prof. Dr. Abdullah KÖK

Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. M. Abdullah Arslan

Erzincan Binali Yıldırım Ünivetsitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Başkent Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Ahat Üstüner

Fırat Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Ahmet Bican ERCİLASUN

Emekli Öğretim Üyesi (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. 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)

Prof. Dr. Ayşe Melek ÖZYETGİN

Yıldız Teknik 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. 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. Dilek ERGÖNENÇ

Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Dursun YILDIRIM

Emekli Öğretim Üyesi (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 Millî İlimler Akademisi (Azerbaycan)

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. Faruk YILDIRIM

Çukurova Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Fatma AÇIK

Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Ferit YUSUPOV

Kazan Federal Üniversitesi (Tataristan)

Prof. Dr. Ferruh AĞCA

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Ferhat ENSAR

Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Feyzi ERSOY

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Filiz METE

Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN

Emekli Öğretim Üyesi (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

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. Gürer GÜLSEVİN

Ege Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. H. İbrahim DELİCE

Sivas Cumhuriyet 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. Hasan Ali ESİR

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Hasan BAĞCI

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Hatice TÖREN

İstanbul Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Hatice ŞAHİN

Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Hayati DEVELİ

İstanbul Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Hazretgulu DURDIYEV

Mahtumkulu Dil, Edebiyat ve Millî Elyazmaları 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 KASAPOĞLU ÇENGEL

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. İdris Nebi UYSAL

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. İlhan ERDEM

İnönü Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Jale DEMİRCİ

Ankara Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK

Hatay Mustafa Kemal 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

Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Keziban TEKŞAN

Ordu Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Kürşad GÜLBELAZ

Sakarya Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Kürşat ÖNCÜL

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Latif BEYRELİ

Marmara Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Leylâ KARAHAN

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Lindita XHANARİ LATİFİ

Tiran Üniversitesi (Arnavutluk)

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 ŞİŞMAN

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Mehmet Vefa NALBANT

Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Metin EKİCİ

Ege 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. Musa ÇİFCİ

Uşak Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Musa DUMAN

Fatih Sultan Mehmet Vakıf 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

Marmara Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Nadir İLHAN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ

Mersin Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Necati DEMİR

Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Nesrin SİS

İnönü Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Nergis BİRAY

Pamukkale 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. 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. Özyay 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)

Prof. Dr. Pervin ÇAPAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Recep TOPARLI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU

Emekli Öğretim Üyesi (Türkiye)

Prof. Dr. Salim KÜÇÜK

Ordu Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Salahaddin BEKKİ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Sedat MADEN

Bayburt Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Semra ALYILMAZ

Uludağ Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Serdar YAVUZ

Fırat Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Serkan ŞEN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Şaban KÖKTÜRK

Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN

Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Şükrü Halûk AKALIN

Hacettepe 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. Vahit TÜRK

İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Yunus BALCI

Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL

Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Zeki KAYMAZ

Ege Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Zeynep KORKMAZ

Emekli Öğretim Üyesi (Türkiye)

Prof. Dr. Zikri TURAN

Sakarya Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Adem KOÇ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Ahmet KARAMAN

Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Bedia KOÇAKOĞLU

Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Berdi SARIYEV

Ankara Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Berker KURT

Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Bilge Bağcı AYRANCI

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Burak TELLİ

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Efecan KARAGÖL

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Elif AKTAŞ

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)

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 VEYİS

Atatürk Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Feyza TOKAT

Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Gökçe YÜKSELEN PELER

Erciyes Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Gızılgül ABDULLAYEVA

Bakü Devlet Üniversitesi (Azerbaycan)

Doç. Dr. Gulnara ALİYEVA KOŞKUN

Bakü Slavyan Üniversitesi (Azerbaycan)

Doç. Dr. Gülsine UZUN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Gazi Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Hatice Güneş

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Himmet BÜKE

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Hüseyin Kürşat TÜRKAN

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. İlhan UÇAR

Sakarya Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. İnan GÜMÜŞ

Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Kakacan CANBEKOV

Türkmenistan Bilimler Akademisi (Türkmenistan)

Doç. Dr. Kateryna TELESHUN

Kiev Taras Shevchenko Üniversitesi (Ukrayna)

Doç. Dr. Kenan ACAR

Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN

Bartın Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Levent KURGUN

Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Maral MAMNETBERDİYEVA KULIYEVA

Devletmammet 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 Surur ÇELEPİ

Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Meriç GÜVEN

Uşak Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Meryem ARSLAN

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ

Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Muhammed HÜKÜM

Sakarya Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Murat ATEŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Mustafa ALTUN

Sakarya Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Nurdin USEYEV

Kırgızistan - Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)

Doç. Dr. Oğuzhan KARABURGU

Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Oğuzhan Yılmaz

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI

Aksaray Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Özgür AY

Uşak Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Serap UZUNER YURT

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Serdar BULUT

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Serdar DERMAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Serhat KÜÇÜK

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Sibel MURAD

Amasya Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Soner SAĞLAM

Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Şahru PİLTEN UFUK

Sakarya Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Talat Dinar

Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Tudora ARNAUT

Kiev Taras Shevchenko Üniversitesi (Ukrayna)

Doç. Dr. Türker Barış BULDUK

Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Ümit EKER

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Ümit HUNUTLU

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ

Ordu Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin M. Yakar

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Yavuz UYSAL

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Yusuf GÖKKAPLAN

Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)

Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN

Gazi 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 Betül BÜLBÜL OĞUZ

Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM

Alanya Alaaddin Keykubat 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 Emel NALÇACIGİL ÇOPUR

Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Erhan ÇAPOĞLU

Amasya Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Hadra Kübra ERKINAY TAMTAMIŞ

Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin PARLAKYILDIZ

Kıbrıs İlim Üniversitesi (KKTC)

Dr. Öğr. Üyesi Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt Metin TÜRKTAŞ

Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi H. Neslihan Demiriz

İstanbul Topkapı Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Pınar ŞİMŞEK

Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Refide SAINI

Uluslararası Balkan Üniversitesi (K. Makedonya)

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ASLAN

Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BAYRAKTAR

Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ

Aksaray Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Neslihan KARACAN

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Ramazan ERYILMAZ

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)

İÇİNDEKİLER

KUTADGU BİLİG'DE ESKİ TÜRK SÖZ VARLIĞI	29
Doç. Dr. Baba MUHARREMLİ	29
KUTADGU BİLİG'DE GEÇEN İSİMLERDE ÇOK ANLAMLILIK	37
Dr. Duygu KOCA	37
SEYF-İ SARAYÎ'NİN GÜLİSTAN TERCÜMESİ'NDE BİRLEŞİK FİLLER	53
Dr. Öğr. Üyesi Ebru SİLAHŞOR ÖZTÜRK	53
DOĞUM VE ÇOCUK HASTALIKLARI HAKKINDA AYAŞLI ŞĀBĀN ŞĪFĀĪ TARAFINDAN 17. YÜZYILDA YAZILMIŞ BİR ESER:TEDBĪRŪ'L- MEVLŪD	65
İlhan UÇAR	65
DOKTOR MĪLASLI İSMAİL HAKKI'NIN TÜRK DİLİNE KATKILARI	70
Doç. Dr. Ebubekir ERASLAN	70
+n VASITA HĀLĪ EKİNİN KAYNAŞARAK KALIPLAŞARAK KULLANILDIĞI YAPILAR	85
Prof. Dr. Nadir İLHAN	85
XIV. YÜZYILDA YAZILMIŞ OLAN BİR KUR'AN TEFSİRİNDE NESİR DİLİ ÖZELLİKLER	96
Kübra ÖZGÜN	96
HAZĀ KĪTĀB-I BAYTARNĀME ADLI ESERDE TESPİT EDİLEN AT DONLARI, AT NİŞANELERİ VE BİTKİ ADLARI	103
Prof. Dr. Paki KÜÇÜKER	103
KŪTAHYA AĞZINDA GİYİM KUŞAM ADLARI	121
Ayşe Nur SIR DÜNDAR	121
-mAk LĀZİM, -mAk GEREK, -mAk ŞART, -mAk ZORUNDA KALMAK GĪBĪ YAPILARLA GEREKLİLİK ÇEKİMİ OLUŞTURULABİLİR Mİ?	140
Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE	140
DEYİMLERDE VE ATASÖZLERİNDE YER ALAN “TOPRAK” KAVRAMININ ÇAĞRIŞIM YÖNTEMİ İLE İNCELENMESİ	145
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN	145
Dr. Öğr. Üyesi Ebru KUYBU DURMAZ	145
GÜRCİSTAN'DA YAPILAN TÜRKOLJİ ÇALIŞMALARINA GENEL BİR BAKIŞ	156
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Nadir ACET	156
BULGA- VE BULUT SÖZCÜKLERİNİN KÖKENİ ÜZERİNE BİR ÖNERİ	160
Mustafa Selçuk DİLSİZ	160
ÖRTÜK ANLAM BELİRLEMEDE CİNSİYET FARKLILIĞINA TOPLUMDİLBİLİMSEL BİR BAKIŞ	178

Doç. Dr. Berker KURT	178
Doğukan KUTLUK	178
KAZAK TÜRKÇESİNDE ANALİTİK YAPIDAKİ FİİLLERİN TASNİFİ MESELESİ	185
Dr. Öğr. Üyesi Ercan PETEK	185
ESKİ TÜRKÇE METİNLERİN KÜLTÜR DİL BİLİMSEL YAPISINDA EŞDİZİM ALGORİTMALARI	210
Prof. Dr. Ertan BESLİ	210
TÜRK DİLİNDE HİDRONİM veya ETNOHİDRONİMLER	220
Prof. Dr. Fuzuli BAYAT	220
İBN MÜHENNÂ'NIN “HİLYETÜ'L-İNSÂN VE HÂLBETÜ'L-LİSÂN” LÜGATİNİN BİLİNMEYEN SÖZ VARLIĞI	235
Doç. Dr. Gızlğül ABDULLAYEVA	235
RENKLERİN İLETİŞİM DÜNYASINA ANLAMBİLİMSEL BİR BAKIŞ	242
Arş. Gör. Harun COŞKUN	242
KARS İLİ AĞIZLARININ VOKAL SİSTEMİNDE SES GEÇİTLERİ (GÜNEY AZERBAYCAN AĞIZLARI İLE KARŞILAŞTIRMALI)	258
Doç. Dr. Hatıra ABDULLAYEVA	258
ORHAN PAMUK'UN YENİ HAYAT ROMANINDA MEKÂNA GÖSTERGEBİLİMSEL BİR YAKLAŞIM	264
Öğr. Gör. Dr. Hatice Gökçe Bal	264
IRAK TÜRKMEN TÜRKÇESİNDE ARAPÇALAŞTIRMA EYLEMİ	277
Hussein SHUKUR	277
AĞIZLARDAKİ KİMİ KELİMELERİN KÖKENİ ÜZERİNE	292
İ. Hakkı AKSOYAK	292
MATRAKÇI NASÛH'UN CEMÂLÛ'L-KÜTTÂB VE KEMÂLÛ'L-HÛSSÂB ADLI ESERİNDEKİ MATEMATİK TERİMLERİ ÜZERİNE	295
Prof. Dr. Paki KÜÇÜKER	295
Ayça Nur ÜSTÜN İŞLEYEN	295
ADLARIN DURUM EKİ ALMA ZORUNLULUĞU	310
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA	310
17. YÜZYIL İRAN SAHASINDA TÜRKÇEYE TERCÜME EDİLMİŞ MATTA VE YUHANNA İNCİLLERİ	316
Maral ASKAROVA	316
FRANSA ULUSAL KÜTÜPHANESİNDEKİ TÜRKÇE EL YAZMASI ESERLER (LÜGATLER)	328
Mehmet KAYAR	328

CODEX CUMANİCUS'TA YER ALAN LATİNCE YAZILMIŞ KUMAN GRAMERİ YAPRAĞI	342
Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH	342
KÖKTÜRK ABİDELERİ'NİN TÜRKÇENİN DÜNYA DİLİ OLMASINDAKİ YERİ VE ÖNEMİ	352
Mustafa TANÇ	352
YÖRESEL AĞIZ ÖZELLİKLERİNİN YAPAY ZEKÂ KULLANIMI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ (KÜTAHYA MERKEZ AĞZI)	365
Ayşe Nur SIR DÜNDAR	365
Neşe AYDIN KARAASLAN	365
KIRIMLI ŞAİR EŞREF ŞEMİ-ZADE'NİN «GÖZYAŞI DUVARI» («KÖZYAŞ DİVAR»)	
DESTANININ EL YAZMASI ÜZERİNE	373
Niyar KURTBİLAL	373
TÜRKMEN KÜLTÜRÜNDE DUTARIN YERİ	379
Ogulsadap EYEBERDİYEVA	379
OLASI SÖZLÜKSEL BOŞLUKLAR BAĞLAMINDA TÜRKMENÇEDE DERECELİ ANLAMLILIK	393
Arş. Gör. Dr. Oğuz KISA	393
CÜMLE İŞLEME SÜREÇLERİNE GÖRE ORHON YAZITLARI	404
Dr. Osman AKTEKER	404
KASTAMONU İLİNİN ABANA (SAHİL) AĞZINDA FİİL ÇEKİM EKLERİNDEKİ FONETİK ve MORFOLOJİK FARKLILIKLAR	434
Prof. Dr. Naciye ATA YILDIZ	434
SAHA (YAKUT) TÜRKÇESİNDE İKİLEMELER	455
Prof. Dr. M. Fatih KİRİŞÇİOĞLU	455
MEDYA METİNLERİNDE BAŞLIKLARIN ÖZELLİKLERİ	461
Doç. Dr. Sevinç MEMMEDOVA	461
Doç. Dr. Reyhan HABİBLİ	461
AHMET BAYTURSINULI ÖRNEĞİNDE KAZAK TÜRKOLOJİSİ	467
Öğr. Gör. Roza BAKBERGENOVA	467
YUSUF XOS HOJIBNING “QUTADG`U BILIG” DOSTONIDA AXLOQIY QARASHLARNING MUHİM XUSUSIYATLARI	472
Saida KURBANOVA	472
FAHRİ CELÂL GÖKTULGA'NIN “ÇARE” ADLI HİKÂYESİ ÜZERİNE SÖZVARLIĞI ÇALIŞMASI	477
Sena Nur DOĞAN	477

ORTAK TÜRK AŞK DESTANLARININ DİL ÖZELLİKLERİ ÜZERİNE	506
Prof. Dr. Senuber ABDULLAYEVA	506
AÇ- EYLEMİNİN GEÇİŞSİZ KULLANIMI ÜZERİNE	514
Dr. Öğr. Üyesi Sıdıka DURSUN	514
ERBİL KALE DESTANI'NDA KİŞİ ADLARINA DAYALI SÖZ VARLIĞI	523
Prof. Dr. Siham ZENGİ	523
IRK BİTİĞ 27'DE GEÇEN <i>BÖRİ AGZİ EMSİMİŞ</i> İFADESİ ÜZERİNE	538
Öğr. Gör. Dr. Süleyman Hilmi KIZILDAĞ	538
EVLİYA ÇELEBİ SEYAHATNÂMESİ'NDE KÜTAHYA ŞEHRİNİN MAHALLE ADLARI ÜZERİNE	544
Ayşe Nur SIR DÜNDAR	544
Tunahan ÇOLAK	544
ALTUN YARUK'TA KIRIK İFADELER	561
Ümit HUNUTLU	561
SABAHATTİN KUDRET AKSAL'IN “KAHVEDE ŞENLİK VAR” OYUNU: MODERN İNSANIN EVLİLİK ANLAYIŞINA BİR ELEŞTİRİ	573
Cihan ÖZDEMİR	573
TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE “<i>OLARAK</i>” ZARF-FİİLİNİN EDATLAŞMASI	580
Yalçın KULAÇ	580
MEHMED ŞÂKİR GÂLİB EFENDİ DİVANI'NDA FAHRİYE	587
Dr. Öğr. Üyesi Zehra ÖZTÜRK	587
AZERBAYCAN VE TÜRKİYE TÜRKÇELERİNDE GEÇİŞİMLİLİĞİN İZLERİ (Cümle-Sözler ve Onların Strüktür Semantik Özellikleri)	598
Prof. Dr. Zemfira ŞAHBAZOVA	598
ESKİ UYGURCADA KÖKTÜRKÇEYE GÖRE FARKLILAŞAN VE YAYGINLAŞAN EKLER ÜZERİNE	607
Zeynep Muazzez KARABAĞLI	607
Ali AKAR	607
TÜRKÇE FİİL ÇEKİMİNDE KİŞİ EKLERİNE DİLBİLİMSEL BİR YAKLAŞIM	614
Doç. Dr. Ahmet Turan DOĞAN	614
TÜRK SAVUNMA SANAYİSİ VE TÜRKÇELEŞME	624
Doç. Dr. Himmet BÜKE	624
Nagihan ARIKÇILI	624
TÜRK DEVLET YAZIŞMA BELGELERİNE GÖRE BEY UNVANI VE TÜREVLERİ	645
Arş. Gör. Dr. Ali KÖK	645

BULGARİSTAN ŞUMNU TÜRKLERİNDE KAPALI /E/ NİN GELİŞİMİ	664
Öğr. Gör Dr. Ali Selami BAŞOĞLU	664
PETER SIMON PALLAS'IN TÜRK DİLİNE KAZANDIRDIKLARI	669
Dr. Başak PERÇİN BOSTAN	669
EVLİYA ÇELEBİ SEYAHATNAMESİ'NDE ÖDÜNÇLEME YOLUYLA OLUŞAN EŞ ANLAMLILIK ÜZERİNE	680
Berna Nur BÖĞREK	680
ÇAĞDAŞ TÜRK YAZI DİLLERİ VE TÜRKİYE TÜRKÇESİ AĞIZLARI İLE TANIKLANABİLEN ESKİ TÜRKÇE HAPAXLAR	690
Öğr. Gör. Can SAĞIR	690
CENGİZ HAN'IN DİL VE YAZI ANLAYIŞI	703
Dr. Öğr. Üyesi Dilber İLİMLİ USUL	703
HUKUK ALANINDAKİ MAKALE BAŞLIKLARININ BİLİŞSEL YAPISI: ARAŞTIRMACILARIN KELİME TERCİHLERİ	721
Dr. Öğr. Üyesi Dursun DEMİR	721
AZERBAYCAN TÜRKÇESİ VE TÜRKİYE TÜRKÇESİNDEKİ SOMATİK DEYİMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI	731
Eda EKEN	731
SİNOP'TA AD VERME GELENEKLERİ VE ŞAHIS ADLARI	746
Doç. Dr. Ergün ACAR	746
ÂŞIK VEYSEL'DEN MAHTUMKULU'YA TÜRKÇENİN SIRLARI	754
Fadime BOZTOPRAK	754
KAŞGARLI'YA GÖRE “DİLLERİN EN DOĞRUSU” YAĞMA VE TOHSI TÜRKÇELERİ	773
Prof. Dr. Ahmet BURAN	773
Dr. Gökçen DURUKOĞLU	773
ANLAMLA İLGİLİ AYRILIKLARI BAKIMINDAN “-yordu” ve “-rdI, -ArdI, -IrdI” BİÇİMBİRİMLERİ ÜZERİNE	785
Dr. Öğr. Üyesi Merve ERGÜT	785
NECİP FAZIL KISAKÜREK'İN ŞİİRLERİNDE FİİLLERİN ETKİ GÜCÜ	802
Mustafa KARABULUT	802
“STANDART” VE “ÖLÇÜNLÜ” SÖZCÜKLERİ ÜZERİNE	811
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Samet KUMANLI	811
SOSYAL MEDYA DİLİ ÜZERİNE TOPLUM DİLBİLİMSEL BİR İNCELEME	819
Semra CANAN YILDIZ	819

HALİDE NUSRET ZORLUTUNA'NIN BENİM KÜÇÜK DOSTLARIM ADLI ESERİNDE YER ALAN AĞIZ UNSURLARI	828
Doç. Dr. Serdal KARA	828
TÜRKÇE *sa- KÖKÜ VE TÜREVLERİ ÜZERİNE	835
Öğr. Gör. Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU	835
AZERBAYCAN'DA LATİN ALFABESİNDEN KİRİL ALFABESİNE GEÇİŞ SÜRECİNİN MECLİS GÖRÜŞMELERİNE VE AZERBAYCAN BASININA YANSIMASI	842
Doç. Dr. Ziyafet GASIMOVA	842
JEAN-BAPTISTE COUËT'NİN LATİN HARFLİ TÜRKÇE-FRANSIZCA TÜMCELER KİTABI'NIN YAZIM ÖZELLİKLERİ VE SESLETİME DAİR İPUÇLARI	859
Arş. Gör. Dr. Züleyha Hande AKATA	859
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EĞİTİCİLERİN MOTİVASYONUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME	872
Arş. Gör. Gamze DELİOĞLU	872
Öğr. Gör. Merve DİNCER	872
DİJİTAL ÖYKÜ KULLANIMININ PROZODİK OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ	880
Kübra ŞENGÜL	880
Yavuz Selim TOYGAR	880
OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRILMASINA DAİR ETKİNLİK ÖNERİSİ: KİTAP KUTUSU	891
Merve KILIÇ	891
TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN YAZILI VE SÖZLÜ SÖZCÜK ÇAĞRIŞIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	909
Öğr. Gör. Öykü MERCAN	909
Prof. Dr. Ülker ŞEN	909
TÜRKÇE ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİ KONU ALAN TEZLERİN EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	931
Zarife KARAKOÇ	931
KÜLTÜREL HEGEMONYADAN KÜLTÜREL DİPLOMASİYE DEĞİŞEN PARADİGMA EKSENİNDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME	949
Öğr. Gör. Ahmet Emin ŞAHİNER	949
STEM EĞİTİMİNDE TEMEL DİL BECERİLERİNİN ÖNEMİ	956
Doç. Dr. Niymet BAHŞİ (MEB)	956

SÖZCÜK ÖĞRETİMİNDE YARARLANILABİLECEK BİR MATERYAL: RESFEBE	965
Arş. Gör. Dede Sefer AKDOĞAN	965
METOD-I BERLİÇ'DEN TEDRİS-İ LİSAN-İ TÜRKİ VE INDUCTIVE TURKISH LESSONS ADLI YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ METOT KİTAPLARININ KÜLTÜR UNSURLARININ KULLANIMI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI	983
Doç. Dr. Erdal ADAY	983
ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA EDEBİ METİNLERİN SÖZ EDİMLERİ KURAMI AÇISINDAN GÖRÜNÜMÜ	995
Yüksek Lisans Öğr. Galip ÇAĞLAYAN	995
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ DERSİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI	1003
Arş. Gör. Dr. Handan ÇELİK	1003
İNGİLTERE VE TÜRKİYE ANADİLİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ OKUMA BECERİSİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI	1010
Hüseyin ÇAKIRLAR	1010
SURİYE GÜVENLİ BÖLGE'DE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA HATALARI	1019
İrem TAY	1019
Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI	1019
OKUMA GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNİN İNCELENMESİ	1034
Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL	1034
Tayfun KÖSEOĞLU	1034
TARTIŞMACI YAZMA ÖĞRETİMİNDE KIALO EDU'DAN YARARLANMA: BİR DERS DURUMU ÖRNEĞİ	1045
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	1045
Yüksek Lisans Öğr. Hüseyin Selçuk KAYA	1045
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA KULLANILAN TÜRK VE DÜNYA EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN İNCELENMESİ	1070
Mustafa YİĞİT	1070
Hüseyin BAŞ	1070
KUTADGU BİLİG'DE KÖKTEŞ FİİLLER	1077
Prof. Dr. Zeki KAYMAZ	1077
21. YÜZYIL BECERİLERİNDEN OLAN BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME VE TÜRKÇE EĞİTİMİ	1088

Nazife ELİAÇIK	1088
KÜLTÜREL ENTEGRASYON ARACI OLARAK YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	1104
Nerma ZAIMOVİC	1104
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME SÜRECİ PLANLAMA MODELİ ÖNERİSİ	1113
Dr. Nida KIRÖMEROĞLU	1113
TÜRKÇE DERS KİTABINDA YER ALAN “KARAGÖZ” ADLI METNİN KABALIK UNSURLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ	1127
Rüveyda Nur GARİP	1127
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE AŞILMAYAN İKİ SORUN: ADLANDIRMA VE LİSANS PROGRAMI	1140
Dr. Seda DEMİR	1140
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Neslihan DEMİRİZ	1140
KODLAMA TÜRLERİNİN HATIRLAMA BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	1152
Arş. Gör. Umut Can KILIÇ	1152
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	1152
İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ALANINDA YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERİN YAZDIĞI LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNE BİR İNCELEME	1163
Büşra DEMİR YILDIRIM	1163
YESEVİ TÜRKÇE B2 VE C1 DÜZEY DERS KİTAPLARININ DEYİMLERİN TÜRK DİLLİLERE KAZANDIRILMASI AÇISINDAN İNCELENMESİ	1171
Dr. Yasmin TERZİOĞLU	1171
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin AŞCI	1171
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SADELEŞTİRİLECEK EDEBİ METİNLERİN YAZINSAL GÖSTERGEBİLİM YOLUYLA ÖZETLENMESİ VE ETKİNLİK ÇALIŞMASI	1193
Yüksek Lisans Öğrencisi Uğur GÜNDÜZ	1193
Doç. Dr. Hayrullah KAHYA	1193
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA PORTRE	1206
Öğr. Gör. Dr. Yunus Emre ÇEKİCİ	1206
Öğr. Gör. Büşra ÇEVİK	1206
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MARUZ KALMA YOLUYLA SÖZCÜK ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ	1218
Dr. Cemile UZUN	1218
TÜRKÇEDE ARAÇ GEREÇ İSMİ YAPMAYA YARAYAN EKLER	1230

Hülya GÜLBAŞ	1230
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SESLETİM NEDENİYLE YAPTIKLARI YAZIM YANLIŞLARINA İLİŞKİN BİR İNCELEME	1302
Dr. Seher ÇİÇEK	1302
ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAPLARINDA YER ALAN ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ	1314
Tuğba ERDOĞAN	1314
Dr. Fikriye GÜNDÜZ	1314
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE <i>-İNCE</i> ZARF-FİİL EKİ VE <i>-DİĞİ</i> ZAMAN ZARF-FİİL ÖBEĞİNDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİSİ	1349
Dr. Zeki SÖZER	1349
YAZMA EĞİTİMİ DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİ FARKINDALIĞINA ETKİSİ	1356
Dr. Öğr. Ü. Mehmet Volkan DEMİREL	1356
TÜRKÇE ÖĞRETİM MERKEZLERİNİN GENEL İDARİ SORUNLARI	1362
Dr. Öğr. Ü. Mehmet Volkan DEMİREL	1362
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ARAP ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜREL UZAKLIK ALGILARI	1372
Murat ŞENGÜL	1372
Gayda AHMED	1372
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ARAP ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM KAYGILARI	1388
Murat ŞENGÜL	1388
Gayda AHMED	1388
TÜRKÇE DİL BECERİLERİNİN OYUNLA ÖĞRETİMİ EĞİTİMINE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	1399
Dr. Dilek KIRNIK	1399
TARİHÎ TÜRKÇE KUR'AN ÇEVİRİLERİNDE YÖNELME DURUMU EKİNİN YAPISAL VE İŞLEVSEL ÇÖZÜMLEMESİ: TIEM 73 ÖRNEĞİ	1407
Dr. Özge Eker KAVALÇALAN	1407
İLKOKULDA “-de” BAĞLACININ ÖĞRETİM UYGULAMALARI	1428
Dr. Dilek KIRNIK	1428
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK TÜRKÇE ÜZERİNE YAPILAN BİLİMSEL ÇALIŞMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ	1434
Öğr. Gör. Dr. Eser KOCAMAN GÜRATA	1434
Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ	1434

ERGENEKON, ÖTÜKEN, ORKON KELİMELERİ ÜZERİNE	1449
Dr. Öğretim Üyesi Arzu ÖZDOĞANOĞLU	1449
AVRASYA SÖZCÜĞÜNÜN TÜRK ULUSAL DERLEMİNDEKİ YERİ, TANIMI, TERİMLEŞMESİ VE SÖZLÜKSELLEŞMESİ	1460
Doç. Dr. Ebubekir Eraslan	1460

KUTADGU BİLİĞ'DE ESKİ TÜRK SÖZ VARLIĞI

Doç. Dr. Baba MUHARREMLİ
Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Nesimi Adına Dilcilik Enstitüsü

ÖZ

Türk edebiyatının şah eserlerinden olan Kutadgu Bilig`de bulunan söz hazinesi Türk dilinin bazı eski özelliklerini yaşatmaktadır. Kutadgu Bilig`de bulunan söz varlığı milli ve alıntı sözcüklerden oluşmuştur. Bu eski kaynakta bulunan söz varlığı Türk dillerinin eski sesbilimsel, anlambilimsel ve biçimbilimsel özelliklerine sahiptir. Bu eserin söz varlığını inceledikçe yeni dil olguları ile karşılaşırız. Çünkü sözkonusu kaynakta mevcut sözcüklerin bir çoğu eski biçiminde kullanılmıştır. Bu olgular kökenbilim açısından böyle kelimelerin sonraki gelişim sürecini ve aşamalarını incelemeye olanak sağlıyor. Eski dil özelliklerini muhafaza etmiş önemli kaynak gibi Kutadgu Bilig`de kullanılan eski söz varlığı Türk dillerinin kökenbilim araştırmaları açısından önemli dil faktörleri ola bilir. Kutadgu Bilig`de bulunan sözcüklerin büyük bir kısmı ilkel ses bilimsel yapılarını ve anlamsal nitelikliklerini muhafaza edebilmiştir. Kutadgu Bilig mesnevisi eski Türkçenin tüm özelliklerini yansıtmaktadır. Kutadgu Bilig`de Türk dillerinin bağlantısı, tarihi ilişkisini, akrabalığını kanıtlayan kök kelimeler bulunmaktadır. Kök kelime türleri Ana Türkçenin temelinde duran söz hazinesidir.

Amacımız Kutadgu Bilig`de kullanılmış eski kelime köklerini incelemek, onların kökenbilim bakımından önemini tespit etmektir.

Anahtar Kelimeler: Kutadgu Bilig, eski, kökenbilim, kelime, biçim

OLD TURKIC VOCABULARY IN KUTADGU BİLİĞ

Baba MAHARRAMLİ

ABSTRACT

The vocabulary found in Kutadgu Bilig, one of the masterpieces of Turkic literature, keeps some of the old features of the Turkic language alive. The vocabulary in Kutadgu Bilig consists of national and borrowed words. The vocabulary found in this ancient source has the ancient phonological, semantic and morphological features of Turkic languages. As we examine the vocabulary of this work, we encounter new linguistic phenomena. Because most of the words available in this source are used in their old form. These facts make it possible to examine the subsequent development process and stages of such words in terms of etymology. The old vocabulary used in Kutadgu Bilig, as an important source that has preserved the features of the old language, may be important linguistic factors in terms of etymological research of Turkic languages. Most of the words in Kutadgu Bilig have preserved their primitive phonological structures and semantic qualities. Kutadgu Bilig masnavi reflects all the features of old Turkic. In Kutadgu Bilig, there are root words that prove the connection, historical relationship and historical kinship of Turkic languages.

Key Words: Kutadgu Bilig, old, etymology, word, form

Karahanlılar döneminin yazılı yapıtı olan Yusuf Has Hacib`in Kutadgu Bilig mesnevisi eski Türk dini düşüncesinin ve eski Türk dilinin arkaik özelliklerinin öğrenilmesi açısından çok değerli bir

kaynaktır. Yusuf Has Hacib`in Kutadgu Bilig mesnevisi Türk dilinin en eski yazılı kaynaklarından biri olmakla Türk dillerinin incelenmesi için değerli bir yapıttır.

Kutadgu Bilig`de kullanılan bazı eski Türk kelimelerine göz atalım.

Budun “halk”: *ilin itti tüzdi bayudi budun*

böri koy bile suvladi ol ödün (Has Hacip, 2007, 59) – “Böylece hükümdar memleketini düzenledi ve tanzim etti; halkı zenginleştirdi; o devirde kurt ile kuzu aynı yerden su içti” (Has Hacip, 1994, 42).

Kalı bolsa elging budunka uzun

Kamug edgülik kıl kılınçın sözün (Has Hacip, 2007, 39) – “Eğer halkı idare edecek bir duruma gelirsen, işle ve sözle her vakit iyilik et” (Has Hacip, 1994, 28).

Budun kelimesi eski Türkçede “halk, aşiret” anlamında kullanılmıştır. Olasılıkla, bu kelime **but+un* biçiminde oluşmuştur. Kökenbilim açısından *but* kök kelimedir. Eski Türkçede *bod* kök kelimesi “can, beden, varlık” anlamını ifade etmiştir. *bodum erdi oq teg köñül erdi ja*: “Benim bedenim oka, yüreğim ise yaya benziyordu” (Древнетюркский словарь, 1969, 221).

Oğlan “erkek”: *bu oğlan yügürdü tegürdi sözi*

tonun kedti turdı sevinçin özi (Has Hacip, 2007, 72) –

“Oğlan koştu ve sözi ona ulaştırdı; Ay-toldı sevinçle kalktı, giyindi” (Has Hacip, 1994, 52).

Kutadgu Bilig`de rastlanmakta olan *oğlan* ve *oğul* kelimeleri **ok* “tayfa, nesil, anne, tohum” kökünden türemiştir. Bu kök biçimbirim tarihen *ok // ak // oğ // ök // ög* şekillerinde sesbiçimsel gelişmeğe maruz kalmıştır. Türk dillerinde *ak* sözü “tohum” anlamındadır. *Oğul, oğlan, oğuş, oğlag, doğ-, toh[um], öke, ögey, ögsüz* kelimelerinin etimoloji esasında **ok* kök birimi dayanıyor. Eski Türk lehçelerinde *ok // og // ug // oğ* kökü “oğul, tayfa”, *ög* kökü “anne” anlamlarını ifade etmiştir. Fikrimizce, *ög // ok* “anne” ve *oğ* “tayfa, nesil” ve *ak // ok* “tohum” kelimeleri aynı kökün allomorflarıdır. Yenisey yazıtlarında *oguş* sözü “tayfa ügesi, hemkabile, hemtayfa” anlamını ifade etmiştir (Батманов, 1959, 63). Olasılıkla, **ög* “anne” sözü ile **oğ-* “doğmak, töremek, tayfa, nesil” sözleri *g // ğ* yansıması ile aynı söz yuvasından türemiştir. Eski Türkçede *ok* “anne” - *ok* “doğmak” korrelatif, yani isim-fiil kökü bulunmuştur. Sumer dilindeki *ugu // ugun* “baba”, “anne” kelimesi ile Türk dillerindeki **ök* “anne”, Sumer dilindeki *ugu // ug* “ahali, halk” kelimesi ile eski Türk dilindeki *uk* “tayfa” kelimesi arasında genetik ilişkinin olduğu kuşkusuzdur. Altay dilinin Tatar-çalkan diyalektinde *uk* “tayfa, nesil, ecdad, aile” sözü müstakil, bağımsız morfem gibi muhafaza olunmuştur (Баскаков, 1985, 216). Z.Eyuboğluna göre, *ok* kökü şimdi Türkiye Türkçesinin Anadolu ağızlarında “baba-anne” anlamında kullanılmaktadır (Eyuboğlu, 1989, 111). Eski kaynaklarda geçen şu kökten oluşmuş *oğlut-* fiili “artırmak, çoğaltmak” anlamlarındadır (Древнетюркский словарь, 1969, 363). Kıyaslayalım: Dolganca. *ogo* “çocuk”, Yakutça. *oğo* “çocuk”, Sümerce. *ugu* “evlat”, Toharca. *ok* “nesil, ürün”, Assurca. *ugu* “halk, ordu” (The Assyrian Dictionary, 2010, 203). Benzer türevler (derivatlar) kanıtıyor ki *oğ // ok // uk* kök yuvasından çağdaş Türk dillerinde yeni -yeni kelimeler türemiştir.

Apa “baba, anne”: *ajunka apa inmişinde berü*

ukuşlug uru keldi edgü törü (Has Hacip, 2007, 38) – “Adem`in dünyaya indiğinden beri iyi nizam daima anlayışlı insanlar tarafından vaz edilegelmiştir” (Has Hacip, 1994, 27).

**Apa* kelimesinin kök biçimi **ap* “ecdad, baba, anne, Tanrı” anlamlarındadır. Dünya halklarının mitolojisinde **ap // *ab* kökünün relikti izlenilir: Etruskça. *Aplu* “teonim, tanrı adı”, Skifçe. *Api(a)* “ana tanrıça”. Havva “Kutadgu Bilig” eserinde *Apa* da adlanıyor: *Apa yazdı, Bayat gınadı* (Havva azdı, Tanrı onu kınadı). Aynı kelime Etrusk dilinde de kullanılmıştır (Ağasioğlu, 2011, 109, 142). Skifler Zeusun eşi Geyanı *Api* adlandırdılar (Геродот, 1972, 201). Sumerlerde *Ap*

Tanrının esas adlarından biri olmuştur. Eski Hint vedalarında *Apas* Tanrı ismidir. Hurrit mitolojisinde *Appu* “Güneş Allahı”dır. Mısır mitolojisinde *Apis* teonimi bulunmaktadır (Гладкий, 1998, 35- 38). Bu kök kelimenin farklı dil ailelerinde ve hatta dünyanın ölü dillerinde derivatlarını (yanı türevlerini) gözlemek mümkündür. Şimdiye kadar gerek Türkolojide, gerekse de Azerbaycan dilciliğinde **ap* kökünü muhafaza eden *apa // aba* kelimesi çoğunlukla Türk dilleri coğrafyasında incelenmiştir.

E.V.Sevortyan *aba // apa* kelimesinin *ab- // av-* “yaşlı olmak, yaşlanmak” fiil kökünden oluştuğunu iddia etmiştir (Севортян,1974, 56). Bizce, bu ihtimal gerçek değil. Belki *aba // apa* kelimesinin kökü olan **ap* morfeminin etimolojisi ses taklidi (imitativi) ile ilgilidir. Tarihi-etimolojik açıdan *apa* sözü düzeltilmedir, türevdir, *VC (ünlü+ünsüz)* kuruluşlu **ap* kökünden teşekkül tapmıştır.

Orhon Yenisey yazıtlarına ait Kül Tigin yazıtında *eçü-apa* sözü “ecdad” anlamında kullanılmıştır (Рәсәбов,1993, 413). Malumdur ki, (ikilemelerde) ilkin anlam daha çok muhafaza ediliyor. M.Kaşğarlı *apa* kelimesinin ancak Karluk Türklerinde “anne” anlamında kullanıldığını söylüyor (Kaşğari, 2006, 38). Çağatay Türkçesinde *aba // ebe* “baba”, *apa // epe* “abla” anlamlarında olmuştur. G.Clausona göre orta yüzyıllarda Oğuz grubu Türk dillerinde bu kökün varyantlarından biri olan *ebe* “anne” kelimesi kullanılmıştır (Clauson, 1972, 5).

Çağdaş Türk dillerinde **ap* morfeminin onlarla türevi (derivatı) muhafaza olunmuştur. Bu kök “erkek” ve “kadın” gibi iki eş anlama ayrılmıştır. *Aba // apa* akrabalık teriminin gerek “anne”, gerekse de “baba” anlamlarında kullanılmasının nedenini N.Y.Marrın bir fikri ile yorumlamak mümkündür. N.Y.Marr yazırdı ki zamanında ilkin dilde “anne” ve “baba” anlamları farklıydı (Mapp, 1933, 98). Bu yüzden de Kutadgu Bilig`de *apa* kelimesi hem Adem, hem de Havva anlamlarında kullanılmıştır. **Ap* kök morfeminin “ulu ecdad” – “baba” – “anne” – “din adamı” – “Tanrı” – “kardeş” – “kız kardeş” semantik (anlam) hattı üzere geçidi gayri Türk dillerinde de gözlemleniyor.

Tengri “Tanrı”: *tengri azze ve cellening ögdisin ayur* (Has Hacıp, 2007, 11) – “Tanrı azze ve cellenin medhini söyler” (Has Hacıp, 1994, 8).

Tengri // Tanrı sözü *tan* kökünden türemiştir. *Tan* kökü eski ölü dillerde kullanılan **an* kökünün fonovaryantıdır. Sümer mitolojisinde *An* "gök Tanrısı" dır (Halloran, 1999, 6). Akad dilinde, *An // Anu* “cennet, cehennem, Tanrı” anlamındadır. Sümer dilinde *anki* kelimesi “evren, yer, gök” anlamlarındadır (Diker, 2000, 250). Eski zamanlarda, “gök” anlamlı kelimelerin çoğu, “Tanrı” ile aynı anlamda kullanılmışlar. “Tanrı” – “gök” evrensel bir anlamsal değişimdir. Kök alomorflarından biri **tan* sözcüğüdür. T.Hacıyev Sümer dilindeki *tan* “gökyüzü” kelimesinin Türkçedeki Tanrı kelimesi ile bağlı olması kanaatindedir (Hacıyev,1983, 25-34). Türk dillerinde *tan, man, can* kelimelerinin kökeninde **an* "canlı" sözcüğü duruyor. Eski Türk yazılı anıtlarında Tanrı kelimesi “cennet, ilahi” anlamlarını tasımaktadır (Малов, 1951, 429).

Bu kökün izlerini Etrüsk panteonlarının isimlerinde bulmak mümkündür. Etrüsk mitolojisinde Tin Jüpiter, Üni / Ani Hera tanrılarıdır (Ağasıoğlu, 2011, 46). Yakutça *tanara* kelimesi “Tanrı” anlamındadır. Eski Uygur Türklerinde *tenir* kelimesi “gök, ilahi” anlamında kullanılmıştır. *Tanrı* anlamı eski Moğol kaynaklarında *dengri* olarak geçmektedir. Kodeks Kumanikus`da da *tengri* olarak geçmektedir (Kuun, 1981, 286). Karşılaştırma yapsak: Moğolcada *tenri*, Sumercede *dingir*, Japoncada *ten* kelimeleri “gökyüzü” (Будаев, 2002, 193), Çince *tian* “sema, Tanrı” anlamlarını ifade etmektedir (Большой китайско-русский словарь, 2009, 443). Japonca`da “melek” anlamı taşıyan *tensi* sözcüğü de aynı kökten gelmektedir. *Tanrı* kelimesini *tan/ten* kökenine bağlamak daha doğrudur.

Dünya halklarının mitolojisinde *an // in // tan // tin* biçimli çeşitli dini terimler mevcuttur. Türk dilleri ile genetik bağlılığı muhtemel Etrüsk dilinde *Tin // tinia* baş Tanrı olmuştur. İtalyan dilcisi

M.Alineyi Etrüsklerin baş tanrısı *tni* ile Türklerin Tengri teoniminin aynı olduğunu söylemektedir (Ağasioğlu, 2011, 172).

Uğan “Tanrı”: *uğan bir bayat ol kamuğda oza
öküş hamd-u ögdi angar ok seza*

(Has Hacıp, 2007, 4) – “Her şeyden önce kadir ve

bir olan Tanrı gelir, sonsuz hamd ve sena da ancak ona layıktır” (Has Hacıp, 1994, 3).

Kutadgu Bilig mesnevisinde en sık kullanılan isimlerden biri de *ugan* kelimesidir. Bu kelime Orhun Yenisey yazıtlarında da geçmektedir. Eski Türk lehçelerinde *u-* “beceri” köküne rastlanırsız (Древнетюркский словарь, 1969, 133). Bizce çağdaş Azeri Türkçesinde “başarı” anlamında kullanılan *uğur* kelimesi *u-* morfeminden türemiştir. Yani, eski morfem **u* – “başarı” kelimesinde (**u* + *ğur*) kök+ek kaynaşmasına maruz kalmıştır. **U* – “başarı” fiilinin kökeni modern Yakut Türkçesinde “beceri” anlamı veren *uy* kelimesinde korunmuştur. Bu eski kökü kendi içinde tutan sözcüklerden biri de “Tanrı” anlamı taşıyan *oğan* kelimesidir. G.Clauson bu kelimenin kökenini *u-* “başarı sözcüğüne bağlar (Clauson, 1972, 2). Türkoloji’de N.A.Baskakov, V.İ.Aslanov ve M.M.Seyidov da aynı fikirdeler. Bu nedenle, *u-* becermek fiilinden türemiş *uğan /oğan* kelimeleri “Allah, Tanrı” anlamlarını taşır. Eski Kıpçak yazıtı olan Houtsma sözlüğünde, *oğan* (Tanrı, Yaratıcı, Kudretli) (Курьшжанов, 1970, 174) ve 15. yüzyılın yazılı anıtlarında *uğan* (“Allah”) (Aslanov, 2003, 268) biçimlerinde işlenmiştir.

Yaşık: “Güneş”: *yaşık yandı bolğay yana ornırğa*

balık kudrıkından kozı burnuğa (Has Hacıp, 2007, 24). – “Güneş balık-

kuyruğundan (hut), kuzı burnuna (hamel) kadar olan yerine tekrar döndü” (Has Hacıp, 1994, 16). Eski Özbek Türkçesinde *yaşın* “şimşek” (Фазылов, 1966, 497), XI-XV asrlara ait Türk dilli kaynaklarda *yaçnak* “parıltı”, *yaşın // yaşun* “şimşek”, *yaşuk* “ışık”, *yaşık* “güneş”, *yaşnamak* “şimşek, yıldırım çakmak” anlamlarındadır (Боровков, 961, 218-219). Çağdaş Türk lehçelerindeki *ışığ // ışık // ışıq*, *ışın*, *ışı-* kelimelerinde anlautda (söz başında) *y* ünsüzü düşmüştür. G. Clauson orta esrlerde Türk dillerinde bulunmakta olan *yaşın* “ışık”, *yaşu* “ışıklanmak” kelimelerini *ışın* sözü ile kıyaslıyor (Clauson, 1972, 979).

M. Kaşgarlı’nın sözlüğünde *yaşın* kelimesi “şimşek” anlamındadır: *kiming bile kaş bolsa yaşın yakmas* “Kimin yanında kaş daşı olsa, ona şimşek tokunmaz” (Kaşgari, 1995, 22). Aynı kaynaktan *yaşnat* fiili “şimşek çakmak” manasındadır: *tenğri yaşın yaşnattı* “Tanrı şimşek çakdırdı” (Kaşgari, 1995, 356). Diğer kaynaklarda da *yaşın* “yıldırım” anlamındadır. Eski Türklerin dilinde *Yaşın* “şefek, şimşek Tanrısı” teonimi kullanılmıştır. XIV yüzyıla ait İbn Mühenna’nın sözlüğünde *yaşımak* “parlamak” anlamındadır (İbnü-Mühenna Lügati, 1997, 87).

Azeri Türkçesinde *ışıl-da-*, *ışığ*, *ışar-*, *ışarti*, Gagauz. *ışık*, Türkçe’de. *ışın*, *ışın*, *ışılak* “parıltı”, *ışımak* “ışık saçmak” kelimelerinin mevcudluğu kanıtıyor ki, onlar **ış-* // **yış-* gövdesinden türemiştir. **Iş* kök biçimbirimi tarihen, *yaş-* // *yış-* “parlamak” gövdesindeki *y* ünsüzünün reduksiyonu sonucu oluşmuştur. V. M. İlliç-Svitç Nostratik dillere ait *asa* “od” kökünün Hint-Avrupa dillerinde *hes* “ocak”, Türk lehçelerinde *usu* “isti”, Moğol. *asa* “yakmak” sözleri ile aynı kökene sahip olduğunu (yani homojen olduğunu) belirtiyor (Иллич-Свитыч, 1971, 263). Sami-Hami dillerinde kullanılan **yas* “yangın” (Orel, 1995, 22) sözü de bu köklerle homojenlik teşkil ediyor. Moğol dilinde *asah* “yanmak”, *asaga* “alevlendirmek” paralelleri mevcuttur.

V. V. Radlov’un sözlüğünde *ıs* // *ış* kökünün “tüstü, his” anlamında verilmesine dayanan B.Halilov *ışık* sözünün bu kökle ilişkili olduğunu kayd ediyor. O *ıs* morfeminin yazılı abidelerde ad-fiil gibi kullanıldığını ve onun *ı-* sinkretik kökünden oluştuğunu ihtimal ediyor (Xəlilov, 1998, 88). Çağdaş Hakas Türkçesinde *ıs* kökü “tüstü” anlamında kullanılmaktadır. Eski Türkçede *yaşın*

“şimşek”, *yaşla-* “şimşek çakmak, parlamak” kelimelerinin kullanılması da onların **yaş-* // **yış-* gövdesinden oluştuğunu kanıtlıyor.

Çağdaş Türk dilinde *ışl-* fiili mustakil kök gibi “ışıldamak” anlamını ifade etmektedir. XIV yüzyıla ait Türk yazılı kaynaklarında *işne-* fiili “ışıklanmak” (Clauson, 1972, 979), eski Harezm Türkçesinde *yışl-* fiili “parlamak” (Gülensoy, 2000, 1085) anlamlarını taşımıştır.

T. Gülensoy Türk dilindeki *yaşın* “şimşek”, *ışık* kelimelerinin kökünün **ya-* “parıldamak, ışıldamak” olduğunu yazıyor (Gülensoy, 2000, 1085). E. V. Sevortyan ise Azeri Türkçesindeki *işar*, *işilda-* kelimelerinin **yışar-* kökünden oluştuğunu söylüyor (Севортян, 1974, 675).

Azeri Türkçesindeki *isti*, *isinmək*, *isitmək*, Türkiye Türkçesindeki *ısı* kelimelerinin kökü de **yış-* // **yaş-* gövdesi ile ilgilidir. Eski Türkçede *ısl-* fiili “ısınmak, pişmek” anlamındadır: *mun ısladı* “ekmek pişirildi” (Древнетюркский словарь, 1969, 213). Kıyaslıyalım: Uygurca *usuğ* “isti”, Sarı Uygurca. *ıssıg* “kaynar”, Salarca. *ussu* “kaynar”, Sintizyan Uygurca. *ıssık* // *ıssık* “istilik, isti”, Latince. *ussı* “yandırmak, od kalamak”, Arapça. *işrag* “parlayan”, Eski Hint.-İranca. *uş* “yakmak”, Eski Yunanca. *us* “parlamak, yanmak” (Curtius, 1886, 486) anlamlarını ifade etmektedir. Muhtemelen, sözkonusu kelimelerin anlautunda, yani kelime başında *y* ünsüzünün düşümü gerçekleşmiştir.

Ukuş “anlayış”: *ukuşka biligke bu tilmaçı til*

yaruttaçı erni yorık tilni bil (Has Hacıp, 2007, 33) –

“Anlayış ve bilgiye tercüman olan dildir, insanı aydınlatan fasih dilin kıymetini bil” (Has Hacıp, 1994, 23).

Eski Türk yazıtlarında *ökünc* “övünme”, *ög-* “öyrenmek”, *öge* “müdrük, bilge”, *ögleşmek* “danışmak”, *ögür-* “düşündürmek”, *öt* “öyüt”, *ötle-* “tavsiye vermek” kelimelerinin kökeninde **ö-* “düşünmek, anlamak” (Clauson, 1972, 2) fiili durur. Eski Özbek Türkçesinde *ög* kökü “akıl” anlamını ifade etmiştir (Фазылов, 1966, 183). Eski Türkçede *ug-* “anlamak” fiil köküne rastlıyoruz: *uqa bar muni sen* “Sen bunu anla” (Древнетюркский словарь, 1969, 613). *Okuş* kelimesi M. Kaşğarlı'nın sözlüğünde “anlayış” anlamında verilmiştir (Kaşğari, 1985, 62). Türk yazılı kaynaklarında kullanılan *uquş* “akıl”, *uguş* “bilinç” kelimeleri de bu kökten türemiştir. A. Von Gabain de Eski Türkçede *uk-* “anlamak” fiilini kayda almıştır (Gabain, 1988, 304). Kıyaslıyalım: Urartuca. *kugu* “yazmak” (Мещанинов, 1978, 168), Eski Moğolca. *uga* “anlamak”, Sanskritçe. *uuḥ* “anlamak”, Evenkçe. *xupku* “anlamak, okumak”, Moğolca *uxa* “anlamak”. XII yüzyıla ait Ahmet Yuknekinin “Atebetül hekayik” eserinde *ukuş* kelimesi “akıl, anlayış” anlamı vermektedir: *ukuş huş yititip sözümni anga* “Akıl ve dikkatini toparlayıp sözümü anlamağa çalış” (Yükneki, 1992, 42). Çağdaş Başkurt Türkçesinde kullanılmakta olan *üge-* “düşünmek” kelimesinin menşeyi, kökeni de bu kökle ilgilidir.

Yalavaç “Peygamber”: *muhammed yalavaç halayık başı*

kamug barçalarka ol ol köz kaşı

(Has Hacıp, 2007, 4) – “Muhammed peygamber mahlukların

başıdır, o bütün bunların göz üstünde kaşındır” (Has Hacıp, 1994, 3)

Bu kelime *yal-* kökeni ile *-vac* ekinin kombinasyonundan türemiştir. Sibiryaya Tatarlarının lehçelerinde *yalın* // *yalkın* “alev” anlamında geçer. Eski Türk dilinde *yalvaç* / *yalavaç* / *yalabaç* kelimeleri “peygamber” anlamında kullanılır. A. Von Gabain, bu kelimeyi “ışıkla gönderilen” olarak açıklar (Gabain, 1988, 308). Eski Türk dillerinde *yalçın* “parlak”, çağdaş Türk lehçelerinde *yalçı* “cam gibi parlak taşlar” kelimeleri de **yal-* kelimesinin türevleridir. H. Nahçivani'nin 14. Yüzyıla ait “Es Sihah Ül Ecemiye Farsça- Türkçe sözlüğü”nde *yıldırmaq*, *yalınlamak* kelimeleri “cilalamak, yakmak” anlamlarını çağrıştırır (Hacıyev, 2012, 193). Eski Türk dillerinde *yılıg* “sıcak” (Древнетюркский словарь, 1969, 266), *yal-* “tutuşmak” (Древнетюркский словарь,

1969, 227), *yalın* “alev”, *yula* “lamba” (Древнетюркский словарь, 1969, 278) anlamlarında geçer. Karşılaştıralım: 14. Yüzyılda Türkçede *yula* kelimesi “lamba” olarak geçer (Боровков, 1961, 104). *Yal-* türevi, Türkçede *y~s*, *y~ç* ses değişimleri ile bağımsız bir kök olarak kullanılır ve çeşitli düzeltme sözcüklerde de korunur: Kırımçakca. *yalın* “alev” (Derleme Sözlüğü, 1979, 4149), Türk lehçelerinde *yalaz* “alev” (Derleme Sözlüğü, 1979, 4139), *yalangı* “alev” (Derleme Sözlüğü, 1979, 4147), *yalın* “parlak” (Derleme Sözlüğü, 1979, 4145), *yalabın* “alevlenmek” (Derleme Sözlüğü, 1979, 4140), Çuvaşçada *yal* “ışık”, Hakas lehçelerinde *alevlenmek*, Moğolcada *yala-sala* “parlayan”, Soyotcada *yal* “alev”, eski Özbekçede *yula* “lamba”, *yalın* “alev”, Teleutcada *yalbır* “yakmak”, *yalbış* “alev”, Çuvaşçada *yaltara* “parlamak”, Özbekçede *yaltiramok* “nur saçmak”, Türkmencede *yalbıramak* “parlamak” olarak geçer.

Beg: “bey”: *biri beg sözünü katıg tutsa berk*

ikinci havaka ukuş kılşa örk (Has Hacıp, 2007, 263) – “Biri – Hacib beyin sözünden kat`iyen dışarı çıkmamalı; ikincisi – hava ve heveslerine aklını yular yapmalıdır” (Has Hacıp, 1994, 186).

Bey kelimesinin ilkin, eski anlamı “başçı, kabile lideri” olmuştur. Eski Türk yazıtlarında “başçı”; “knyaz”; “eş”; “ağa” anlamlarında kullanılmıştır: *Altı bağ bodunqa beg ertim* “Altı bağ halkının lideri idim” (Древнетюркский словарь, 1969, 91). Eski Türk kaynaklarında *baya* “rütbe”, *bayat* “Allah”, *bay* “zengin” (Малов, 1951, 367) kelimeleri kullanılmıştır. Altay mitolojisinde *Erlık-biy* yeraltı dünyanın yöneticisidir. *Bey* sözü ile ilgili F.Calilov şöyle yazıyor: “Türk dillerinde *bay / ba; boy/pay/pey*; Azerbaycan lehçelerinde *bey /bek/bay*; Hazar dilinde *bak/bek* (El İsterhi), eski Türkçe yazıtlarda *beg* morfolojik olarak *bag* olarak değişmiştir. Kelime “Tanrı, kabile, kabile lideri, kişi, rahip” gibi anlamlarda kullanılmıştır. Antik Asya’da “Tanrı” anlamında *bayat* ve *baga* biçimlerinde korunmuştur. Bu anlam İran ve Slav dillerine de geçmiştir (*bak, бага, bog*) (Cəlilov, 1988, 146). Eski Türkçede *mag* “kahin, rahip” anlamını belirtmiştir. Rusçada *Бог* “Allah” anlamına gelen kelime de *mak /bak /bag* çekimlemesi gibi türemiştir. Genel olarak, **ba* kök morfemi en eski sözcük köklerinden biridir. Bu gerçek mitolojik kaynaklar tarafından doğrulanmaktadır. Örneğin, eski Mısır mitolojisinde *ba* insanın temel unsurlarından biriydi. Çin dilinde bulunmakta olan *bi//pi//bo* “kral” kelimesi de bu Türk kök kelimesi ile homojenlik teşkil ediyor. Çünkü anlautdaki (söz başındaki) *b//p* yansıması Türk dillerinde de gözlemlenmektedir. Örneğin, Şor Türkçesinde *piy* biçimindedir.

Sü – “ordu”: *yime bu çerig sü er at ma kamuğ*

negü teg tirilgü yir bulgu yoluğ (Has Hacıp, 2007, 7) – “Bir de bu ordu ve eskerin nasıl toplanacağını, konak yerinin ve sefer yolunun nasıl seçileceğini...” (Has Hacıp, 1994, 5).

ava yıqlu tirlür er at sü bolur, er at sü bile er tilekin bulur (Has Hacıp, 2007, 222) – “Çevresine asger toplanır, ordu olur, asger ve ordu ile insan dileğine kavuşur” (Has Hacıp, 1994, 155).

Eski Türk yazıtlarında *sü* “ordu” (Gül Tigin, Bilge Hakan, Moyun Çor, Tonyukuk): *Sü sülepen tört bulundaki bodunuğ kop almıs, kop baz kulmıs, başlığığ yügüntürmis* “Ordu dört taraftaki halkı bütünlükle almış, tabe etmiş, başçını secde ettirmiş, diz çökdürmüştü” (Rəcəbov, 1993, 119). Kıyaslıyalım, *sü-* “sürmek” kökünün Hint-Avropa dillerine ait eski Kelt dilinde **su* “taşımak” paraleli bulunmaktadır (Маковский, 1989,174). Eski Türk yazıtlarında bulunan *sü* “ordu” sözü çağdaş Sarı Uygur Türkçesinde muhafaza olunmuştur. *Sü-* “kovalamak, takib etmek” kökünün XIX yüzyıla kadar Azeri Türkçesinin yazılı kaynaklarında kullanıldığı kaydediliyor (Aslanov, 2003, 265).

SONUÇ

İncelediğimiz kelimelerin tahlili kanıtlıyor ki Kutadgu Bilig mesnevisinde muhafaza olunan eski Türk söz varlığı Türk dillerinin etimoloji için önemli dil olgularıdır. Karahanlılar döneminin yazılı yapıtı olan Yusuf Has Hacib`in Kutadgu Bilig mesnevisi eski Türk dini düşüncesinin ve eski Türk dilinin arkaik özelliklerinin öğrenilmesi açısından çok değerli bir kaynaktır.

KAYNAKLAR

- Ağasıoğlu, F. (2011). *Etrusk-türk bağı*. Bakı: Qismət.
- Aslanov, V.İ. (2003). *Azərbaycan dilinin tarixinə dair tədqiqlər*. Bakı: Elm.
- Cəlilov, F.A. (1988). *Azərbaycan dilinin morfonologiyası*. Bakı: Maarif.
- Diker, S. (2000). *Türk Dilinin Beş Bin Yılı*. İstanbul: Töre Yayın Grubu.
- Eyuboğlu, Z.İ. (1991). *Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Gabain, Von A. (1988). *Eski Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. 2 ciltte, c.1, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hacip Has, Yusuf (2007). *Kutadgu Bilig*. I Metin. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları,
- Hacip Has, Yusuf (1994). *Kutadgu Bilig*. 6. Baskı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Hacıyev, T.İ. (2012). *Azərbaycan ədəbi dilinin tarixi*. Bakı: Elm.
- Hacıyev, T.İ. (1983). *Azərbaycan dilinin yazıyaqədərki izləri haqqında. Azərbaycan filologiyası məsələləri*. 25 – 34
- Xəlilov, B.Ə. (1998). *Feillərin ilkin kökləri*. Bakı: ADPU.
- İbnü-Mühenna Lügati (1997). İstanbul:Yükseköğretim Kurulu Matbaası.
- Kaşgari, M. (1985). *Divanü Luğat-it Türk Tercümesi*. 4 ciltte. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaşgari, M. (1986). *Divanü Luğat-it Türk Tercümesi*. 4 ciltte. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaşgari, M. *Divanü lüğət-it-türk* (2006). Bakı: Ozan.
- Rəcəbov, Ə.Ə. (1993). *Orxon-Yenisey abidələri*. Bakı: Yazıçı.
- Türkiyede halk ağzından derleme sözlüğü* (1979). 12 ciltte, XI c. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Yəsəvi, Ə. (2004). *Divani-hikmət*. Bakı: Çarşıoğlu.
- Yükneki, E.A. (1992). *Atabetül-Hakayik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Малов, С.Е. (1951). *Памятники древнетюркской письменности*. Москва: Издательство Академии Наук СССР.
- Малов, С.Е. (1951). *Памятники древнетюркской письменности*. Москва: Издательство Академии Наук СССР.
- Баскаков, Н.А. (1985). *Северные диалекты алтайского [ойротского] языка. Диалект Лебединских татар чалканцев [куу-кижи]*. Москва: Наука.
- Батманов, И.А. (1959). *Язык Енисейских памятников древнетюркской письменности*. Фрунзе: Издательство Академии Наук Киргизской ССР.
- Боровков, А.К. (1961). *Бадаи ал-лугат. Словарь Тали Имани Гератского*. Москва: Издательство восточной литературы.

- Будаев, Н.М. (2002). *Западные тюрки в странах Востока. Лексические параллели японско и карачаево-балкарского языков*. Нальчик: Издательство Нальчик.
- Геродот (1972). *История*. Ленинград: Наука.
- Гладкий, В.Д. (1998). *Древний мир. Энциклопедический словарь*: [в 2 томах]. Москва: Центрполиграф.
- Древнетюркский словарь* (1969). Ленинград: Наука.
- Иллич-Свитыч, М.В. (1971). *Опыт сравнения ностратических языков [семито-хамитский, картвельский, индоевропейский, уральский, дравидийский, алтайский]*. Сравнительный словарь. Москва: Наука.
- Курышжанов, А.К. (1970). *Исследование по лексике тюркско-арабского словаря*. Алма-Ата: Наука.
- Маковский, М.М. (1989). *Удивительный мир слов и значений: Иллюзии и парадоксы в лексике и семантике*. Москва: Высшая школа.
- Март, Н.Я. (1933). *Избранные работы*. Ленинград: Издательство ГАИМК.
- Мещанинов, И.И. (1978). *Аннотированный словарь урартского [биайнского] языка*. Москва: Наука.
- Севортян, Э.В. (1974). *Этимологический словарь тюркских языков. [Общетюркские и межтюркские основы на гласные]*. Москва: Наука.
- Фазылов, Э. (1966). *Староузбекский язык*. Ташкент: Фан.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth - Century Turkish*. Oxford: At the Clarendon Press.
- Curtius, G. (1886). *Principles of Greek Etymology*. London: John Murray, Albemarle Street.
- Halloran, J. (1999). *Sumerian Lexicon*. Version 3.0.1.
- Kuun, G. (1981). *Codex Cumanicus. Budapest: Oriental Reprints Series*.
- Orel, V. (1995) *Hamito-Semitic Etymological Dictionary*. Leiden - New York - Köln: B.J.Brill.
- The Assyrian Dictionary* (2010). U.S.A: Oriental Institute of the University of Chicago.

KUTADGU BİLİĞ’DE GEÇEN İSİMLERDE ÇOK ANLAMLILIK

Dr. Duygu KOCA
Uşak Üniversitesi

*berü kel tusulgıl kişike yara
tusulmaz ölüg ol tirigler ara*

ÖZ

11. Yüzyıl eserlerinden *Kutadgu Bilig*, anılan yüzyılın asil bir aileye mensup, erdemli ve yüksek saygınlık mertebesine erişmiş olan bilgini ve düşünürü Yusuf Has Hacib tarafından kaleme alınmıştır. Kaşgar Hükümdarı Hasan bin Süleyman’a ithaf edilen eser insanlara her iki dünyada da mutlu olmak için yürünmesi gereken yolu anlatmak için yazılmıştır. Zengin bir söz varlığına sahip; Türk dili malzemesine ve inceliklerine hâkim olunarak bizlere sunulan, araştırmacıların yüzyıllardır üzerinde çalıştığı bu önemli eserde geçen isimlerin çok anlamlılık ilişkisi içinde kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Çok anlamlılığın tanımına bakıldığında bir göstergenin farklı etkenler sebebiyle yansıttığı temel anlamın yanı sıra yeni kavramları da anlatır duruma gelmesi demek mümkündür. Kısacası çok anlamlılık bir kelimenin birçok anlam bildirme niteliğidir.

Bu bildiri, *Kutadgu Bilig*’de geçen isimlerin anlam bakımından değerlendirilmesi ve hangi anlamları kazandıklarından hareketle çok anlamlılık açısından incelenmesi amacını taşımaktadır. Bu konu, eserden verilecek örneklerden hareketle ortaya konulmaya çalışılacaktır. Böylece *Kutadgu Bilig* söz varlığındaki bu zenginliğiyle de değerlendirilmiş olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kutadgu Bilig, çok anlamlılık, anlam bilimi, söz varlığı

POLYSEMY IN NAMES MENTIONED IN THE KUTADGU BILIG

ABSTRACT

The *Kutadgu Bilig*, a masterpiece from the 11th century, was penned by the distinguished scholar and philosopher Yusuf Has Hacib, who belonged to a noble family of that era and had attained a high level of virtue and respectability. Dedicated to the ruler of Kashgar, Hasan bin Suleyman, this work aims to guide individuals towards happiness in both realms of existence. With its rich lexicon and profound mastery of the Turkish language, the significant names mentioned in this pivotal work, which researchers have scrutinized for centuries, exhibit a remarkable relationship of multiplicity of meanings.

When considering the definition of polysemy, it signifies the ability of a symbol to convey not only its fundamental meaning, but also to describe new concepts due to various factors. In short, polysemy refers to a word's capacity to convey numerous meanings.

This work endeavors to evaluate the meanings of names found in the *Kutadgu Bilig* and, based on the meanings they acquire, aims to examine them from the perspective of multiplicity of

meanings. Through examples drawn from the work, this topic will be elucidated, thereby providing an assessment of the richness of the vocabulary within the *Kutadgu Bilig*.

Key Words: Kutadgu Bilig, polysemy, semantics, vocabulary

GİRİŞ

Bir dilde bir sözcüğün temel anlamı dışında yeni yeni kavramları karşılar hale gelmesine çok anlamlılık denir ve Esperanto gibi yapma diller haricinde her dilde bu nitelik görülmektedir. Dilbilimciler bu durumu yani sözcüğün yeni anlamlar kazanmasını dilin sağlıklı durumda olduğunun, kolayca unutulmayacağına işaret saymaktadır (Aksan, 72.s.) Olağan hatta olumlu görünen bu durum, dilciliğin ve sözlükçüğün en zor konularındandır (Karaağaç, 61.s.) çünkü bir kelimenin sözlü ya da yazılı bir metinde, dil kullanıcısı tarafından kazandırılan yan anlamının oluşturduğu çok anlamlılık esasen bir semantik problemi olarak değerlendirilmekte, leksikal açıdan bir analiz yapıldığında, çok anlamlılığın sözlüklerde rastlanan anlam karmaşasının da sebeplerinden biri olduğu görülmektedir (Berbercan, 85.s.).

Çok anlamlılık eş adlılık ile karıştırılmaktadır. Çokanlamlılık, bir kelimenin anlam genişlemesi yoluyla, asıl anlamı ile olan ilişkisini kaybetmeden yeni anlamlar kazanması iken eş adlılık, söylenişi ya da yazılışı aynı, anlamları farklı sözcüklerdir. Bu sözcüklerin ses yapıları ortaktır ancak kökenleri ve anlamları farklıdır. Çok anlamlılıkta kelimeler farklı yan anlamlar kazansa da kökenleri ortaktır.

Bir dilin en eski metinlerinde geniş birçok anlamlılık görülmesi o dilin bu metinlerden çok daha öncesine dayandığının tanığı sayılabilir (Aksan, 74.s.).

Kutadgu Bilig (kut+ad-gu bil-i-g), adından da anlaşılacağı üzere insana her iki dünyada tam anlamıyla mutlu olmak için gerekli olan yolu göstermek amacıyla kaleme alınmış Türk dili tarihinin ve İslam dönemi Türk edebiyatının en önemli eserlerindedir. Eserde o dönemin Türk devlet ve toplum anlayışı gösterilmiştir. Dört ilkeye karşılık gelen dört kahramanın karşılıklı konuşmaları, tartışmaları ve yazışmaları üzerine oturtulan bu siyaset-nâme, Yusuf'un insana, topluma, yönetime olan düşüncelerini somutlaştırır.

Söz varlığı açısından Karahanlı dönemi için çok önemli olan bu eserin çalışmalara kaynaklık eden ve bilinen üç nüshası vardır: Arap harfleri ile yazılan bir nüshadan Uygur harflerine çevrilmiş Herat ile Arap harfleriyle yazılmış Fergana ve Mısır nüshaları. Arat'a göre devirler aşmış, birçok kalem ve fikir sahiplerinin elinden geçmiş *Kutadgu Bilig*'in doğru şekilde aksettirildiğini söylemek mümkün değildir.

Bu çalışmada mesnevi şeklinde ve aruz vezniyle yazılan, yetmiş üç fasıl ile altı bin beş yüzden fazla beyitten oluşan *Kutadgu Bilig*'de geçen isimlerin çok anlamlı kullanımları tarama yöntemiyle incelenmiş, incelenen isimler buldukları sayfa numaraları da verilerek örneklerle gösterilmeye çalışılmış ayrıca parantez içerisinde Türkiye Türkçesindeki anlamları da verilmiştir. Nice yıllar üzerine çalışılacak, araştırmacıları uğraştıracak bu önemli eserle ilgili bir nebze de olsa alana katkı sağlamak amaçlanmıştır.

ağız

1. ağız

ünün ötti keklik küler kaçgura

kıızıl ağzı kan teg kaçı kaç kara (76).

(keklik yüksek sesle öttü, sanki gülmekten katılıyor; ağzı kan gibi kıızıl, kaçı kapkara).

2. başlangıç kısmı, ön, uç, kenar, sınır, kıyı

yol ağzında erse kişi başlağı

törüsün tokusın yazım kılmağı (2497).

(yol ağzındaysa insanlara rehberlik eder; merasim, örf ve âdetin yanlış yapılmamasına dikkat eder).

ağrığ

1. zahmet

baş ağrığ köp ol körse işi öküş (421).

(bakarsan çok zahmetlidir ve binbir türlü işi vardır.)

2. sıkıntı, huzursuzluk

bedük iş budun başlamakı ağır

baş ağrığ bile tutçı emgek tegir (2147).

halka baş olmak büyük ve ağır bir iştir, o daima başa dert olur, eziyet verir.)

3. acı

uçuz tutğa koldaş adaş ya kadaş

anıñ ağrığında köñül bolğa baş (4542).

(arkadaş, dost veya kardeş nazarında itibarın kalmaz ve bunun acısından gönlün yaralanır.)

ara

1. iki olguyu birbirinden ayıran zaman, fasıla

keçürmiş keçürgü ara bir tüşün

tiriglikke munça bedütme ünün (3634).

(geçmiş ile gelecek arasında ancak bir konak vardır; bir konaklık hayat için bu kadar gürültü etme.)

2. kişilerin veya toplulukların birbirine karşı olan durum veya ilgisi

ilig aydı edgü tuçı ögdilür

müni bu isizler ara savlanur (909).

(hükümdar dedi ki: iyi daima övülür; kötüler onda şu kusurları bulur.)

3. toplu bulunan nesnelere veya kimselerin içi, iç

bayatka tutuzdum muni yalvara

tilese küdezgey küyer ot ara (1483).

(yalvararak Tanrı'ya emanet ettim onu; o isterse, yanar ateş içinde de olsa korur onu.)

arka

1. arka, geri

tiren arka birme yağıka bolup

yağığ sanç yok erse uruş yat ölüp (2378).

(dayan, düşmana asla arka verme; düşmanı vur veya vuruşarak orada öl.)

2. yardımcı, destekleyen

bayat birdi barça tilemiş tilek

bayat oğ bolu birsü arka yölek (90).

(Tanrı verdi dilediğin bütün dilekleri; bundan sonra da daima sana arka ve destek olsun.)

3. geride kalan

neçe miñ yaşasa adır ölgülüğ

neçe tirse dünya qalır arqara (6636).

(binlerce sene yaşasan bile, sonunda nihayet öleceksin; dünyayı ne kadar toplasan da bir gün arkanda bırakıp gideceksin.)

arşlan

1. arşlan

oduğ beg sözi kör böke yolçılığ

kör arşlan münügli kılıç kamçılığ (2354).

(uyanık beyin askeri, bak, ejderha kumandasında arşlana binmiş, kılıç kamçılı orduya benzer.)

2. arşlan burcu

bu kün burcu arşlan bu burc tepremez (834).

(güneşin burcu arşlandır ve bu burç yerinden kimildamaz.)

añıl

1. asıl, öz

körü barsa barça urur bu kedük

uquşluğ biliglig kör añlı ked ök (299).

(dikkat edilirse, herkes üzerine bir şey giyer; fakat akıllı ve bilgili kişi giysisiyle değil, aslıyla değerlidir.)

2. esas, temel

bu il tutruķı hem tūpi beklīki

iki neḡ turur aālī yıldız köki (2132).

(memleketin direği, temeli, sağlamlığı, esası ve kökü iki Şeye bağlıdır.)

3. soy, köken

ölümüg unıtma itigiḡ kılın

özünni unıtma tūp aālıḡ bilin (6091).

(ölümü unutma, bunun hazırlığını gör; kendini unutma, aslını ve kökenini bil.)

4. gerçekten, gerçek olarak

biri sözlegü ol toķuzı tıdığ

tıdıđ söz tūpi aālī barça yıdıđ

(biri söylenebilir, dokuzu yasaktır; yasak sözler aslında hep fenadır.)

aş

1. yemek

bilişin ne barmu adaş ya kadaş

körüğli ne barmu yigü içgü aş (524).

(akraban, dostun veya tanıdığın var mı; yiyeceğin, içeceğin ve bakanın var mı?)

2. ziyafet

ķalı aşķa begler oķısa sini

edeb birle aş yi ked öğren munı (4128).

(eğer beyler seni ziyafete davet ederlerse, yemeği edeple ye bunu iyice öğren.)

at

1. isim

ķodmış turur 'akılķa öğdülmiş at birip vezirniḡ oğlı yirinde tutmış (A28).

(-vezir yerine- koymuş, akıla öğdülmiş adını verip vezirin oğlu kabul etmiş.)

2. canlı ve cansız varlıkları, kavramları, durumları karşılayan kelime

iki tūrlüg at ol bu tilde yorır

bir edgü bir isiz ajunda ķalır (238).

(insanların dillerinden düşmeyen iki türlü adı vardır; biri iyi, biri kötü; dünyada bunlardan biri kalır.)

atım

1. nişancı

atım ersig erse bolur oğ yaçı

köni erse kılkı bolur tamğaçı (4046).

(iyi nişancı ve cesursa o okçu ve yavcı olur; doğası doğruysa mühürdar olur.)

2. cesur

bu beglikke aşnu tüp aalı kerek

atım alp katıg kırç yana toñ yürek (1949).

(beylik için insanın ilk önce asil soydan gelmesi gerekir; bey cesur, kahraman, kuvvetli ve pek yürekli olmalıdır.)

ay

1. Dünya'nın uydusu olan gök cismi

barıñ belgülig sen kün ay teg yaruğ

neteglikke yetgü köñül ögde yoğ (12).

(senin varlığın, parlak güneş ve ay gibi bellidir; fakat nasıl olduğunu kavrayacak gönül ve akıl yoktur.)

2. yılın on iki bölümünden her biri

bularda eñ üstün sekenttir yorır

iki yıl sekiz ay bir evde qalır (131).

(bunlardan en üstte Satürn dolaşır; bu burçta iki yıl sekiz ay kalır.)

aytıg

1. hatır sorma

iligdin öküş ögdi aytıg selam

ıdur men saña ay uğuşı tamam (3907).

(hükümdar seni çok överek hatrını soruyor ve selam gönderiyor, ey kâmil akıllı insan.)

2. sual

saña bolğa aoir bayat aytıgı

bayat aytıgı ol yazıqlıg ağı (5273).

(sonunda Tanrı sana bunu soracaktır; her günahkâr Tanrı'nın sual ağına düşer.)

bağır

1. gönül

bayat yarlığın sen ağır tut ağır

iligke tapuğ kıl isingil bağır (1507).

(Tanrı buyruğuna çok itaat et; hükümdara hizmet et, ona gönülden bağlan.)

2. göğüs

bağırsağını bulsa bağırka urun

maña mundağ aydı bilig hem ukuş (1947).

(merhametli birini bulursan bağırına bas; bilgi ve akıl bana böyle dedi.)

bağırsak

1. merhametli

atada anada bağırsak bolup

tiler erdi tutçı hayattın qolup (41).

(atadan ve anadan daha merhametliydi; Tanrı'dan daima bunu niyaz eder, bunu dilerdi.)

2. sadakatli

bağırsak bütün çın kılınçı köni

tili köñli tüz bolsa bilse munı (424).

(bana candan bağlı, güvenilir, doğru, dürüst yaratılışı, içi dışı bir ve işten anlar biri olmalı.)

3. ciğer

ikinci basınçak budun başlar er

üçünçi suq erse budun bağır yir (3110).

(ikincisi halkın başında bulunan kişinin zayıf olması; üçüncüsü de halkın ciğerini yiyen tamahkârlıktır.)

bağna

1. basamak, sekmen

şatu kördüm elig anıñ bağnası

yüz utru uruğluğ ediz hem yası (6033).

(düşümde bir merdiven gördüm, elli basamağı vardı; yüksek ve enliydi, karşıma dikilmişti.)

2. bir amaca ulaşmak için yararlanılan kişi, durum veya yer

şatu tüşte 'izz ol ağarı teñi

birer bağna sayu ağırlık öñi (6043).

(düşte merdiven izzettir, insan yükseldiği oranda ve her basamak için ayrı bir itibar görür.)

bar

1. yok karşıtı, var

kim erse munı teg itermü ıanı

itigli bar erse öger men anı (B25).

(bunun gibi bir eser yaratabilecek kişi nerede; yapan varsa, ben onu da överim.)

2. elde bulunan her şey

barı tap kereksiz adın artuıum

bu dünya tüpi ked üyük ol suıum (3795).

(olanım bana yeter, bundan fazlası gereksizdir; ey tamahkâr, bu dünyanın dibi kurutulması imkânsız bir bataklıktır.)

baş

1. baş, kafa

kör arslanıa okıar bu begler özi

buıursa keser baş ay bilgi yaruı (784).

(beyler arslana benzer, ey parlak bilgili hiddetlendirirsen, başını koparırlar.)

2. şahıs, kendi

ajun erki bulduı uzun bolsu yaı

erej edğü birle sen bolsu baş (940).

(dünya kudretini buldun, ömrün uzun olsun; huzur ve iyilik içinde başın esen olsun.)

3. önder

beg erdi ajunda büğü bilge baş

bu beglik özele uzun boldı yaı

(bu dünyada bir bey vardı, hakim ve bilge bir baştı; beylik içinde uzun bir ömür sürdü.)

4. bir şeyin ucu, tepesi

kör arslan bile ıoını buııday başı (140).

(bak aslanın komıusu buııdaybaıdır.)

yana kördi ülker savılmıı başı (4889).

(tekrar baktı, ülker yıldızının başı ufka kaymıı.)

5. insan

kaþuđda kalın baþ yumıttı yorır

tusulur kiþi yok maña ay bilir (5097).

(kapıda bir sürü insan dolaşır durur; fakat bana faydası dokunacak biri yoktur, ey bilir.)

beg

1. bey, ileri gelen

kerek beg kerek kul ne edgü isiz

özi öldi erse atı kaldı iz (235).

(gerek bey, gerek kul, iyi veya kötü; kendileri öldü, izleri olarak yalnız adları kaldı.)

2. erkek

kızığ turma evde uzun begsizin

ökünç birle ölgey özün igsizin (4510).

(kızı çabuk evlendir, uzun süre evde tutma, yoksa hastalığa gerek kalmadan bu pişmanlık seni öldürür.)

3. hükümdar

yanut birdi odgurmıþ aydı bege

kaþuđ edgülıkke sen edgün tege (5118).

(Odgurmıþ yanıt verdi ve dedi ki: ey hükümdar, her türlü iyiliğe sen iyilikle erişmeye çalış.)

bek

1. sağlam

kimiñ arkası bolsa koldaş adaşı telim

anıñ arkası bek kaya ol yalım (1698).

(kimin arkadaşı ve dostu çoksa o arkasını sağlam ve yalçın bir kayaya dayamış demektir.)

2. sıkı

bağırsak kiþi ol kiþi ödrümi

bağırsaknı bek tut ay er ködrümi (2768).

(içten bağlı kiþi, insanların seçkinidir; içten bağlı olanı sıkı tut, ey insanların ileri geleni.)

3. güçlü

idi yağşı aymıþ kör ilçi başı

kaþuđda küçi bek kağaşılığ kiþi (3172).

(dinle, memleket hâkimi çok yerinde söylemiş; akrabaları olan kişi herkesten daha güçlüdür.)

erte

1. erken

tapuğka irig bolsa erte turup

könül til kiçig tutsa kodkı bolup (4039).

(erkenden kalkıp hizmete hazır bulunmalı; sözlerinde ve hareketlerinde mütevazı olmalı.)

2. sabah

yana erte tursa kapuğ başlasa

kiçe tañda turğaknı tepretmese (2536).

(sabahleyin kalkınca kapıdaki görevinin başına geçmeli; sabah akşam nöbetçileri yerinde tutmalı.)

kapuğ

1. kapı

kapuğda kirürde oñuñ aşnu mañ

tilin yarlıqarda ögüñ birle añ (4057).

(kapıdan girerken önce sağ ayağını at; sana emir buyrulurken aklın fikrin onda olsun.)

2. kısmet sağlayan yer, kaynak veya imkân

negü teg kıtur men begiñke tapuğ

yapılmış turur kör maña bu kapuğ (4003).

(ben beyine nasıl hizmet ederim; bu kapı artık benim için kapanmıştır.)

3. geçim sağlamak için çalışılan yer

tapuğka açayın tise er kapuğ

kiçig oğlan erken kılıngu tapuğ (4037).

(insan hizmet kapısını açmak isterse, küçük yaşta hizmete başlamalıdır.)

4. görev yeri

kapuğdaki birle yaraşmasa uz

tiriglik tatıamaz aya edgü öz (4169).

(kapıdakiler ile iyice anlaşamazsan, ey iyi insan, hayatın zevkini tadamazsın.)

kep

1. vücut

isiz öz yigitlik yava kıldımız

isiz kep köñül öz isizde isiz (6255).

(yazık, biz gençliğimizi boşa geçirdik; yazık vücudumuz, kalbimiz ve fikrimiz hep kötünden de kötüdür.)

2. kalıp

köñülsüz kişiler kuruğ kep bolur

köñül birle yalñuğ kamağ iş kıılır (2472).

(gönülsüz kişiler kuru bir kalıp olur; insan her işi gönül ile yapar.)

közı

1.koyun, kuzu

ajunğa badı kör tükel kut kırı

közı birle kıatlıp yorıdı böri (461).

(bak, dünyaya tam bir mutluluk kuşağı bağladı; kurt ile kuzu bir arada yaşadı.)

2. yavru (sevecen şekilde söylenen seslenme sözü)

negü tir eşitgil otacı sözi

munıñ ma'nisi uğ tirilgil közı (4631).

(otacı ne söylemiş dinle; bunun anlamını anlayarak yaşa, kuzum.)

3. koç burcu

közı yazkı yulduz basa ud kelir (139).

(koç bahar yıldızıdır, sonra boğa gelir.)

yaşığ yandı bolğay yana ornıña

balığ kıudrukıñdan közı burnıña (66).

(güneş balığın kuyruğundan, kuzunun burnuna kadar olan yerine yine döndü.)

kök

1. gökyüzü, sema

bayat birmişin òalk tıdumaz küçün

yağız yir yaşıl kök tirilse öçün (1800).

(yağız toprak ile mavi gök, öç almak için birleşse bile, Tanrı'nın verdiği insan engel olamaz.)

2. mavi ile açık yeşil arası olan renk

kırımış yığaçlar tonandı yaşıl

bezendi yipün al sarıg kök kızıl (67).

(kurumuş ağaçlar yeşiller donandı; doğa mor, al, yeşil ve kızıla bezendi.)

köñül

1. gönül, yürek

tügük yüz açığ söz kişig tumlıtur

tiriglikte kitmez köñülde yatur (2577).

(çatık yüz, acı söz insanı soğutur ve bunun etkisi bütün hayat boyunca devam eder, insanın gönlünden çıkmaz.)

2. anlayış

uvutluğ kerek hem yime ög köñül

uvutsuz kişide yırağ tur töñül (2762).

(o akıllı anlayışlı ve tedbirli olduğu gibi hayâ sahibi de olmalı; hayâsız kişiden uzak dur, ondan vazgeç.)

kün

1. güneş

maña kün negü teg yarumış künüm

seniñde körür men emdi münüm (5616).

(sen benim parlak güneşimsin; ben kusurlarımı senin sayende görüyorum.)

2. gündüz

kul atı anın boldı kulğa atağ

tapuğ kılsa tün kün ulanılsa tağ (3357)

(kul adı bu yüzden kula unvan oldu; o dağa çekilip gece gündüz ibadet etmeli.)

3. gün

ilig aydı uqtum munı ma ögün

tağı bir sözüm bar anı ay bu kün (2740).

(hükümdar: bunu da iyice anladım, dedi bir sözüm daha var, bugün ona da cevap ver.)

4. içinde bulunulan zaman

yana uqturayın iligke bu söz

ķayu kün körüñü kaçan kelgü öz (510).

(sonra ben bu meseleyi hükümdara arz edeyim; ne zaman geleceği, hangi gün huzura çıkacağı saptansın.)

örün

1. beyaz

tümen yılda berü tul erdim tulas

bu tul tonı suçlup örün kedtim as (84).

(ben binlerce yıldan beri duldum, benzim solmuştu; bu dul giysisini çıkarıp beyaz kakımdan gelinlik giydim.)

2. yaşlı

yağıçı örün kırğıl ersiglerig

yağıka alın kıl kötürsü çerig (2371).

(düşmanın karşısına yaşlı-başlı yiğitler koy; askeri onlar götürsünler.)

soñ

1. arka, geri

sü başçı tüze tursa yortuğ kırın

iriglerini yığsa yetürse soñın (2586).

(kumandan beyin muhafız alayını düzenlerken, kimsenin ileri gitmesine, geri kalmamasına dikkat etmeli.)

2. nihayet, son

tatıg kayda erse tatıgsız bile

süçig kayda erse soñında açığ (3585).

(zevk neredeyse mihnet de beraberdir; tatlı neredeyse sonunda acı vardır.)

3. artık

ķamuğ edgü bardı törü öñdi iltti

ķişi soñı ķaldı ne edgü bulayı (6595).

(bütün iyiler gitti, kanunu ve iyi ananeleri beraber götürdüler; burada insan artığı kaldı, iyileri nasıl bulayım.)

tüzün

1. yumuşak huylu

bu üç neñ turur dünya tatğı bütün

yanutı eşittin ay kılķı tüzün (3588).

(dünyanın bütün zevki bu üç şeydir; ey yumuşak huylu, bunları izleyen mihnetleri de duydun.)

2. içtenlik, samimiyet

ötüg ötnür erken köni tut elig

iki tiz bile sök tüzün bol silig (4058).

(bir şey arz ederken ellerini aşağıya doğru sarkıt; iki diz üzerine çök, arzı içtenlik ve sükûnla yap.)

3. asil

ağır ig bile sen özün yalğuzun

negü teg kıılır sen ay urğı tüzün (6187).

(sen tek başına, bu ağır hasta halinde ne yaparsın, ey asil insan.)

uç

1. sınıır

negü tir eşitgil uç ordu begi

bilip sözlemiş sözke yetrüp ögi (1594).

(sözü bilerek ve anlayarak söylemiş olan uç-ordu beyi ne der, dinle.)

2. bir şeyin başı, tepesi

uçı ni‘met erse tüpi miħnet ol

başı miħnet erse soñı ni‘met ol (3551).

(tepesi nimet ise, dibi minnetir; başı miħnet ise sonu nimettir.)

3. bir uzaklığın son noktası

ölüm bir teñiz ol uçı yok tüpi

bağa körse yetrü tüpi yok batıg (1140).

(ölüm uçsuz bucaksız bir denizdir; iyice bakıp görürsen, dipsiz bir çukurdur.)

ud

1. sığır

ğara ğarnı todsa kör ud teg yatur

yava sözke avnur özin semritür (988).

(avamın karnı doyardsa, bak, öküz gibi yatar; boş sözler ile avunur, vücudunu semirtir.)

2. boğa burcu

ğozı yazkı yılduz basa ud kelir (139).

(koç bahar yıldızıdır, sonra boğa gelir.)

yalğ

1. sade

yalın yüzlüg erdim bütürdi saçal

kara kuzgun erdim kuğu kıldı çal (1098).

(tüysüzdüm, sakal bitirdi; kuzgun gibi karaydım kuğu gibi ak yaptı.)

2. yalnız

Anadın neteg toğdum erse bu kün

anıñ teg barır men yalıñın muñun (1513).

(anadan nasıl doğdumsa, bugün de o şekilde yalnızlık acizlik içinde gidiyorum.)

3. çıplak

isig tumlıg aç tok yadağ hem yalıñ

kılıç baldu oğ yir ay ilig biliñ (2961).

(onlar sıcakta, soğukta, aç, tok, yaya ve çıplak halde, kılıç, balta ve ok darbelerine maruz kalır, ey hükümdar, bunu bil.)

yol

1. yol

yime bu çerig sü er at ma kamuğ

negü teg tirilgü yir bulğu yoluğ (B38).

(bir de bu ordu ve askerinin nasıl toplanacağını, konak yerinin ve sefer yolunun nasıl seçileceğini...)

2. bir sonuca ulaşmak için izlenen süreç

ölümde basa kör iki yol küder

ikide kayu erki bargu yolum (6179).

(ölümden sonra insanı iki yol bekler; acaba bu ikisinden hangisi benim yolum olacaktır.)

açurğu bularıg yolın tutsa ked

anın yolka kirse boyun egse ked (6365).

(iyice yola gelmeleri için bunları aç bırakmak gerekir; bunlar ancak böylelikle yola gelir ve boyun eğerler.)

3. uyulan ilke

mini kutgaru bir özünni bile

yanutı bayat birge edgü yola (6260).

(böylece beni ve kendini kurtarmaya çalış, bunun karşılığında Tanrı bize iyi yol gösterecektir.)

4. bir şeyi yapmak ya da yapmamak için durum hazırlamak

yağın tegdi tüşti yorıp bardı ol

kapuğka tegip ündedi koldı yol (6285).

(yaklaşınca atından inip yayan yürüdü; kapıya gelip seslendi, girmek için izin istedi.)

5. bir amaca ulaşmak için başvurulması gereken çare

kalı dünya kolsa yolu uş unu

apañ ‘uğbi kolsa izi uş munu (6499).

(eğer dünya istersen onun yolu işte bu; eğer ahiret istersen onun da yolu işte budur.)

6. tutum, gidiş veya davranış biçimi

könül badım emdi anıñ yoluña

sevip sözi tuttum bütüp kavlınga (46).

(onun yoluna şimdi gönül bağladım; bütün dediklerine inandım ve sözünü severek tuttum.)

SONUÇ

Bu çalışmada *Kutadgu Bilig*'de geçen otuz iki isim çok anlamlılık açısından incelenmiştir. Sözcüklüğü açısından çok zengin olan *Kutadgu Bilig*'de Yusuf Has Hacib'in sözcüklere ne denli hakim olduğu ve onları farklı yan anlamlarla kullandığı tespit edilmiştir.

Çok anlamlılık dilcilikte esasen karmaşık bir mesele olsa da bu konuda çalışılması dilin zenginliğini ve ne kadar eskiye dayandığını görmek ve ayrıca kelimelerin şaşırtıcı anlamlara gelebildiğini görmek açısından önemlidir.

KAYNAKLAR

Aksan, D. (2018). *Türkçenin Sözcüklüğü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Berbercan, M.T. (2013) *Kutadgu Bilig*'de Fiillerin Çok Anlamlı Yapısına Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 6, S. 24, 83-96.s.

Ercilasun, A.B. (2020). *Kutadgu Bilig Grameri*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Hacıeminoğlu, N. (2008). *Karahanlı Türkçesi Grameri*, Ankara: TDK Yayınları.

Karaağaç, G. (2009). *Dil Tarih ve İnsan*, İstanbul: Kesit Yayınları.

Soydan, S. (2019). *Garib-Nâme*'de Bazı Basit Fiillerde Çok Anlamlılık *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, c. 2, S.2, 54-65. s.

TDK (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 01.10.2023).

Ünlü, S. (2012). *Karahanlı Türkçesi Sözlüğü*, Konya: Eğitim Kitabevi.

SEYF-İ SARĀYÎ'NİN GÜLİSTAN TERCÜMESİ'NDE BİRLEŞİK FİLLER

Dr. Öğr. Üyesi Ebru SİLAHŞOR ÖZTÜRK

Erzincan Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

ÖZ

Kıpçak Türkçesinin tek edebî eseri olan *Kitāb Gülistan bi't-Türkî*, Seyf-i Sarāyî tarafından Sadi'nin *Gülistan* adlı eserinden çevrilmiştir. İran Edebiyatının önemli temsilcilerinden olan Sa'di Al-Şirazi'nin, H. 656-M. 1258 yılında Farsça olarak yazdığı *Gülistan*, sanatçının doğuda ve batıda çokça bilinen ve değer gören önemli eserlerinden biridir. Eser birçok dile tercüme edilmiştir. Günümüze gelene kadar eserin farklı zamanlarda Türkçeye yapılan tercümelerinin sayısı da fazladır. *Gülistan*, Türkçeye ilk defa Seyf-i Sarāyî tarafından H. 793-M. 1391 yılının Şevval ayında Mısır coğrafyasında yazı dili olan Kıpçak Türkçesi ile aktarılmıştır. Eser, gayet sade bir dille yazılmıştır. Eserin müellifi Seyf-i Sarāyî hakkında bilinenler pek azdır. *Gülistan Tercümesi*'nin kaleme alınmış olduğu Kıpçak Türkçesi, Türk dilinin Batı grubuna giren ve kuzeyde gelişme gösteren eski bir şivedir. Gelişme sahası Karadeniz'in kuzeyi olan ve Deşt-i Kıpçak olarak bilinen coğrafyada varlık gösteren Kıpçak Türkçesi, gelişimini Mısır'da devam ettirmiş ve bu sahada söz konusu Türk yazı dili ile pek çok eser kaleme alınmıştır. Seyf-i Sarāyî'nin *Gülistan Tercümesi* bu dönemin en önemli eserlerinden birisidir. Bu çalışmadaki amacımız, Kıpçak Türkçesi döneminde yazılan Seyf-i Sarāyî'nin *Gülistan Tercümesi* adlı eserinde geçen birleşik fiilleri gruplandırmak, bunların kullanım sıklığını ortaya koymak ve söz varlığımıza katkıda bulunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Gülistan, Sa'di Al-Şirazi, Gülistan Tercümesi, Seyf-i Sarāyî, Kıpçak Türkçesi, Birleşik Fiiller

COMPOUND VERBS IN SEYF-İ SARĀYÎ'S GULİSTAN BI'T-TURKI

ABSTRACT

Kitāb Gülistan bi't-Türkî, the only literary work in Kipchak Turkish, was translated by Seyf-i Sarāyî from Sadi's work titled *Gülistan*. Sa'di Al-Shirazi, one of the important representatives of Iranian Literature, 656 H.-A.D. *Gulistan*, written in Persian in 1258, is one of the important works of the artist, widely known and appreciated in the east and west. The work has been translated into many languages. Until today, the number of translations of the work into Turkish at different times is also high. *Gulistan* was first translated into Turkish by Seyf-i Sarāyî in 793 H. It was conveyed in Kipchak Turkish, the written language in Egypt, in the month of Shawwal in 1391. The work is written in very simple language. Very little is known about the author of the work, Seyf-i Sarāyî. Kipchak Turkish, in which the *Gulistan* Translation was written, is an old dialect that belongs to the Western group of the Turkish language and developed in the north. Kipchak Turkish, whose development area is the north of the Black Sea and exists in the geography known as *Dasht-i Kipchak*, continued its development in Egypt and many works were written in this field in the Turkish written language. Seyf-i Sarāyî's *Gülistan* Translation is one of the most important works of this period. Our aim in this study is to group the compound verbs in Seyf-i Sarāyî's work titled *Gülistan* Translation, written during the Kipchak Turkish period, to reveal their frequency of use and to contribute to our vocabulary.

Key Words: Gülistan, Sa'di Al-Şirazi, Gülistan Translation, Seyf-i Sarāyî, Kıpçak Turkish, Compound Verbs

GİRİŞ

Dünya klasiklerinden biri olan *Gülistan*, bütün dünya dillerine tercüme edilmiş, birçok baskısı yapılmış, yazıldığı günden bugüne değerini hiç kaybetmeyen bir şaheser olarak dünya literatüründe seçkin bir yere sahiptir (Berbercan, 2015: 635) Memlûk Kıpçak Türkçesinin tek edebî eseri olan *Kitâb Gülistan bi't-Türkî*, Seyf-i Sarāyî tarafından Sadi'nin *Gülistan* adlı eserinden çevrilmiştir. İran Edebiyatının önemli temsilcilerinden olan Sa'di Al-Şirazi'nin Salgurlu hanedanından Ebu Bekir bin Sa'd bin Zengi adına, H. 656-M. 1258 yılında Farsça olarak yazdığı *Gülistan*, sanatçının doğuda ve batıda çokça bilinen ve değer gören önemli eserlerinden biridir. Hemen hemen bütün dünya kütüphanelerinde yazma nüshalarına rastlanan *Gülistan*, yaklaşık 200 defa kopyalanmıştır. “*Makame*” denilen tarzda kaleme alınan eser bir “*sehl-i mümteni*” şaheseridir ve müellifinin derin, insanî dünya görüşlerini aksettirir. (Karamanlıoğlu, 1989; 75) *Gülistan* sekiz bölümden oluşmaktadır. Başlangıç kısmında münacat, naat, kitabın yazılış sebebi ve Atabek Ebu Bekr hakkında yazılmış medhiye yer alır. Birinci bölüm padişahların tabiatı; ikinci bölüm dervişlerin ahlâkı; üçüncü bölüm kanaatin fazileti; dördüncü bölüm susmanın faydaları; beşinci bölüm aşk ve gençlik; altıncı bölüm zayıflık ve ihtiyarlık; yedinci bölüm terbiyenin tesiri ve sekizinci bölüm ise sohbet adabı ve muâşeret kurallarıyla ilgili hikâyeleri içermektedir. (Özkan, 2014: 2)

11. yüzyıldan başlayarak 15. yüzyıla kadar, Önasya ve Balkanlarda Osmanlı devletinin bir imparatorluğa dönüştüğü dönemde Osmanlı Türkçesinin, Türkistan'da ise Ali Şir Nevâyî vasıtasıyla Çağatay Türkçesinin klasik bir dil halini aldığı devre kadar süren olgunlaşma ve hazırlık sürecinde İran edebiyatından seçilerek Türkçeleştirilmiş ve Türk diliyle özgünleştirilmiş eserlerin Türk dilinin ve doğal olarak Türk edebiyatının tarihî gelişim seyrinde etkileşim bakımından önemli bir yeri vardır. İranlı şair Sa'dî'nin 13. yüzyılda kaleme aldığı meşhur *Gülistan*, bu etkiyi tüm yönleriyle sergileyen önemli bir eserdir. (Berbercan, 2015: 635-636)

Eser birçok dile tercüme edilmiştir. Günümüze gelene kadar eserin farklı zamanlarda Türkçeye yapılan tercümelerinin sayısı da fazladır. *Gülistan*, Türkçeye ilk defa Seyf-i Sarāyî tarafından H. 793-M. 1391 yılının Şevval ayında Mısır coğrafyasında yazı dili olan Kıpçak Türkçesi ile aktarılmıştır. Gayet sade bir dille yazılmıştır. Eserin müellifi Seyf-i Sarāyî hakkında bilinenler pek azdır. *Gülistan Tercümesi*'nin kaleme alınmış olduğu Kıpçak Türkçesi, Türk dilinin Batı grubuna giren ve kuzeyde gelişme gösteren eski bir şivedir. Gelişme sahası Karadeniz'in kuzeyi olan ve Deşt-i Kıpçak olarak bilinen coğrafyada varlık gösteren Kıpçak Türkçesi, gelişimini Mısır'da devam ettirmiş ve bu sahada söz konusu Türk yazı dili ile pek çok eser kaleme alınmıştır. Seyf-i Sarāyî'nin *Gülistan Tercümesi* bu dönemin en önemli eserlerinden birisidir. *Gülistan*'ın Türkçeye ikinci tercümesi ise, Seyf-i Sarāyî tercümesinden yedi yıl sonra H.800-M.1397-98 yıllarında Sibicabi tarafından Çağatay Türkçesi ile yapılmıştır. *Gülistan*'ın Anadolu sahasında bilinen ilk tercümesi ise Mahmud b. Kadi-i Manyas tarafından H.883-M.1430 yılında yapılmış olan tercümedir. (Özkan,1993:3)

Bu çalışmadaki amacımız, Kıpçak Türkçesi döneminde yazılan Seyf-i Sarāyî'nin *Gülistan Tercümesi* adlı eserinde geçen birleşik fiilleri gruplandırmak, bunların kullanım sıklığını ortaya koymak ve söz varlığımıza katkıda bulunmaktır.

Türkçede birleşik fiiller hususunda araştırmacılar arasında görüş birliği yoktur. Birleşik fiiller, çeşitli gramer kitaplarında farklı tasnif ve adlandırmalar ile gösterilmiştir.

F. K. Timurtaş, Eski Türkiye Türkçesi adlı eserinde isim+yardımcı fiil şeklindeki birleşik fiillerin tanımını “bir fiil ile ondan önce gelen isim, sıfat, zarf cinsinden bir kelimenin birlikte kullanılmasından meydana gelir” şeklinde verir. (Timurtaş, 2005:159)

M. Ergin, Türk Dil Bilgisi adlı eserinde “birleşik fiil bir yardımcı fiille bir ismin veya bir fiil şeklinin meydana getirdiği kelime grubudur” der ve birleşik fiili, isimle birleşik fiil yapan yardımcı fiiller ve fiille birleşik fiil yapan yardımcı fiiller olarak iki gruba ayırır. (Ergin, 2003: 386-388)

J. Deny, Türk Dil Bilgisi adlı eserinde katmerli ve birleşik fiiller ana başlığı altında birleşik fiilleri, 1. Katmerli veya yardımcı fiiller: a) ol- yardımcı fiiliyle yapılan katmerli fiiller b) –A veya –I’lı bir zarf-fiil üzerine kurulmuş katmerli fiiller 2. Birleşik Fiiller olarak iki gruba ayırmıştır. (Deny, 2012: 437-451)

T. Banguoğlu, Türkçenin Grameri’nde birleşik fiili, zarf öbeği kalıbında, çekim öbeği kalıbında ve bağlam öbeği kalıbında üçe ayırır ve “olmak” fiili bir yandan adlara ve sıfatlara gelerek birleşik fiil tabanları meydana getirmekle birlikte bir yandan da cevher fiili eklerine benzer bir tarzda bazı sıfat fiillere gelerek oluş ve kılışın zamanı ve tarzıyla ilgili özellik taşıyan birleşikleri yaratır” diye belirtir (Banguoğlu, 2011: 310-318)

H. Ediskun Türk Dil Bilgisi’nde birleşik fiili, dört gruba ayırır. 1. İki ya da daha çok fiilden oluşmuş birleşik fiiller (yeterlik fiilleri, tezlik fiilleri, sürerlik fiilleri, yaklaşma fiilleri, beklenmezlik fiilleri, gereksime fiilleri, yapmacık fiilleri) 2. Bir ortaç ile ol- yardımcı fiilinden oluşmuş birleşik fiiller (başlama fiilleri, bitirme fiilleri, davranma fiilleri) 3. İsim kök veya gövdesinden bir kelime ile et-, eyle-, kıl-, buyur-, ol- yardımcı fiillerinden biriyle oluşan birleşik fiiller 4. Anlamca kaynaşmış birleşik fiiller. (Ediskun, 2010: 228)

M. Hengirmen Türkçe Temel Dil Bilgisi’nde birleşik fiil olarak ayrı bir başlık vermeyip “yardımcı eylemler (ol-, et-, kıl-, eyle-)” ve “ulaçlı birleşik eylemler (yeterlik eylemi, tezlik eylemi, sürerlik eylemi)” şeklinde konuyu açıklamıştır. (Hengirmen, 2006: 266-272)

B. Vardar, yardımcı fiil konusuna fiil işlevli kelimelerle fiil olmayan kelimelerin fiilleşmesini sağlaması açısından yaklaşır ve “Bir başka ögeyle birlikte eylem işlevi yerine getiren kimi sözcüklerin eylem gibi kullanılmasını sağlayan eylem. Türkçede etmek, eylemek, olmak, kılmak ve eylemek yardımcı eylem olarak kullanılır” der. (Vardar, 2002: 220)

T. N. Gencan’a göre yardımcı eylemlerle yapılan bileşik eylemlerde birinci kelime isim soyundandır. İkinciler onlara eylem anlamı katmaktadır; bunun için de bileşik eylemdirler. Türkçede yardımcı fiillerin başlıcaları dört tanedir: Ad soyundan sözcüklerle birleşerek onlara iş, hareket, oluş, kılış anlamı katan ve asıl görevi bu olan eylemlere yardımcı eylem denir. Bunların başlıcaları “etmek, eylemek, olmak, kılmak”tır. (Gencan, 1979: 167)

G. Karaağaç Türkçenin Söz Dizimi’nde konuyu, “1. Fiil+yardımcı fiil kaynaklı birleşik fiiller 2. isim+yardımcı fiil kaynaklı birleşik fiiller” olarak ikiye ayırır ve isim+yardımcı fiil konusunda et-, eyle-, kıl-, yap- yardımcı fiillerle yapılan birleşik fiilleri geçişli; ol-, bulun- yardımcı fiillerle yapılan birleşik fiilleri de geçişsiz birleşik fiil olarak ifade eder. (Karaağaç, 2012: 190-193)

M. Daşdemir Oklama Yöntemiyle Türkçenin Yapısal-İşlevsel Söz Dizimi adlı eserinde birleşik fiili 1. İsim+yardımcı fiil şeklinde oluşan fiil gövdeleri, 2. Sıfat fiil+yardımcı fiil şeklinde oluşan

birleşik fiiller, 3. Asıl fiil+tasvir fiili şeklinde oluşan birleşik fiiller 4. Deyimleşme ile oluşmuş birleşik fiiller şeklinde dört grupta incelemiştir. (Daşdemir, 2014: 44-52)

L. Karahan Türkçede Söz Dizimi'nde birleşik fiili, iki ana gruba ayırmıştır: 1. Bir hareketi karşılayan birleşik fiiller, 2. Bir hareketi tasvir eden birleşik fiiller (Karahan, 2004: 73-77)

Z. Korkmaz Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi'nde birleşik fiilleri “bir ad ile bir yardımcı fiilin veya iki ayrı fiil şeklinin yahut da ad soylu bir veya birden fazla kelime ile bir esas fiilin birleşmesinden oluşan ve tek bir kavrama karşılık olan fiil türleridir” şeklinde tanımlar ve iki gruba ayırır: 1. Esas anlamını korumuş veya esas anlamını korumakla birlikte bazı işlev incelikleri kazanmış olan birleşik fiiller, a. Bir yanı ad bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller, b. Bir yanı sıfat-fiil bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller (karışık fiiller); 2. Anlam kaymasına uğramış ve deyimleşmiş olan birleşik fiiller olarak sınıflandırma yapar. (Korkmaz, 2009: 791-857)

Kaynaklarda görüldüğü üzere, birleşik fiillerin tasnifi noktasında birçok farklı görüş vardır. Özetle, birleşik fiil konusuna yer veren kaynakların bir kısmında birleşik fiiller iki başlık altında, bir kısmında ise üç başlık altında verilmektedir. Daha fazla gruba yer veren kaynaklar da mevcuttur.¹

Seyf-i Sarāyî'nin Gülistan Tercümesi'nde birleşik fiilleri, “isim+yardımcı fiil (et-, eyle-, ol-, kıl-) yapısı ile oluşturulmuş birleşik fiiller, deyimleşmiş birleşik fiiller, fiilimsilerle oluşturulan birleşik fiiller, betimleme fiilleri (tasvirî fiiller) şeklinde dört grupta inceleyeceğiz. Söz konusu birleşik fiil yapılarını Ali Fehmi Karamanlıoğlu'nun çalışmasındaki dizini esas alarak tespit ettik.

1. İsim+Yardımcı Fiil (it-, eyle-, bol- (ol-), kıl-, tap-) Yapısı ile Oluşturulmuş Birleşik Fiiller

Bu gruptaki birleşik fiillerde isim unsuru genellikle yabancı kökenlidir. Eserde geçen yardımcı fiiller “it-, eyle-, kıl-, bol- ve tap-”tır. it-, bol- ve kıl- yardımcı fiilleri çoğunlukta kullanılmış, eyle-fiili ise bir yerde tespit edilmiştir.

1.1. it- Fiiliyle Kurulan Birleşik Fiiller

Eserde it- fiili ile oluşturulan birleşik fiil sayısı 120'dir. Bu birleşik fiillerdeki isim, çoğunlukla yabancı kelimedir. “terk it-” fiili, kullanım sıklığı en fazla olan birleşik fiildir.

bu cehān-nıñ rāhetin *terk itken* ir (9/6)

nazm itip körkli duālar zātına (13/11)

men ol kil-ge *suval ittim* ki ni-den (15/4)

kitse cehān velāyetini *terk itüp* humāy (23/6)

malına zulm ilin uzatıp *cevr ite* başladı halayık (31/2)

¹ Birleşik fiillerle ilgili daha geniş bilgi için bakınız: Bilal AKTAN, *Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi*, Gazi Kitabevi, Ankara 2009, s. 44-55; M. Kaya BİLGEGİL, *Türkçe Dilbilgisi*, Dergâh Yay., İstanbul 1984, s. 280-282; Tahsin BANGUOĞLU, *Türkçenin Grameri*, TDK Yay., Ankara 1986, s. 310-318, 482-494; H. İbrahim DELİCE, *Türkçe Sözdizimi*, Kitabevi Yay., İstanbul 2003, s. 24-28; Jean DENY, *Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi)*, (Tercüme eden: Ali Ulvi Elöve), İstanbul 1941, s. 465-479; Muharrem ERGİN, *Türk Dil Bilgisi*, Boğaziçi Yay., İstanbul 1985, s. 386-389; A. von Gabain, “Türkçede Fiil Birleşmeleri”, *TDAY-Belleten* 1953, Ankara 1953, s. 16-28; Leyla KARAHAN, *Türkçede Söz Dizimi –Cümle Tahlilleri-*, Ankara 1991, s. 30-34; Leyla KARAHAN, *Türkçede Söz Dizimi*, 7. Baskı, Ankara 2004, s. 73-79; Zeynep KORKMAZ, “Türkçede Birleşik Fiiller ve Anlam Kaymaları”, *Türk Dili*, Temmuz 1998, S. 559, s. 3-14; Zeynep KORKMAZ, *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*, TDK Yay., Ankara 2003, s. 150-157, 791-861; Hatice ŞAHİN, “Gel- ve Git- Fiillerinin Birleşik Yapılarda Sergilediği Durumlar”, *Türk Dili*, Temmuz 2001, S. 595, s. 73-78.

ol kadar degül idi *ih̄tiyat itt̄im* kim (35/12)

kadrin bilmedi *izzetsizlik it̄ti* eger mübarek hatırı (70/10)

1.4. kıl- Fiiliyle Kurulan Birleşik Füller

Eserde kıl- fiili ile oluşturulan birleşik fiil sayısı 232'dir. Bunlar arasından "nażar kıl-" ve "fāyide kıl-" kullanım sıklığı daha fazladır. it- birleşik fiilinde olduğu gibi bu birleşik fiilde de yabancı isimle oluşturulan yapılar çoğunluktadır.

atasına başından kiçken h̄állerni *h̄ikāyet kılur* (207/5)

dostın ol h̄abīb *kat̄l kılur* (227/5)

il yiterde *eyḡülük kıl* ay fulān (60/9)

mu'ayyen kılğay-sen kim müddet-i medīd yip nafaşasın *isrāf kılmağay* (43/2-3)

bir kıızı bar idi anı maña *'ağd-i nikāh kıldı* (1136/1-2)

Hem it- Hem de kıl- Yardımcı Fiilleriyle Oluşturulan Eş Değer Birleşik Füller

Eserde it- ve kıl- fiillerinin aynı isim unsurlarıyla birleşmesinden oluşan 44 adet eş değer birleşik fiil yapısı tespit ettik.

Eş değer birleşik fiiller aynı anlama karşılık gelen birleşik fiillerdir. Aynı anlamı veren eş değer yapılar, denk çiftler olarak da nitelendirilebilir. Bir dilin farklı diyalektlerinde aynı anlam ya da işlev için kullanılan şekiller denk çiftler olarak adlandırılabilir. (Gülsevin, 2007: 287) Seyf-i Sarayı'nın listan Tercümesi'ndeki it- ve kıl- birleşik fiilleri üzerine çalışma yapan M. Yıldız, it- yardımcı fiili temelinde daha da özele inerek birleşik fiil yapıları üzerinden Gülistan Tercümesi'ndeki Oğuz Türkçesi tesirine dikkat çekmiş ve bu yardımcı fiille kurulmuş olan birleşik fiillerin Oğuz Türkçesi söz varlığı içinde sayılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca yazar, aynı isim unsurlarının kıl- ve et- yardımcı fiilleriyle kullanımından oluşan fiilleri eş değer birleşik fiiller olarak adlandırmıştır. (Yıldız, 2010: 692) Gülistan Tercümesinde tespit ettiğimiz it- ve kıl- fiillerinin aynı isim unsurlarıyla birleşmesinden oluşan eş değer birleşik fiil örnekleri şu şekildedir:

'amel it-/kıl-, cevr it-/kıl-, eşer it-/kıl-, fāyide it-/kıl-, fikr it-/kıl-, halās it-/kıl-, hāsıl it-/kıl-, h̄ayf it-/kıl-, h̄ayr it-/kıl-, ihtisār it-/kıl-, ihtiyār it-/kıl-, iltifāt it-/kıl-, itāb it-/kıl-, i'timād it-/kıl-, i'tirāz it-/kıl-, ittikağ it-/kıl-, kabūl it-/kıl-, kanā'at it-/kıl-, kıśās it-/kıl-, kurbān it-/kıl-, küç it-/kıl-, minnet it-/kıl-, nisbet it-/kıl-, pāre pāre it-/kıl-, rağbet it-/kıl-, raħm it-/kıl-, raħmet it-/kıl-, śabr it-/kıl-, sefer it-/kıl-, śuh̄bet it-/kıl-, sulh̄ it-/kıl-, süķūt it-/kıl-, ta'accüb it-/kıl-, taħammül it-/kıl-, tama' it-/kıl-, taśavvur it-/kıl-, teferrüc it-/kıl-, temāşā it-/kıl-, tevbe it-/kıl-, yād it-/kıl-, zārīlık it-/kıl-, zāyi' it-/kıl-, ziyān it-/kıl-, zulm it-/kıl-.

1.2. eyle- Fiiliyle Kurulan Birleşik Füller

Eserde eyle- fiili ile oluşturulan birleşik fiil yapısını sadece "duhül eyle-" örneğinde tespit ettik. Bunun herhangi bir eş değer yapısını göremedik.

ya kirişinden degül oğ ötmegi

ir küçinden *eyler* ol dāyim *duhül* (73/1-2)

1.3. bol-(ol-) Fiiliyle Kurulan Birleşik Füller

Eserde bol- fiili ile oluşturulan birleşik fiil sayısı 198'dir. Bu birleşik fiillerdeki isim, yine çoğunlukla yabancı kelimedir. "hâsıl bol- ve melûl bol-" fiilleri, kullanım sıklığı en fazla olan birleşik fiillerdir.

müntehā boldular melik ol 'ālimni ündep ayttı niçük boldı kim (287/3)

vāķi bolup turur ni buyurur sen melik ayttı men anı (258/9)

bir maḥbûb maḥabbeti bilen **gırfıtār bolup** köp türlü cevrler (233/1)

dağı meni bu 'aybıma vāķıf kıldıñ pes **ma'lûm boldı** kim (221/10)

'ācız bolup ayttı bu ni mekkār ḥarām-zāde tāyife durur (219/8)

1.4. tap- (bul-) Fiiliyle Kurulan Birleşik Fiiller

suḥbetinde **terbiyet tapsa** 'āķiller fi'lin tutķay (26/6)

ḥalvette **fursat tapıp** vezirni dağı ikki (29/1)

'izzet tapķay dağı bu memleketniñ uluğları (70/12)

Yarı kılgıl kim düşmen bolsa saña **zafer tapmağay** (78/9)

Kirekli dost **köñlin tapmaķ** üçün (86/4)

Bu ḥalk ilinden **ḥalās tapķay** men ol sebebden (148/1)

2. Deyimleşmiş Birleşik Fiiller

Deyimleşmiş birleşik fiiller, isim veya isim soylu bir veya birden çok kelimenin, belirli gramer kalıpları içinde, esas fiille birleşerek bir anlam kaymasına uğrayıp kalıplaşması ile oluşan fiillerdir. (Korkmaz, 2009: 153) Bu gruptaki birleşik fiillerde isim unsuru ekli veya eksiz olabilir; cümleye göre isim unsurunun aldığı ek değişebilir. İsim unsuru şekilce fiile özne, nesne, yer tamlayıcısı veya zarf göreviyle bağlanabilir. (Banguoğlu, 2011: 316) Eserdeki örneklerine baktığımızda bu gruptaki birleşik fiillerde isim unsuru ekli ve eksiz kullanılmış, bazı yerlerde de devrik yapıda tespit edilmiştir.

ḥattā özgeler bu 'uķubatnı körüp **'ibret alđaylar** (261/10)

köñlün alur anıñ bu lutf bile (215/9)

öçün alabilmedi ol taşnı alıp saķladı (63/11)

öğüt almas kişige böyle miḥnet (285/13)

bilürler kıymetin arı güher tig (194/12)

đarāmet çekip terkin urmadı (225/11)

çün tenjiz körmegen dağı kime **zahmetin çekmegen** idi (33/12-13)

tatlı **cān çıksa** kıalsa ten ḥāli (264/13)

sağ ir bilmes cirāḥat ağrısın

derdni çıkken kişi bilür yaķın (252/8)

ķur'ān oķusa iřitkenlerniñ **köñli kararur** idi (281/7-8)

ni kıadar nefis aña **cefā kılsa** (174/11)

kim-irse öz cehline *ikrār kılmās* ammā ol vaqt (216/11)

kim *selām kılsaŋ* melūl bolur vaqt (47/13)

yügürür cümle seniŋ nef' in üçün *emr tutup* (6/13)

ķarnında dāyim *hoş tutar* (349/12)

3. Fiilimsilerle Oluşturulan Birleşik Fiiller

İsim-fiil, sıfat-fiil veya zarf-fiille bir yardımcı fiilin birleşmesiyle oluşan birleşik fiil grubudur. Eserde zarf-fiille oluşturulan birleşik fiiller sıklıktadır. Bazı örneklerde fiilimsi ve yardımcı fiil arasına bir kelime girmiştir.

Bilür sen oķ kaçan ya-dan *çıķar bolsa* yana kimes 338/8)

Sözledi sultān ol vezirden *melūl bolup ayttı* (17/12)

vāķıf bolup kirdiler destūr alıp çıķtılar (28/8)

mālına źulm ilin uzatıp *cevr ite bařladı* halāyık (31/2)

ķanda kim tatlı su *aķar bolsa* (43/11)

gebre ger yüz yıl ot *yaķar bolsa* (47/7)

‘ayyārlık sūretine *ta‘biye kılmıř bolsa* fırsat (205/9)

ħayr işlere *yamanlık kılmak bolur* muķābil (29/9)

kiķip oturmak tiler-men (184/10)

ol ġāyet ĥüsn öze cemālin *körġen kiskey* ilini turunc yirine (251/3-4)

anıŋ birlen *cem‘ bolmak tiledi* ķırnaķ men‘ itti sultān (94/5)

men daġı anlarġa *yoldaş bolmak tiledim* (101/2-3)

şer‘ ĥaddin *terk itse bolmas* ayttı yaĥşı buyurtuŋız (112/13)

bu cemā‘at *tutmak izder* ķanda kim bir ġarķa bar (151/9)

4. Betimleme Fiilleri (Tasvirî Fiiller)

Bir yanı zarf-fiil bir yanı fiil olan birleşik fiiller, bir fiil unsuru ile bir yardımcı fiilden oluşan birleşik fiillerdir. Asıl fiil başta, yardımcı fiil sonda bulunur. Asıl fiile -A, -I/-U, -Ip/-Up zarf-fiil eklerinden biri getirilir. Bu tür fiillere *tasvir fiilleri (tasvirî fiiller)* de denir. Tasvir fiilleri, -A, -I/-U bazen de -Ip/-Up ekleriyle yapılan zarf-fiillerden sonra " *bil-, ver-, dur-, gel-, kal-, koy-, git-, yaz-*" gibi yarı yardımcı fiillerden birinin getirilmesiyle oluşturulan birleşik fiillerin ortak adıdır. (Özkan-Sevinçli, 2011: 77) Tasvir fiiller bazı kaynaklarda tezlik, yeterlilik, süreklilik ve yaklaşma olarak dört gruba, bazı kaynaklarda da bu gruba uzaklaşma fiilleri de eklenerek beş gruba ayrılmıştır.

4.1. Tezlik Fiili (fiil+(y)I+ ber-): Zarf-fiil eki almış bir fiil ve ver- fiilinin birleşmesiyle oluşan birleşik fiildir. Eserde tezlik fiiline sınırlı sayıda rastlanmıştır.

Söz sözlemediŋ buyurdı nikim maķsūdı *idi birdiler* (85/7-8)

Ařĥāb mu‘ālecesi üçün *ıya birdiler* ol vaķtdan (165/7)

maŋa bir ķāsıd *ıya birmedin* (232/7)

4.2. Yeterlilik Fiili (fiil+e bil-): Zarf-fiil eki almış bir fiil ve bil- fiilinin birleşmesiyle oluşan birleşik fiildir. Günümüzde yeterlilik fiilinin olumsuzunda bil- fiili düşer ve olumsuzluk eki - (A)mA getirilir. Eserde yeterlilik fiilinin olumsuzunda bil- fiili henüz düşmemiştir. Olumsuzluk eki bil- fiilinin sonuna getirilir.

Oğlan *def' ite bilmedi* oğlanı köterip (77/12)

Ol turur kim andan kiçkey sen eger '*afv ite bilmesen* (87/7)

Azuğı yok kişi *kite bilmes* (179/8)

Ĥalāyık köñlin *şayd ite bilgey* (195/13)

Ol ki kısqā durur *yite bilmes* (260/8)

Ĥiç kim irse arqasın yirge *kitüre bilmes* (296/9)

Bu ma'lūm durur kim mālsız kişi 'uryānı *örte bilmes* (305/3)

Yok kim *şabr ite bilgey* men lā-ruhbanıyete (307/11)

Öltür bu kün *öltüre bilür* sen iy yār (324/9)

İrdemsizler irdem iyessin *köre bilmes* (336/3)

Şükri 'uhdesinden *çıtka bilgey* (4/11)

İllā ĥasūdını *rāñj kıla bilmedim* (30/9)

İzdihāmına *taĥammül kıla bilmesler* (42/4)

Ĥıla bilmes idi ansız dil ārām (139/11)

Balığ tüşti *tuta bilmedi* balığ şayyad ilinden (188/2)

Ayaqsızdan kaçıp *çutula bilmedi* (189/5)

İlinden almağa *ala bilmediler* maşlahat anı kördiler (200/5)

Ĥuccetleşip 'ālim anıñ bilen *çıtışa bilmedi* (214/10)

Katında *dem ura bilmes* (336/7)

teñizde *balığ tuta bilmes* (345/5)

4.3. Süreklilik Fiilleri

Herhangi bir fiil ve gel-, kal-, dur-, koy-, git- fiilleri ile oluşturulan birleşik fiillerdir. İlk fiilden sonra -A ve -(y)İp zarf-fiil ekleri getirilir. Eserde kil-, dur-/tur-, kit-/kitür-, çal-, çoy- fiili ile oluşturulan birleşik fiiller tespit edilmiştir.

kil-(>gel-) fiili ile oluşturulan süreklilik fiilleri

iv iyessi bildi dağı *tura kildi* (100/2)

köñül tileki işikden kaçan *kire kilgey* (37/5)

yüz tutup kildi bu melik-niñ ĥaşem ve ĥāşiyesi (44/3)

bir çara oğlan *çıtıp kildi* dağı eyle körklü ün bilen (128/5-6)

kün *aşa kilgil* kim maĥabbet ziyādet bolğay (133/2)

her mün‘im öz sarāyına aḥşam **turup kilür** (198/8)

öltürgenine özi **küyüp kildi** meger (228/12)

sevüngenimden fî‘l-hâl **tura kilip** yeñim (230/3)

dur-/tur- fiili ile oluşturulan süreklilik fiilleri

ayttı teveni suhrağa **tuta dururlar** (51/7)

kündegi vażife ‘atasın kesmeyin **bire turur** (5/7)

müretteb ve müzeyyen **bolup-turur** (11/77)

kişini istep çatında varağa tapup oğuttı **yazıp turur** kim (71/8)

bu iv ni‘meti bilen **beslenip turur-men** (71/12)

bu ikki beytni **yazıp tururlar** (76/2)

düşmen ol yaḥşı kim **küye tursa** (258/5-6)

Bir sâ‘at tevaḥḫuf kılğıl kim ivde yaḥni **bişe durur** (147/9)

seniñ hûkmünje esir **kılp durur** dağı seniñ (295/1)

ḳoyup dururlar bir ḳarı cehān körgeñ ir işitip (282/13)

niçük kim **aytıp dururlar** (284/6)

körüp kündegi vażife ‘atāsın kesmeyin **bire turur** (5/7)

kit-/kitür- fiilleri ile oluşturulan süreklilik fiilleri

ol melik buyurdı kim mecnünnı alıp keliñ **barıp kitürdiler** (250/10-11)

kim kördiler **yıḳıla tura kiter** idi bir kim (51/5)

otura tura kıtmek yaḥşıraḳ andan kim (273/1)

Tağı tursen meger memleketni **terk itip kıtmek** tilersen (32/4-5)

Yüz ḳaytarıp kıtkey ol yigit ayttı kerem kılıp (44/11)

Kim kördiler kim **yıḳıla tura kiter** idi (51/5)

ḥasāret ‘özrin **tilep kiter** vaḳtın ayttım (58/13-59/1)

yā işik aç **revān ḳıp kıteyim** (119/11)

Otura tura kıtmek yaḥşıraḳ andan kim (273/1)

ḳal- fiili ile oluşturulan süreklilik fiilleri

Eserde ḳal- fiili ile oluşturulan süreklilik fiilleri az sayıdadır.

ol ḥatunnıñ ḳarı anası ivde mütemekkin **oltura ḳaldı** (241/12-13)

usal ‘ālim at bile yolda uyḳuğa **uyup ḳaldı** (346/4)

ḡaflet üyḳusunda **yatıp ḳalḡay** dağı alnında (160/4)

külük atlar **arıp ḳaldı** teveçi (333/4)

ḳoy- fiili ile oluşturulan süreklilik fiilleri

oy- fiili ile oluşturulan süreklilik fiilleri eserde iki yerde tespit edilmiştir.

mumı *uyur oyup* kitkey biz hocalar bu szni (205/11)

oğlan-nı *kitrp oydılar* kim ol matlb cehn idi ol (229/1)

4.4. Yaklaşma Fiili

Herhangi bir fiil ve yaz- fiili ile yapılan birleşik fiildir. Günümüzde pek kullanılmayan bu fiil türüne eserde de rastlanmamıştır. Eserde “fiil+az al-“ yapısı ile oluşturulan bir yaklaşma fiili tespit edilmiştir.

imdi bu kn ikki arşın suda *helk bolmağa az aldıı* (107/12-13)

SONUÇ

Eserde, isim+yardımcı fiil (it-, eyle-, bol-, ıl-, tap-) yapısı ile oluşturulmuş birleşik fiillerden it-, bol- ve ıl- yardımcı fiilleri oğunlukta kullanılmış, eyle- fiili ise bir yerde tespit edilmiştir. (duhl eyle-) Eserde it- fiili ile oluşturulan birleşik fiil sayısı 120’dir. Bu birleşik fiillerdeki isim, oğunlukla yabancı kelimedir. “terk it-” fiili, kullanım sıklığı en fazla olan birleşik fiildir. bol-fiili ile oluşturulan birleşik fiil sayısı 198’dir. Bu birleşik fiillerdeki isim, yine oğunlukla yabancı kelimedir. “sıl bol- ve mell bol-” fiilleri, kullanım sıklığı en fazla olan birleşik fiillerdir. ıl-fiili ile oluşturulan birleşik fiil sayısı 232’dir. Bunlar arasından “naşar ıl-“ ve “fyide ıl-” kullanım sıklığı daha fazladır. Diğer birleşik fiillerde olduğu gibi bu birleşik fiilde de yabancı isimle oluşturulan yapılar oğunluktadır.

Eserde it- ve ıl- fiillerinin aynı isim unsurlarıyla birleşmesinden oluşan 44 adet eş değer birleşik fiil yapısı tespit edilmiştir. tevbe it-, tevbe ıl-, sabr it-, sabr ıl-, hükm it, hükm ıl- vb. Ayrıca bu gruptaki birleşik fiillerde, günümüzdeki kullanımlarından farklı olarak isimle yardımcı fiilin yerleri değiştirilmiş, devrik yapı oluşmuştur. ılur vcib, ılur sabr, ılsa ‘ışk.

Özetle, günümüzde de sıklıkla kullanılan et-, ol- ve ıl- yardımcı fiilleri eserde de oğunlukta kullanılmıştır.

Eserdeki deyimleşmiş birleşik fiil rneklarına baktığımızda bu gruptaki birleşik fiillerde isim unsuru ekli ve eksiz kullanılmış, bazı yerlerde de devrik yapı tespit edilmiştir. Deyimleşmiş birleşik fiil grubundaki fiillerden ıl- fiili ile oluşturulanları günümüzde ya hiç kullanılmamış ya da yerini et- fiiline bırakmıştır.

feryd ıl- yerine feryd et-, tevbe ıl- yerine tevbe et-.

Eserde zarf-fiille oluşturulan birleşik fiiller sıklıktadır. Bazı rneklelerde fiilimsi ve yardımcı fiil arasına bir kelime girmiştir.

Eserde, tasvir fiillerden tezlik fiiline sınırlı sayıda rastlanmıştır. Günümüzde yeterlilik fiilinin olumsuzunda bil- fiili düşer, olumsuzluk eki -(A)mA getirilir. Eserde yeterlilik fiilinin olumsuzunda bil- fiili henüz düşmemiştir.

Eserde kil-(>gel-), dur-/tur-, kit-/kitr-, al-, oy- fiili ile oluşturulan süreklilik fiilleri tespit edilmiştir. Bunlardan al- fiili ile oluşturulan süreklilik fiilleri az sayıdadır. oy- fiili ile oluşturulan süreklilik fiilleri ise iki yerde tespit edilmiştir. Günümüzde pek kullanılmayan yaklaşma fiili eserde bir yerde “fiil+az al-“ yapısı ile tespit edilmiştir.

KAYNAKLAR

- AKTAN, B. (2009). *Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- BANGUOĞLU, T. (2011). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yay.
- BERBERCAN, M. T. (2015). Filolojik Değerlendirmeler Ve Karşılaştırmalar: *Gülistan*'ın Türk Diliyle İlk Çevirileri, *Turkish Studies Volume 10/8 Spring*, p. 633-644 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8107> ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey.
- BİLGEGİL, K. (1984). *Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- DAŞDEMİR, M. (2014). *Oklama Yöntemiyle Türkçenin Yapısal-İşlevsel Söz Dizimi*. Erzurum: Fenomen Yay.
- DELİCE, H. İ. (2003). *Türkçe Sözdizimi*. İstanbul: Kitabevi Yay.
- DENY, J. (1941). *Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi)*. (Tercüme eden: Ali Ulvi Elöve). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- EDİSKUN, H. (2010). *Türk Dilbilgisi Sesbilgisi- Biçimbilgisi- Cümle bilgisi*. 10. bs., İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ERGİN, M. (2003). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- GABAİN, A. V. (1953). Türkçede Fiil Birleşmeleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, Ankara, s.16-28.
- GENCAN, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. İstanbul: Kanaat Yayınevi.
- GÜLSEVİN, G. (2007). Kutadgu Bilig'in Dilinde Lehçelerin Özellikleri: 'Denk Çiftler'. *Turkish Studies/ Türkoloji Araştırmaları*, Volume 2.2: p. 276-299.
- HACIEMİNOĞLU, N. (1991). *Türk Dilinde Yapı Bakımından Füller*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- HATİBOĞLU, V. (1982). *Türkçenin Söz Dizimi*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Ankara.
- HENGİRMEN, M. (2006). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınları.
- KARAAĞAÇ, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçay Yayınları.
- KARAHAN, L. (2004). *Türkçede Söz Dizimi. Cümle Tahlilleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- KARAMANLIOĞLU A. F. (1989). *Seyf-i Sarâyî Gülistan Tercümesi (Kitâb Gülistan bi't-Türkî)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- KORKMAZ, Z. (1998). Türkçede Birleşik Fiiller ve Anlam Kaymaları. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. II.559: s. 3-14.
- KORKMAZ, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ÖZKAN, M. ve SEVİNÇLİ, V. (2011). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- ÖZKAN, M. (1993). *Mahmûd b. Kâdî-i Manyâs Gülistan Tercümesi. Giriş-İnceleme-Metin-Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

ÖZKAN, M. (2014). Manyaslı Mahmud'un Manzum Gülistan Tercümesi ve Yeni Bir Nüshası. *Turkish Studies* ISSN: 1308-2140, (Prof.Dr. Ahmet Topaloğlu Armağanı), Volume 9/9 Summer, DOI Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7513>, p. 1-16.

ÖZKAN, M. (2000). *Türk Dilinin Gelişme Alanları ve Eski Anadolu Türkçesi*. İstanbul: Filiz Kitabevi.

ŞAHİN, H. (2001). Gel- ve Git- Fiillerinin Birleşik Yapılarda Sergilediği Durumlar. *Türk Dili*. Temmuz, S. 595, s. 73-78.

TİMURTAŞ, F. K. (2005). *Eski Türkiye Türkçesi XV. Yüzyıl Gramer-Metin-Sözlük*. İstanbul: Akçağ Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

VARDAR, B. (2002). *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınevi.

YAZICI, T. (1996). Gülistan Maddesi. *İslam Ansiklopedisi*. C.14, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Yeni Tarama Sözlüğü. (1983). (Düzenleyen: Cem Dilçin). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldız, M. (2010). Seyf-i Sarayının Gülistan Tercümesinde Aynı İsim Unsurlarının Kıl- ve Et-Yardımcı Fiilleriyle Kullanımından Oluşan Eş Değer Birleşik Fiiller ve Oğuzca Etkisi. *Turkish Studies/ Türkoloji Araştırmaları*, Doi. 10.7827/Turkish Studies.1203, 5.1, p. 687-706.

DOĞUM VE ÇOCUK HASTALIKLARI HAKKINDA AYAŞLI ŞĀBĀN ŞĪFĀĪ TARAFINDAN 17. YÜZYILDA YAZILMIŞ BİR ESER: TEDBĪRŪ'L- MEVLŪD

İlhan UÇAR*

Selim DANIŞAN**

ÖZ

Osmanlı Devleti döneminde farklı bilim alanlarında yazılmış birçok el yazması eserle karşılaşmaktayız. Eser verilmiş bu bilim alanlarından biri de tıp sahasıdır. Bu sahada özellikle Celâlüddin Hızır Paşa, Müntahab-ı Şifâ; Ahmedî, Tervihü'l-Ervah; İbn-i Şerif, Yâdigâr-ı İbn-i Şerif; Mahmûd-ı Şirvânî, Mürşîd / Kemaliyye; Ahmed el-Mârdânî, Kitâbu'l-Müntehab fit-Tıbb; Şerefeddin Sabuncuoğlu, Mücerreb-Name / Cerrahiyyetü'l – Hâniyye / Akraadin Tercümesi; Cerrâh Mes'ûd, Hâzâ Kitâb-ı Hulâsa-i Tıbb; Hekim Bereket, Tuhfe-i Mübârizî; Mü'min bin Mukbil, Miftâhü'n-nûr ve Hazâinü's-Sürûr, İshâk bin Murâd, Edviye-i Müfrede; ilk başta sayılacak eserler arasındadır. Günümüz tıbbında olduğu gibi Osmanlı dönemi tıbbında da hasta tedavilerinde uzmanlık alanlarının oluştuğunu yazılan tıp eserlerinin içeriklerinden gözlemleyebilmekteyiz. Cerrâhî tedaviler için Şerefeddin Sabuncuoğlu'nun Cerrâhiyyetü'l – Hâniyye'si, göz hastalıkları için Mahmûd-ı Şirvânî'nin Mürşîd'i, uzmanlık alanlarıyla ilgili ilk akla gelen müstakil eserlerdir. Biz bu bildirimizde tıp sahasında yine ayrı bir uzmanlık gerektiren doğum ve çocuk hastalıkları sahasında yazılmış olan TedbîrŪ'l- Mevlūd adlı eseri ve yazarını tanıtmak, ayrıca içeriği hakkında bilgi vermek istemekteyiz. Şâbân Sifâî bu eseri ve uzmanlığıyla tarihe ilk çocuk doktoru olarak geçecektir.

Anahtar Kelimeler: TedbîrŪ'l- Mevlūd, Şâbân Şifâî, Tarihî Tıp Metinleri

A WORK ABOUT BIRTH AND CHILD DISEASES WRITTEN BY AYAŞLI ŞĀBĀN ŞĪFĀĪ IN THE 17 TH CENTURY: TEDBĪRŪ'L- MEVLŪD

ABSTRACT

During the Ottoman period, we come across many manuscripts written in different fields of science. One of these fields of science is the field of medicine. In this field, especially Celâlüddin Hızır Paşa, Müntahab-ı Şifâ; Ahmedî, Tervihü'l-Ervah; Ibn-i Şerif, Yâdigâr-ı İbn-i Şerif; Mahmûd-ı Şirvânî, Mürşîd / Kemaliyye; Ahmed al-Mârdânî, Kitâbu'l-Müntehab fit-Tıbb; Şerefeddin Sabuncuoğlu, Mücerreb-Name / Cerrahiyyetü'l - Hâniyye / Akraadin Tercümesi; Cerrâh Mes'ûd, Hâzâ Kitâb-ı Hulâsa-i Tıbb; Hekim Bereket, Tuhfe-i Mübârizî; Mü'min bin Mukbil, Miftâhü'n-nûr ve Hazâinü's-Sürûr, İshâk bin Murâd, Edviye-i Müfrede are among the works to be counted first. As in modern medicine, we can observe from the contents of the medical works that there were specialised areas of patient treatment in Ottoman period medicine. Şerefeddin Sabuncuoğlu's Cerrâhiyyetü'l - Hâniyye for surgical treatments and Mahmûd-ı Şirvânî's Mürşîd for ophthalmological diseases are the first independent works that come to mind about the fields of specialisation. In this paper, we would like to introduce TedbîrŪ'l- Mevlūd, a

*Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
iucar@sakarya.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-8930-5756

** Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski Türk Dili Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi,
y216011020@sakarya.edu.tr

work written in the field of obstetrics and paediatrics, which requires a separate speciality in the field of medicine, and its author, as well as provide information about its content. Shābān Sifāī will go down in history as the first paediatrician with this work and his expertise.

Key Words: Tedbîrû'l- Mevlūd, Şābān Şifāī, Historical Medical Texts

Yazarın Hayatı ve Eserleri

Ankara Ayaş'ta doğdu. Babasının adı Ahmed'dir. Erken yaşlarda İstanbul'a gidip medrese tahsili gördü ve tıpla ilgilendi. Dârüssaâde Ağası Yûsuf Ağa'ya intisap ederek saray hekimleri arasında yer aldı. Hekimbaşı Hayâtîzâde Mustafa Feyzî Efendi'den himaye gördü ve onun gözden düşmesiyle saraydaki görevine son verildi. 1095'te (1684) Anadolu Kazaskeri Minkârîzâde Abdullah Efendi'den mülâzemetle müderrisliğe başladı. 1099 Cemâziyelevvelinde (Mart 1688) Sarây-ı Galata, 1103 Ramazan'ında (Mayıs 1692) Şeyhülislâm Hüseyin Efendi, 1109 Rebûlâhîrinde (Ekim 1697) Etmekçioğlu, 1112 Cemâziyelevvelinde (Ekim 1700) Koca Mustafa Paşa, 1115 Rebûlâhîrinde (Ağustos 1703) Sinan Paşa medreselerine ve aynı yılın cemâziyelâhîrinde (Ekim) Diyarbakir kadılığına tayin edildi. Şeyhî, bir yerde kadılık öncesi son görev yerini Sinan Paşa Medresesi diye gösterirken iki ayrı yerde İsmihan Sultan Medresesi'nden ayrılarak gittiğini kaydeder. Müderrislik mesleğinden el çektilirip kadılığa tayininde II. Mustafa'nın hekimbaşısı Nuh Efendi'nin etkili olduğu söylenir. 1116 Rebûlevvelinde (Temmuz 1704) kadılıktan da azledilen Şa'bân-ı Şifâî, Diyarbakir'den dönüş yolculuğu sırasında Ankara'da aynı yılın zilkaadesinde (Mart 1705) vefat etti.¹

Tespit edilen başlıca eserleri şunlardır:

Şifâiyye fi't-tub:

Şifâî'nin ölümüne yakın yıllarda kaleme aldığı bu Türkçe eser kıymetli taşlar, mineraller ve panzehirler konusunda olup Silâhdar İbrâhim Ağa'ya takdim edilmiştir; bir mukaddime ile üç fasıl ve bir hâtimedden ibarettir

(Nuruosmaniye Ktp., nr. 3544; Süleymaniye Ktp., Bağdatlı Vehbi Efendi, nr. 2229/2; Beyazıt Devlet Ktp., Veliyyüddin Efendi, nr. 2559/2).

Hülâsatü'l-ebdân:

(Süleymaniye Ktp., Hacı Mahmud Efendi, nr. 5538, 5561). Hastalıkların teşhis ve tedavisini konu alan bu Türkçe eserde koruyucu hekimliğe önemli bir yer ayrılmıştır.

Fezâil-i Âli-i Osmân:

Mer'î b. Yûsuf el-Kermî'nin Qalâ'idü'l-ıkyân fi fezâ'ili Âli 'Osmân adlı eserinin genişletilerek yapılmış bir tercümesidir. 29 Şevval 1115 (6 Mart 1704) tarihinde tamamlanmış olup Sultan III. Ahmed'e ithaf edilmiştir

(Nuruosmaniye Ktp., nr. 3404, müellif hattı; TSMK, Revan Köşkü, nr. 1266, 1267; İÜ Ktp., TY, nr. 3483, 6121, 6131).

¹ TDV İslâm Ansiklopedisi, TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, E.T: 08.09.2023, <https://islamansiklopedisi.org.tr/saban-i-sifai>

Kıyas-ı Enbiyâ Tercümesi:

Sultan IV. Mehmed'e takdim edilmiştir (Süleymaniye Ktp., Yazma Bağışlar, nr. 3419). Şifâî'nin "Şifâî" mahlasıyla yazdığı şiirleri de vardır (Şeyhî, II-III, 265; Sâlim, s. 429)²

Tedbirü'l-Mevlûd:

İlk sayfanın derkenarında, münâcât bölümünü Kur'ân'ın bazı ayetleri ile Peygamber'in bazı hadislerinden yaptığı alıntılarla oluşturduğunu bildiren Şa'bân Şifâî'nin, yararlandığı ayetler arasında İhlâs Suresi'nin 3. ve 4. ayetleri ile Enbiyâ Suresi'nin 89., Bakara Suresi'nin 286. ve Mu'minûn Suresi'nin 118. ayetlerinin bulunduğu³ fark edilmektedir. Münâcât bölümünden sonra tıp ilmi hakkında açıklamalarına başlayan ve hadislerin yanı sıra filozofların deyişlerinden de yararlanarak tıp ilminin öneminden bahseden Şa'bân Şifâî, "mekânlar ve ülkelerden her birinde insan toplulukları şüphesiz adil bir sultana, maharetli bir tabibe, akar bir suya ve insana gerekli olan şeylerin bulunduğu, alındığı ve satıldığı bir çarşıya muhtaçtır" hadisine vurgu yaparak, Şerh-i Külliyyât-ı Kânûn'da bu hadise uyan şehrin Tebriz olduğunu bildiren Allâme-i Şîrâzî'nin, eğer İstanbul'u, Edirne'yi ve Bursa'yı görmüş olsaydı, olasılıkla her birini, en çok da İstanbul gibi hükümdarların hasreti olan ulu şehri, Tebriz'e tercih edeceğini iddia etmektedir. Çünkü, hadise uygun olarak, devrin padişahı Sultan [II.] Mustafa Han'ın zulme rıza göstermediğini, İstanbul'a dışarıdan kemerler geldiğini, çarşılardan ve çoğunlukla saraylarda akan sulardan başka, Kağıthane suyunun dünyaca övüldüğünü, İstanbul'un her semtinde çok sayıda çarşı ve maharetli tabiplerin bulunduğunu bildirmektedir.³

Eser, bir mukaddime, sekiz bab ve bir hatimedden oluşmaktadır. Şa'bân Şifâî, konuya uygunluğu nedeniyle adını Tedbirü'l-Mevlûd olarak adlandırdığını bildirmektedir.

Acıduman makalesinde eserin yazılma nedenini ayrıntılı olarak vermektedir. Kitabın yazılma nedenini açıkladığı bölümde, tıbbın başlangıcı konusunda ihtilaf olduğunu bildiren Şa'bân Şifâî, Hippokrates'in bütün tabiplerin kabulünce tıbbın babası olduğunu bildirirken, İslam tabipleri arasında özellikle Ebû 'Alî b. Sînâ'ya dikkat çekmekte ve onun Kânûn adlı eserini övmektedir. Öte yandan vücutları ve ruhları zayıf olan çocukların herkesten fazla tıp ilmine gereksinim duymalarına karşın, yazılan eserlerde onların bilinmesi gereken durumlarının kısaca bildirildiği ve onların tedbirleri hakkında büyüklerin müstakil eserlerinin bulunmadığını, bulunsa bile halen tanınmadığını ve unutulup gittiğini bildirmektedir. Bu nedenle İbn-i Sînâ ve diğer büyüklerin dağınık olarak yazdığı tedbirleri toplayıp düzenleyerek, çocukların durumları hakkında herkese yararlı olabilsin diye Türk dilinde bir mecmua yazmaya karar vermiş ve girişimde bulunmuş olmasına karşın, Viyana seferi sonrası düzenlenen seferlerde ordu tabipliği yaptığı için, bu girişiminin kesintiye uğradığını bildirmektedir. Tedbirü'l-Mevlûd'un mukaddimesinde Tanrı'nın çeşitli hayvanlara ve yaratılmışların en soylusu olan insana erkeklik ve dişilik ile birbirine eş olmayı verdiğini, her iki taraftan nesli sürdürecektir madde yaratarak, zamanın sonuna kadar doğmalarını ve üremelerini sağladığı bildirilmektedir.⁴

² TDV İslâm Ansiklopedisi, TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, E.T: 08.09.2023, <https://islamansiklopedisi.org.tr/saban-i-sifai>

³ Acıduman A. (2019). Ayaşlı Şa'bân Şifâî ve ünlü eseri Tedbirü'l-Mevlûd-I: Kitabın yazılma nedeni ve önsöz, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi; 62.

⁴ Acıduman A. (2019). Ayaşlı Şa'bân Şifâî ve ünlü eseri Tedbirü'l-Mevlûd-I: Kitabın yazılma nedeni ve önsöz, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi; 62.

Eserin Nüshaları:

Eserin ikisi Berlin’de olmak üzere 14 nüshası vardır.

1. Mihrişâh Sultan, nr. 344: talikle 220 yap. 24x15(18x8) cm, müellif hattı.
2. Berlin, Ms. Or. nr. 899: nesihle yap. 1-378^b, 13x21(6,5x14) cm, 19 str. M.Götz, IV, 3889-391, nr. 404.
3. Veliyüddin, nr. 2478: nesihle 265 yap. 21x15(15x6,5) cm, 23 str. İslami Tıp Yazmaları Kataloğu, s. 265-266.
4. Berlin, Ms. Or. nr. 3544: nesihle 303 yap. 16x22 (9,5 x17) cm, 19 str. İstinsahı 26 Zilkade 1117’de M. Götz, IV, 319, nr. 405.
5. Lala İsmail, nr. 383: talikle 346 yap. 21,5x15(15x7,5) cm, 19 str,
6. Hazine, nr. 555, talikle 174 yap. 22x15,5 cm, 23 str. İstinsahı müellif tarafından H. 1117’de.
7. Esad Efendi, nr. 2460: nesihle 227 yap. 12,6x23,5(17,6x10) cm. İstinsahı Yusuf b. Mehmed tarafından H. 1120’de.
8. Hamidiye, nr. 1007/1: talikle yap. 1-264, 13,5x20,6(17x8)cm, 23 str. İstinsahı H. 1158’de.
9. Nuruosmaniye, nr. 2460: talikle 199 yap. 25,5x15(19x9) cm, 25 str. İstinsahı Mehmed Emin b. Ahmed b. Mehmed tarafından H. 1158’de.
10. Bağdat Köşkü, nr. 345: nesihle 276 yap. 21,5x14 cm, 21 str. İstinsahı Mehmed Emin eliyle H. 1159’da. Adıvar, s. 141; OM, III ,220; Karatay, TY, s. 580-581.
11. Camiat al-İman Muhammed b. Suud al-İslamiyya, nr. 5706: nesihle 277 yap. 20x16 cm, 21 str. İstinsahı İsmâ‘il al-Tabīb b. al-Hāc Kāsım b. Halifa tarafından H. 1181’de.
12. Ankara İlahiyat, nr. 36106: nesihle 349 yap. 21x15,5(16x9) cm, 17 str.
13. İsmail Saib Sencer, I, nr. 4782: nesihle 320 yap. 21x13(15,3x7) cm, 21str.
14. Hacı Beşir Ağa, nr. 501: nesihle 348 yap. 14,2x20,8 (13,5x6,5) cm. OM, III, 220-221.



KAYNAKLAR

- Acıduman A. (2015). Ayaşlı Şair ve Hekim Şa'bân Şifâ'î'nin Eseri Tedbîrû'l-Mevlûd'da Makrosefali ve Hidrosefali Üzerine, Türk Nöroşir Dergisi, Cilt: 25, Sayı: 1, 9-15
- Acıduman A. (2019). Ayaşlı Şa'bân Şifâ'î ve ünlü eseri Tedbîrû'l-Mevlûd-I: Kitabın yazılma nedeni ve önsöz, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi; 62. http://www.cshd.org.tr/uploads/pdf_CSH_1588.pdf
- Ahmet Yesevi Üniversitesi, Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, 2013, 08.09.2023, <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sifai-ahmed-saban-sifai-efendi>
- Akyay N. (1975). İlk Türk çocuk doktoru Şaban Şifâî ve eseri Tedbir-ül-Mevlûd. Dirim 1975; 50
- Dünkü ve Bugünkü Ayaşlı Şairler. Ankara: Ayaş Kültür Derneği, 1948: 12
- Okumuş N: Şâbân-ı Şifâî. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, Cilt 38. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 2010: 207-208
- Şa'bân Şifâ'î: Tedbîrû'l-mevlûd. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kütüphanesi, No: 36106: 335-343
- Şa'bân Şifâ'î: Tedbîrû'l-mevlûd. Berlin, Ms, Or, nr, 3544: nesihle 303 yaprak 16x22 (9.5x17 cm. 19 str. İstinsahı 26 Zilkade.
- Şaban Şifâî, Tedbîrû'l-mevlûd. Berlin, Ms, Or, nr, 899: nesihle yap,1-378b, 13x21 (6.5x14) cm, 19 str, M. Götz, IV 389-391.
- Şaban Şifâî, Tedbîrû'l-mevlûd. Mihrişah Sultan, nr. 344: talikle 220 yaprak, 24x15 (8x8) cm. müellif hattı.
- Şaban Şifâî, Tedbîrû'l-mevlûd., Veliyüddin, nr, 2478: nesihle 265 yaprak, 21x15 (15x6.5) cm, 23 str, İslami Tıp Yazmaları Kataloğu, s.265-266.
- Ünver A. S.(1938). Hekim Şaban Şifai ve Ömer Hayyam'ın fikirleri. Türk Tıp Tarihi Arkivi.
- Sofuoğlu S. (2017). Şâbân-ı Şifâî Şifâ'îyye Fi't-Tıb (Giriş-İnceleme [Ses ve Şekil Bilgisi]- Metin-Dizin), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı / Türk Dili Bilim Dalı.

DOKTOR MİLASLI İSMAİL HAKKI'NIN TÜRK DİLİNE KATKILARI*

Doç. Dr. Ebubekir ERASLAN**

*Alfabe ıslahatçılarının aradığı şey
öğretim yöntemleri, öğretmenler, eğitimciler değil...*

*Kuralsız, öğretmensiz
bir iki haftada
öğrenilecek bir yazıdır.*

Cihangirli M. Şinasi

ÖZ

Doktor Milaslı İsmail Hakkı; Muğla'da doğup büyümüş İstanbul'da Tıp eğitimi aldıktan sonra yurdun pek çok yerinde hekimlik yapmıştır. Özellikle salgın hastalıklar ve koruyucu sağlık politikalarıyla ilgili yayınları onu zamanla halkın aydınlanması fikrine götürmüştür. Yazar; halkın aydınlatılmasının tek gayesini de halkın hızlıca okuma yazma öğrenmesine bağlamış ve bunun da ancak Arap harflerinin bazı değişikliklerden geçirilerek kullanılmasına devam edilerek sağlanabileceğini savunmuştur. *Huruf-ı munfasıla* da denilen bu sistemde İsmail Hakkı; Arap alfabesindeki ünlü ve ünsüzlerin yazıda ayrı ayrı yazılmasını, ünlü harflere bazı eklemelerle ünlü harf sayısının sekize çıkarılmasını, harf sayısının artırılmasını teklif etmiştir. Doktor Milaslı İsmail Hakkı; sözü edilen fikrini yaymak, bu konuda bir kamuoyu oluşturmak amacıyla kendi imkânlarıyla *Müceddit*, *Teceddüt* ve *Yeni Yazı* Gazetelerini çıkarmış; bunlarla da kalmayarak *Tamim-i Maarif ve Islah-ı Huruf*, *Yeni Yazı* ve *Elifbası* ve *Latin Hurufu mu Kendi Harflerimizi Islah mı?* kitaplarını çıkarmıştır. Yazar; bunlarla da yetinmemiş *Islah-ı Huruf Cemiyeti*, *Tamim-i Maarif ve Islah-ı Huruf Cemiyeti*, *Yeni Yazı Öğretme Derneği* gibi sivil toplum teşkilatlarının içerisinde yer almıştır. Tüm bunların toplamında yazar, kendi önerdiği sistemin birebir aynısı olmasa da *huruf-ı munfasılayı* 1914 yılında Enver Paşa'ya kabul ettirmiştir. Literatürde Enver Paşa yazısı da denilen *huruf-ı munfasıla* sistemi, 1914 yılında ordu yazışmalarında kullanılmıştır.

Doktor Milaslı İsmail Hakkı; çıkardığı gazeteler, neşrettiği yayınlar, katıldığı sosyal sorumluluk projeleri faaliyetleriyle Türkiye'de Arap alfabesinde bazı değişikliklerin yapılması fikrinin savunucularından olmuş ve Latin harflerine geçilmeden önce Arap alfabesinin ıslahı yönündeki kamuoyu faaliyetlerinin en önündeki isim olmuştur.

Çalışmada doküman analizi metodu kullanılacaktır. Çalışmanın amacı Milaslı İsmail Hakkı'nın Türk diline hizmetlerini belirgin hâle getirmek, hedefiyse literatürdeki eski/yanlış bilgileri yeni/doğru bilgilerle değiştirerek söz konusu alandaki aydın sorumluluğunu vurgulamaktır.

Anahtar Sözcükler: Doktor Milaslı İsmail Hakkı, Yeni Türk Dili, Alfabe, Enver Paşa, Huruf-ı Munfasıla.

* Bu bildiri, "TÜBİTAK 3005 Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Yenilikçi Çözümler Araştırma Projeleri Destek Programı" kapsamında desteklenen 122G228 numaralı "Çok Kimlikli ve Yönlü Bir Osmanlı Münevveri Doktor Milaslı İsmail Hakkı'nın Bilimsel Mirası" başlıklı projenin verilerinden üretilmiştir.

** Doç. Dr. Ebubekir Eraslan, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türk Dili Bölüm Başkanlığı, ebubekireraslan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3713-1242.

CONTRIBUTIONS OF DOCTOR MİLASLI İSMAİL HAKKI TO TURKISH LANGUAGE

ABSTRACT

Dr. Milasli İsmail Hakki; born and raised in Mugla, he studied medicine in Istanbul and worked as a physician in many parts of the country. His publications, especially on epidemic diseases and preventive health policies, led him to the idea of enlightening the public over time. Writer; he attributed the sole purpose of enlightening the public to the people's rapid learning to read and write, and argued that this could only be achieved by using Arabic letters with some modifications. In this arrangement, also called *huruf-ı munfasıla*, İsmail Hakki; he proposed that the vowels and consonants in the Arabic alphabet should be written separately, that the number of vowels should be increased to eight by making some additions to the vowels, and that the number of letters should be increased. Dr. Milasli İsmail Hakki; he published the newspapers *Müceddit*, *Teceddüt* and *Yeni Yazı* with his own means in order to spread his said idea and to create a public opinion in this direction; Not only these *Tamim-i Maarif ve Islah-ı Huruf*, *Yeni Yazı ve Elifbası Latin Hurufu mu Kendi Harflerimizi Islah mı?* he published his books. Writer; not content with these, he also took part in non-governmental organizations such as *Islah-ı Huruf Cemiyeti*, *Tamim-i Maarif ve Islah-ı Huruf Cemiyeti*, *Yeni Yazı Öğretme Derneği*. In sum of all these, the author had Enver Pasha accept the typographical form in 1914, even though it was not exactly the same as the system he proposed. The *huruf-ı munfasıla* system, also called the Enver Pasha script in the literature, was used in army correspondence in the first six months of 1914.

Dr. Milasli İsmail Hakki; with the newspapers he published, the publications he published, the social responsibility projects he participated in and the commission activities, he became one of the advocates of the idea of changing the alphabet in Turkey and became the leading name in the public opinion activities to change the Arabic alphabet before the transition to Latin letters.

Document analysis method will be used in the study. The aim of the study is to highlight Milaslı İsmail Hakki's contribution to the Turkish language, and its aim is to emphasize the responsibility of the intellectual in the field in question by replacing old/incorrect information in the literature with new/correct information.

Key Words: Doctor Milaslı İsmail Hakki, New Turkish Language, Alphabet, Enver Pasha, Huruf-ı Munfasıla.

GİRİŞ

X. yüzyıldan itibaren Türklerin Müslüman olmasıyla birlikte Arap alfabesi Müslüman Türkler tarafından kullanılmaya başlanmış ve bu alfabenin kullanımı Batı Türklerinde 1928'e kadar devam etmiştir. Arap alfabesindeki ünlüleri gösteren harflerin azlığı ve Türkçenin ünlü fonetiğinin zenginliği zaman zaman alfabe konusunda yeni ve farklı fikir hareketlerinin doğmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle Batı sahasında Tanzimat Fermanı'nın ilanına müteakip gazetelerin günlük hayatın bir parçası olması, matbaanın Osmanlı coğrafyasında yaygınlaşması, Batı'nın ilim ve fende ilerlemesi ve İslam milletlerinin Batı'yı yakalamaktan oldukça uzak kalması, halkın okuma yazma oranının bir hayli düşük olması gibi sebeplerle Osmanlı-Türk aydını arasında dilde ve özellikle dilin yazıya aktarılmasında araç olan alfabe meselesinde birtakım hususlar gündeme gelmiştir. Özellikle Encümen-i Daniş'le birlikte başlayan dilin yazıya aktarımında araç olan alfabe meselesi; II. Meşrutiyet'in yarattığı özgürlükçü ortam sebebiyle daha çok seslendirilmeye, çözüm önerileri sunulmaya, tartışılmaya başlanmıştır. Bunlar içerisinde dönemin bazı

münevverleri Arap harflerini tamamen bırakarak Latin harflerine geçilmesi gerektiğini savunmuş, bazıları mevcut sistemle devam edilmesi gerektiğini ifade etmiş, bazıları da Arap harflerinin yeniden gözden geçirilip revizyona tabii tutularak kullanılması zaruriyetini belirtmişlerdir. Bu son görüşü savunan kişilere ve *huruf-ı munfasılacılardan* denmiştir. Bunların başında Doktor Milaslı İsmail Hakkı, Necmeddin Arif, Cihangirli M. Şinas ve İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu gelmektedir (Baltacıoğlu, 1998; bkz. Şimşir, 1992). *Huruf-ı munfasılacılardan*; Arap harflerinin ayrışik biçimde yazılmasını, ünlü harf sayısının dörtten sekize (daha sonra ona) çıkarılmasını, ünsüz harf sayısının arttırılmasını (otuz dört ünsüz harf) savunmuşlardır. Huruf-ı munfasılacılardan, 1914 yılında hedeflerine ulaşmışlardır (Karakuş, 2018). Enver Paşa; *huruf-ı munfasılacılardan* uygulanmasını Bab-ı Ali’de kabul ettiremeyince (Sarı ve Gedik, 2014), 1914 yılında *Ordu Elifbası*, *Huruf-ı Munfasıla*, *Huruf-ı Mukatta*, *Yeni Yazı*, *Hatt-ı Cedit*, *Enver Paşa Yazısı*, *Hatt-ı Enverî*, *Enver Paşa İmlası* ya da *Enveriye Lisani* adıyla tarihe geçen uygulamasında Arap yazısındaki harflerin ayrı ayrı yazılmasını ve yazıdaki sessiz harflerin arasına sesli harflerin konulması suretiyle askerî yazışmalarda bu yazının kullanılmasını mecbur tutmuştur (akt. ve bkz. Sadoğlu, 2003; Samur ve Sofuoğlu, 2022).¹ *Ordu Elifbası* adı verilen bu teşebbüste eski yazıda kullanılmayan sesli harfler alfabeyle ilave edilmiş, sözcükler yazılırken harflerin bitiştirilmesine son verilmiştir. Ayrıca sözcükler aralarına sesli harflerin ilave edilmesi ve her harfin ayrı ayrı yazılması esası kabul edilmiştir. Fakat I. Dünya Savaşı sırasında asker arasındaki yazışmaların *hatt-ı Enverî* ile yapılmasının büyük zorluklara sebep olması, birliklerin *hatt-ı Enverî* ile gönderilen emirleri okumakta ve cevaplamakta güçlük çekmesi, eski alışkanlıkları bozması ve işleri geciktirmesi nedeniyle karışıklıklara neden olmuş ve *huruf-ı munfasılacılardan* kullanımı terk edilmiştir (akt. ve bkz. Ak, 2006; Süleyman Tevfik, 2011; Ayata, 2022; Bardakçı, 2014, 2015). Seçilen zamanın yanlışlığı sebebiyle yıllardır kabul ettirmek için gayret gösterilen *huruf-ı munfasıla* sistemi kaldırılmıştır.

Doktor Milaslı İsmail Hakkı, II. Meşrutiyet döneminin en dikkat çekici aydınlarından birisidir. Ona göre eğitimin yaygınlaşması ile harfler arasında önemli bir bağlantı vardır. Doktor Milaslı İsmail Hakkı da dönemin pek çok aydını gibi Arap harflerinin okuma yazmayı güçleştirdiği kanaatindeydi. Eğitimin yaygınlaştırılması, halkın okuma yazmayı daha hızlı bir şekilde öğrenmesi amacıyla Arap harflerinin ıslah edilmesi yönünde çeşitli çalışmalar yürütmüştür (Keklik, 2018).

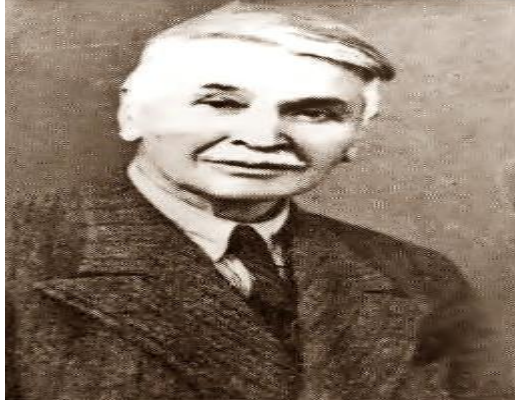
Doktor Milaslı İsmail Hakkı; yazdığı, savunduğu ve söylediği fikirlerle Türk yazı sisteminde önemli bir ara merhale olan *huruf-ı munfasılacılardan* kurucusu ve yılmaz savunucu olmuştur. Ölene kadar bu yolda kendi imkânlarıyla gazeteler çıkarmış; makale ve kitap yazmış; konferanslar vermiş; kamuoyu oluşturmak için sivil toplum teşkilatlarını örgütlemiş ve onların faaliyetlerine katılmış; siyasîlerin karar alma süreçlerini etkilemiş; Türkçenin dışında Arapça yayın faaliyetlerine iştirak etmiş; okumuş, düşünmüş ve fikirlerini yaymak için elinden gelen her türlü gayreti göstermiştir.

Bildiride doküman incelenmesi metodu kullanılmıştır. Çalışmanın amacı *huruf-ı munfasılacılardan* en ateşli savunucusu Doktor Milaslı İsmail Hakkı’nın 1928’e giden yoldaki misyonunu ortaya koymak, hedefiyse Türk aydınının yüz elli yıllık dönemde üstlendiği vizyonu vurgulamaktır.

¹ Yeni imlanın İslah-ı Huruf Cemiyeti tarafından belirlendiği söyleniyorsa da kuralları Enver Paşa’nın tek başına koyduğu (Bardakçı, 2015) söylenmektedir.

1. Doktor Milaşlı İsmail Hakkı (1869-1948)

Milas'ta doğan İsmail Hakkı, soyadı kanunundan sonra da Milaşlı soyadını seçmiştir. Muğla ve İzmir'deki öğreniminden sonra yükseköğrenim için İstanbul'a gitmiş ve buradaki eğitiminden sonra hekim olmuştur. Hekimlik mesleğini ifa ederken Muğla, Safranbolu, Bitlis, Şam, Beyrut gibi vilayetlerde görev yapmıştır. Beyrut ve Batı Anadolu Sıhhiye Müfettişliği görevlerini yürütmüştür (bkz. Altay 2019); Yeşilay'ın kurucularından birisi olmuştur. Özellikle bulaşıcı hastalıklar, bulaşıcı hastalıklardan korunma yolları gibi meseleler üzerinde durmuş ve söz konusu literatüre hem akademik düzeyde hem de halkın anlayabileceği tarzda katkılarda bulunmuştur.



Resim 1: Doktor Milaşlı İsmail Hakkı (1869-1948)

Anadolu'daki görevleri sebebiyle halkın sosyo-ekonomik, kültürel ve eğitim açısından geri kalmışlığını görerek elinden geldiğince halkı aydınlatmaya çalışmıştır. Batı karşısında Türk toplumunun geri kalmışlığını, İslamiyet'in yanlış yorumlanmasına ve Arap harflerinin ıslah edilmemesine bağlamış yaşadığı sürece fikirlerini kanıtlamak ve genele yaymak için gayret göstermiştir. (akt ve bkz. Eraslan 2020a, 2000b, 2021)

2. Doktor Milaşlı İsmail Hakkı'nın Külliyatı

Doktor Milaşlı İsmail Hakkı tıp, ilahiyat, lisaniyat başta olmak üzere toplum sağlığı ve yararıyla doğrudan bağlantısı olan hemen hemen her konuda yazıp çizmiştir (bkz. Mertoğlu, 2001; Muçhan, 2001; Akman, 2013; Özcan ve Bulut, 2013; Şen, 2013; Çatalbaş, 2014; Özcan ve Küreci, 2016; Akagündüz, 2016; Akpınar ve Özcan, 2018; Öztürk, 2018; Köse, 2020; Eraslan, 2021).

2.1. Doktor Milaşlı İsmail Hakkı'nın Eserleri²

2.1.1. Doktor Milaşlı İsmail Hakkı'nın Kitapları

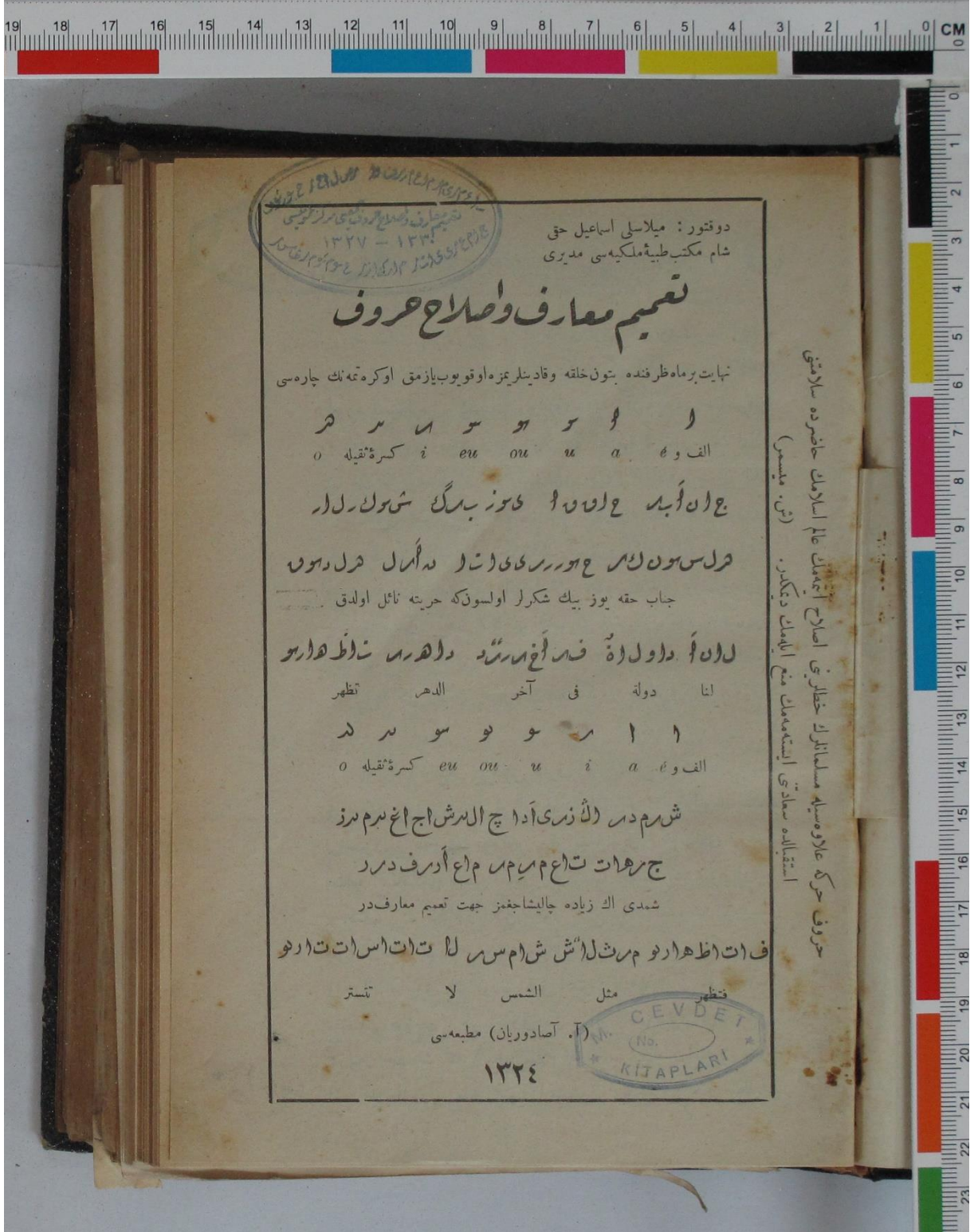
Yazarın dille ilgili kitapları künyeleriyle birlikte şunlardır:

- Tamim-i Maarif ve Islah-ı Huruf, 1908, İstanbul: A. Asaduryan Matbaası, 24 s.

Yazarın Şam Tıp Mektebi müdürüken yazdığı bu eserde; “bir ayda halka, kadınlara okuyup yazmak çaresi”ne vasıl olduğunu, memlekete hürriyet geldiği için işlerin artık daha da kolaylaştığını, *huruf-ı munfasılayı* ilk kez nasıl dikkate aldığını, eğitim-öğretimin

² Doktor Milaşlı İsmail Hakkı'nın tıp ve dinle ilgili eserleri de olmakla birlikte bildirinin konusu gereği sadece dille ilgili eserlerine yer verilmiştir.

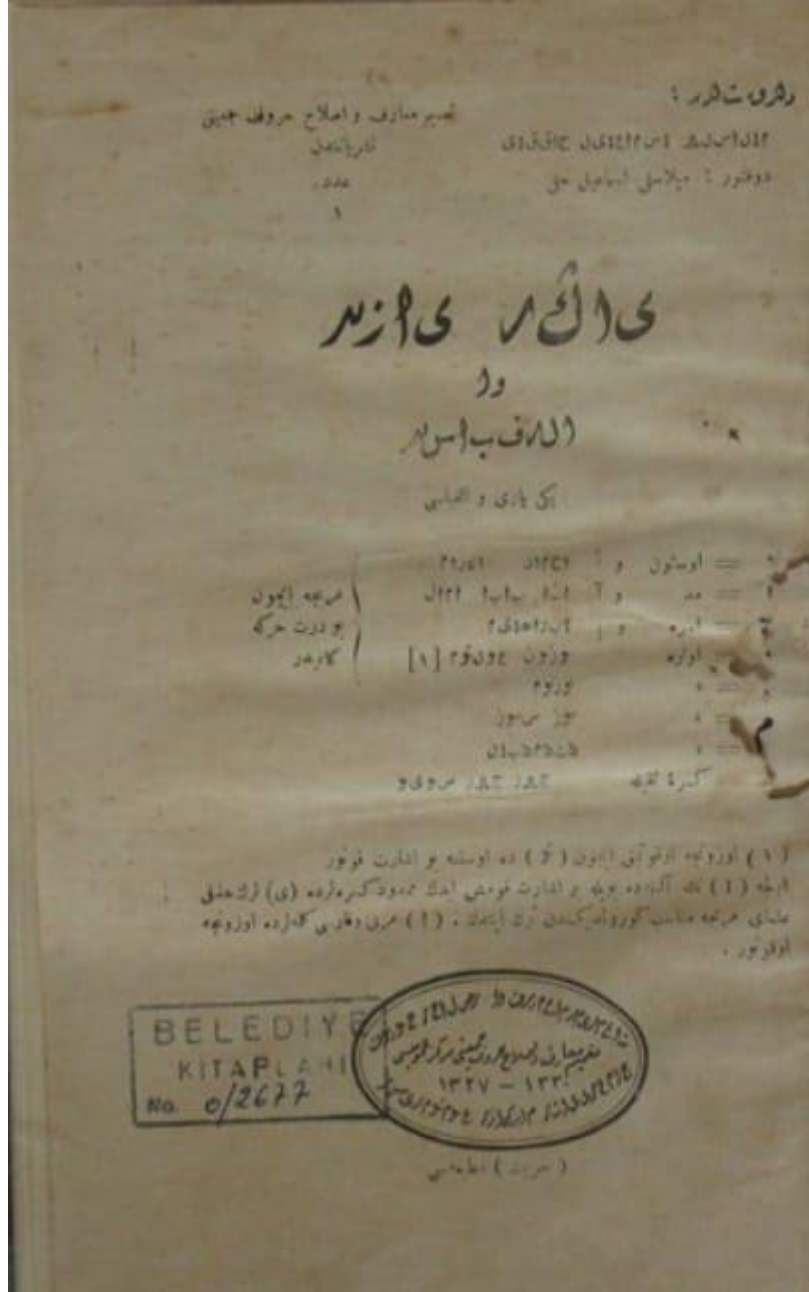
yaygınlaştırılmasını, harflerin ıslahının nasıl yapılması gerektiğini ve bundan sonraki sürecin nasıl olabileceği konusunda bilgi vermektedir.



Resim 2: Tamim-i Maarif Islah-ı Huruf Adlı Kitabın İç Kapağı.

- Yeni Yazı ve Elifbası. 1905, İstanbul: Hürriyet Matbaası, 20 s.

Tamim-i Maarif ve Islah-ı Huruf Cemiyeti'nin ilk neşri olan bu kitapta, yeni yazı örnek metinleri, yazma ve okuma alıştırmalarıyla birlikte verilmiştir.



Resim 3: Yeni Yazı ve Elifbası Adlı Kitabın İç Kapağı.

- Latin Hurufu Mu Kendi Harflerimizi Islah Mı?, [t.y.], İstanbul: Hilal Matbaası, [t.y.], 10 s.

Basım yılıyla ilgili yanlış bir tarih kayıtlara geçse de (TOKAT Kataloğ, 2023), yapıtın 1928 öncesine yakın bir tarihte yazıldığı kitabın içeriğinden anlaşılmaktadır. Yazar, burada Latin harflerinin tercih edilmemesinin gerekleri üzerinde durmaktadır.

- Tasvir-i Efkar ve Elifbamız, Türk Derneği, 14 Mart 1912, s. 6, ss. 190-198.

Türk gazeteciliğinde önemli bir merhale olan Tasvir-i Efkar Gazetesi ve onun elifba açısından önemi üzerinde durulmaktadır.

- Islah-ı Huruf Meselesi, Sebilürreşat, 26 Haziran 1913, c. 10, s. 250, ss. 262-263.

Sebillürreşat'taki yazı silsilesinin ilk ayağı olan bu makalede, yazar ıslah-ı huruf olarak kastedilenin ne olduğunu ve ne olmadığını yazmaktadır (Tataroğlu, 2021).

- Islah-ı Huruf Her Şeyden Mühim ve Akdem, Sebilürreşat, 11 Aralık 1913, c.11, s. 274, ss. 275.

Yazarın bu kısa yazısında, hem Tamim-i Maarif Islah-ı Huruf Cemiyeti hem de Yeni Yazı Öğretme Derneği hakkında bilgi sahibi olunmaktadır.

- Yeni Yazının El Yazısında Da Bitişmemesi Büyük Meziyettir, Sebilürreşat, 2 Nisan 1914, c. 12, s. 290, ss. 70-71.

Harflerin ayrı ayrı yazılması suretiyle bitişmemesinin el yazısında da çok önemli bir özellik olduğunu belirten yazar, örneklerle görüşünü desteklemeye çalışmıştır (Eraslan, 2021).

- Yeni Yazı, Yeni Fikir, 12 Mayıs 1913, c. 2, s. 10, ss. 313-314.

İstanbul'dan sonra kısa bir süre Bursa'da çıkarılan bu dergide (Erkek, 2012) yazarın, kamuoyu oluşturmak ve halkı yeni yazı (*huruf-ı munfasıla*) konusunda aydınlatmak için Anadolu'da çıkan süreli yayınlarda da yazı yazma çabası açısından kıymetlidir.

- Milletlerin Terakkisinde Elifbanın Hissesi, Sebilürreşat, 24 Temmuz 1919, c. 17, s. 431-432, ss. 119-122.

Özellikle Japonya örneğinden hareket eden yazar, Türklerin de elifbalarını düzelttiği takdirde ilerlemelerindeki en büyük engelin kalkacağı görüşündedir (Eraslan, 2020b).

- Huruf-ı Munfasıla Numunesi ve Menafî Hakkında Birkaç Söz, Sebilürreşat, 14 Ağustos 1919, c. 17, s. 435-436, ss. 154-155.

Görülen lüzum üzerine yazılan bu yazıda, yazarın yeni harflerle ilgili verdiği örnekler ve genel bilgiler yer almaktadır (Eraslan, 2020a).

2.1.3. Doktor Milaşlı İsmail Hakkı'nın Çıkardığı Gazeteler

Milashlı İsmail Hakkı'nın çıkardığı Teceddüt (Yenilenme) ve Müceddit (Yenilemek) adlı gazetelerin sadece adına bakıldığında yenileşmeye ne kadar bağlı olduğu düşünülebilmektedir. Nitekim çıkardığı son gazetenin adı da yine Yeni Yazı'dır.

2.1.3.1. Teceddüt Gazetesi

Yazarın kendi çabasıyla on beş günde bir çıkardığı ve herkese dağıttığı gazetedir. Milaslı İsmail, gazetedeki yazılarında Türkçeyi “huruf-ı munfasılayla yazmanın Türkçeyi kolay okuyup yazmanın tek çaresi olarak görmektedir (akt. ve bkz. Erat, 1991; Sarı ve Gedik, 2014). Gazetenin bir tarafı *huruf-ı munfasıllı* bir tarafı da *huruf-ı munfasılsız* çıkmıştır (Emiroğlu, 2000).



Resim 5: Teceddüt Gazetesi'nin 29 Mart 1911 tarihli sayısı.

2.1.3.2. Müceddit Gazetesi

Teceddüt Gazete'sinden sonra yazarın haftalık çıkardığı süreli yayındır (Özcan ve Bulut, 2013).³

2.1.3.3. Yeni Yazı Gazetesi

Islah-ı Huruf Cemiyeti'nin yayın organı olan Yeni Yazı Gazetesi, yazarın en çok katkıda bulunduğu ve çıkardığı süreli yayınlar içerisinde en uzun soluklusu olanıdır.

Gazetede yer alan yazıların ve haberlerin büyük çoğunluğunu Cemiyet'in çalışmaları, yazının tarihi, eğitim ve yeni yazı oluşturmaktadır. Gazetede yazı yazarların çoğunluğunu da Cemiyet'in mensupları oluşturmaktadır (akt. ve bkz. Erat, 1991). Gazete bu yönüyle, Türk edebiyatı tarihindeki Fecr-i Ati topluluğuna benzediği düşünülmektedir.

Yeni Yazı Gazetesi; 20 Mart 1914 ile 22 Mayıs 1914 tarihleri arasında büyük boy haftalık dört sayfa olarak toplam on sayı çıkarılmıştır (Ayata, 2022).

Yeni Yazı Gazetesi, harflerin ayrı ayrı yazılması gerektiği düşüncesinde olan Islah-ı Huruf Cemiyeti'nin *huruf-ı munfasıl*ın nasıl yapıldığını göstermek niyetiyle çıkarılmış olmasına rağmen istenilen oranda üye ve taraftar bulamaması, maddî imkânsızlıklar, devrin şartları gibi sebeplerle başarılı olamamıştır (bkz. Ayata, 2022).

2.4. Doktor Milaşlı İsmail Hakkı'nın Kurulmasını Sağladığı veya Faaliyetlerine Katıldığı Sivil Toplum Kuruluşları

2.4.1. Tamim-i Maarif ve Islah-ı Huruf Cemiyeti

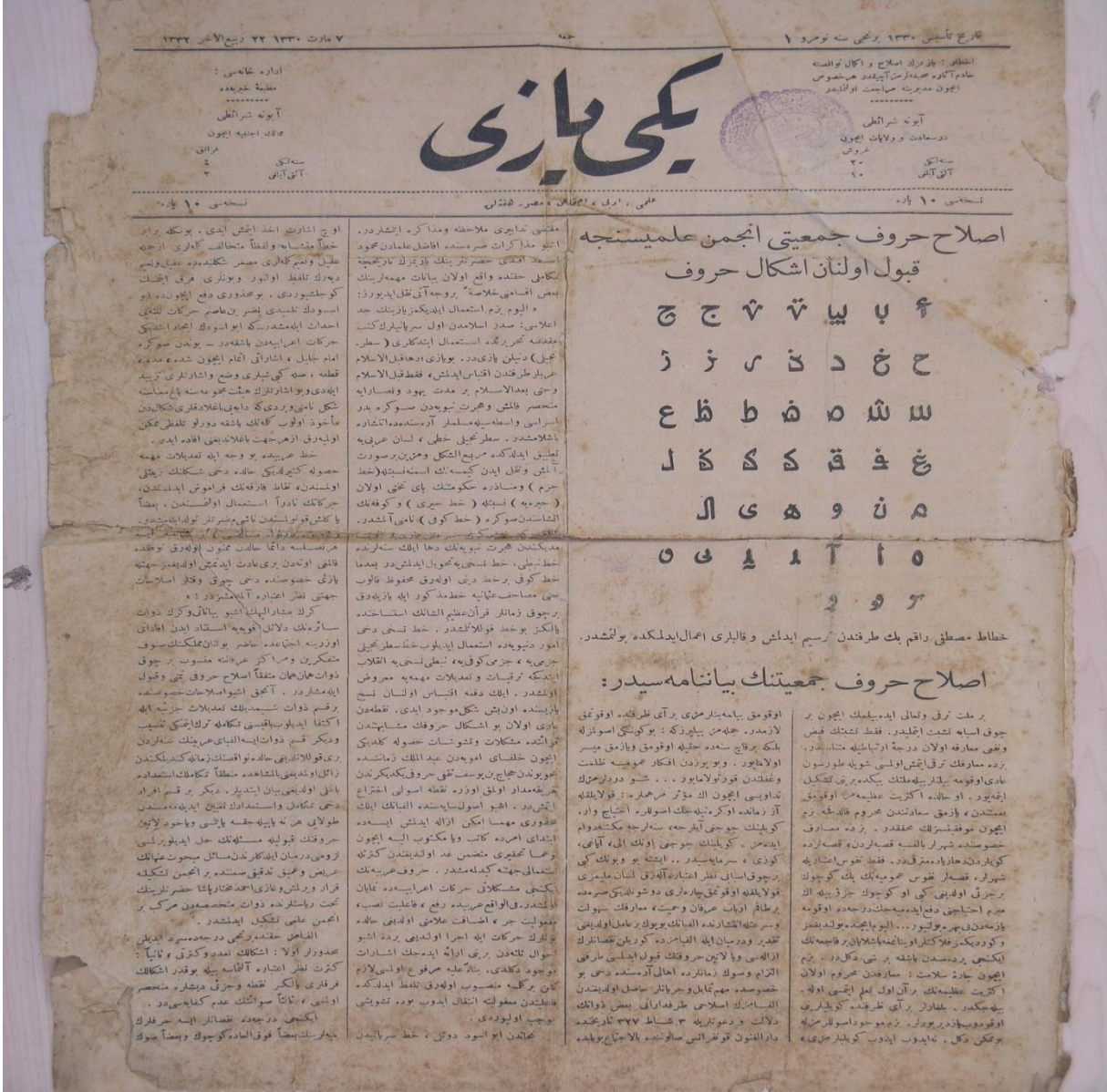
Tamim-i Maarif ve Islah-ı Huruf Cemiyeti, 1911 yılında kurulmuş 4 Şubat 1911 yılında resmî ruhsatını almış ve 1912 yılında da nizamnamesini yayınlamıştır. Cemiyet'in amacı, dönemin Osmanlı coğrafyası ve İslam memleketlerinde özellikle ilköğretimin en kolay ve bilimsel bir şekilde yaygınlaştırılmasını sağlamaktır. Cemiyet'e göre tamim-i maarifte başarılı olunamamasının sebebi, harflerin eksik ve gayr-i fennî bir şekilde birleşik yazılmasıdır. Cemiyet, her şeyden önce Arap harflerinin korunarak Arap harflerinde bazı ıslahatların yapılması gerektiğini belirtmiş ve Doktor Milaşlı İsmail Hakkı'nın *huruf-ı munfasıla* tarzını kabul etmiştir. Bunu gerçekleştirmek için de Tamim-i Maarif ve Islah-ı Huruf Cemiyeti, konferanslar vermek; makaleler, kitaplar, gazeteler yayınlamak; yeni harfleri kullanan matbaaları kurmak; gerekli olan yerlere neşirler göndermek gibi faaliyetlere girişmişlerdir. Ayrıca dersler vermek; okullar, şubeler açmak; kongereler düzenlemek fikrini benimsemişlerdir (akt. ve bkz. Erat, 1991).

Cemiyet, Türkçe dışında Arapça neşirler de yapılmasını sağlamıştır.

2.4.2. Islah-ı Huruf Cemiyeti

Islah-ı Huruf Cemiyeti'nin kurucularından birisi Doktor Milaşlı İsmail Hakkı'dır. Islah-ı Huruf Cemiyeti; Gazi Ahmet Muhtar Paşa, Recaizade Mahmud Ekrem, Ata Bey, Necmeddin Arif, İsmail Hakkı ve Ali Nusret Bey'in bir araya gelerek oluşturdukları kadronun vücut bulmuş hâlidir. Cemiyet, ilk toplantısını Ekrem Bey'in daveti üzerine 16 Şubat 1911 Cuma günü yapmıştır. Toplantı 13.00'da başlamış ve 17.30'a kadar devam etmiştir. Buradaki ilk toplantıda, Türkçeyi *huruf-ı munfasılayla* yazmak fikrini genele yaymak amacıyla bir cemiyetin kurulması kararlaştırılmıştır.

³ Gazete koleksiyonuna fizikî olarak ulaşılamamıştır.



Resim 6: Yeni Yazı Gazetesi'nin 20 Mart 1914 tarihli sayısı.

İslah-ı Huruf Cemiyeti, 24 Şubat 1911 günkü ikinci toplantısını Darülfünun Konferans salonunda yapmıştır. Beyoğlu Tünel'in karşısındaki Katırcıoğlu Hanı'nın 63 numaralı dairesi Cemiyet'in idare merkezi olmuştur. İslah-ı Huruf Cemiyeti, üçüncü toplantısını 9 Mart 1911 günü yapmıştır.

İslah-ı Huruf Cemiyet-i Encümen-i İlmî'si de ilk toplantısını 5 Nisan 1912 tarihinde yapmıştır. Bu toplantıda 10 sesli harfin ve 34 sessiz harfin olması kabul edilmiş ve kabul edilen harfler Cemiyet'in yayın organı olan Yeni Yazı gazetesinde yayınlanmıştır (akt. ve bkz. Erat, 1991). Ayrıca bkz. Akçay, 2007; Eraslan, 2020, 2021).

İslah-ı Huruf Cemiyeti'nin avama yönelik olarak Bayezit'ta mektep açmıştır. Öğrencilere karşılıksız ders, kitap, kâğıt, kalem verilmesine rağmen öğrencilerin kırk yaşından sonra okumayı öğrenmeye çalışan çoluk çocuk sahibi esnaf, rençber ve iş gücü sahibi kişiler olması sebebiyle aylarca gece derslerine de devam etmeleri mümkün olmadığından Cemiyet başarılı olamamıştır (Ayata, 2022).

Cemiyet'in resmî yayın organı Yeni Yazı Gazetesi olup buradaki yazı sistemine bakıldığında Doktor Milaslı İsmail Hakkı'nın *huruf-ı munfasılasından* uzaklaşıldığı fakat daha fonetik bir yazı sisteminin benimsenmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

2.4.3. Yeni Yazı Öğretme Derneği

Dernek, *huruf-ı munfasılasının* toplumda karşılık bulması için çeşitli yayıncılık faaliyetlerine girişmiş ve yeni harfleri tanıtıcı neşirler yapmıştır. Bu Derneği'nin amacı yeni bir alfabe kabulü yerine, Arap harflerinin ıslahı ve yeni sesli harflerin yazımıza tatbik edilmesini sağlamaktır (akt. Samur ve Sofuoğlu, 2022).

SONUÇ

Doktor Milaslı İsmail Hakkı, Muğla'nın yetiştirdiği geç dönem Osmanlı erken dönem Cumhuriyet döneminin münevverlerindedir. Hekim olur olmaz atandığı Anadolu'nun dört bir tarafında ve dönemin Osmanlı coğrafyasında milletinin geri kalmışlığını görmüş, buna çok üzülmüş ve bir kenara çekilmek yerine elinden gelen her şeyi yapmaya gayret göstermiş; sorumlu bir şahsiyettir. Doktor Milaslı İsmail Hakkı, halkın salgın hastalıklar başta olmak üzere okuryazar olmaktan çektiği ızdıraptan milletini kurtarmak için çözüm arayışını alfabede bulmuştur. Ona göre Arap harflerinin muhafazasına devam edilmeli fakat mutlaka bazı değişikliklere gidilmesi gerekmektedir. İlerleyen zamanda *huruf-ı munfasıla* olarak adlandırılacak Arap harflerinin ıslahı meselesinde yazar, cılız seslerin bir araya gelmesini sağlayacak; çıkardığı gazete, yayınladığı kitap ve makalelerle, verdiği konferanslarla ömrünün sonuna kadar alfabe meselesi üzerinde duracaktır.

Doktor Milaslı İsmail Hakkı, tek başına başladığı *huruf-ı munfasılacılık* hareketine oluşturduğu kamuoyu sayesinde dönemin pek çok aydını bir araya getirmiş ve en nihayetinde 1914 yılında emeline ulaşmıştır. Enver Paşa'nın sadece askerî yazışmalarda kullandığı *huruf-ı munfasılasının* denenme sürecinin ardından iptal edilerek tekrar eski yazı sistemine dönülmesi, Milaslı İsmail Hakkı'nın fikrini savumaktan vazgeçirmemiş, 1928'e kadar görüşlerini savunmaya devam etmiştir. Fakat özellikle söylenmesi gerekir ki Doktor Milaslı İsmail Hakkı'nın öncüsü olduğu *huruf-ı munfasılasının* kullanılması fikri hayata geçip başarısız olduğu için 1928'e gelindiğinde artık Latin harflerinin kabulünden başka yapılabilecek başka bir şey kalmıyordu. Ayrıca Enver Paşa'nın *huruf-ı munfasılasının* kabulünü zamana bırakma düşüncesi 1928'in kasım ayı için mutlaka dikkate alınması gereken bir husus olarak kullanılacak ve harf devrimi yapanların bu işi zamana değil bir anda yapması gerektiği fikrini kuvvetlendirecektir.

Kısaltmalar	
akt.	Aktaran
bs.	Baskı
bkz.	Bakınız
c	Cilt
haz.	Hazırlayan
s.	Sayı
ss.	Sayfa sayısı
TTK	Türk Tarih Kurumu
[t.y.]	Tarih yok

KAYNAKLAR

Basılı Kaynaklar

- Ak, M. (2006). "II. Meşrutiyet Dönemi'nde meslekî ve teknik eğitim okulları (1908-1918)", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akagündüz, Ü. (2016). *II. Meşrutiyet döneminde toplumsal bir sorun olarak sıtma ve sıtmadan korunma çareleri. Kebikeç*, 41, 95-125.
- Akçay, Y. (2007). "Osmanlı dönemi alfabe tartışmaları bağlamında Dr. İsmail Hakkı Bey ve İslah-ı Huruf Cemiyeti", *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi Bildiriler*, 1-16, Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Akman, Z. (2013). Anglikan Kilisesi'nin meşihat kurumuna soruları ve bunlara verilen cevaplar. *Hikmet Yurdu*, 6 (11), 357-377.
- Akpınar, A. ve Özcan, M. (2018). Türkiye'de sıtma mücadelesinin önemli tanığı: Milaslı İsmail Hakkı ve 'Sıtma hakkında kimler neler biliyor' risalesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 10 (2), 235-243.
- Altay, H. (2019). "Servet Malumat Gazetesi (201-300. Sayılar) tahlilî dizin - inceleme ve seçilmiş metinler", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Ayata, Y. (2022). Huruf-ı Munfasıla yahut Hatt-ı Enverî ve Yeni Yazı Gazetesi, Nazım Hikmet Polat'a Armağan, haz. Haykır, T, Apaydın, D ve M., Akbaş, İstanbul: Türk Edeiyatı Vakfı.
- Baltacıoğlu, Ali Y. (1998). *İsmail Hakkı Baltacıoğlu hayatım*. İstanbul: Dünya Yayınları.
- Bardakçı, M. (2015). *Enver*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Çatalbaş, R. (2014). Milaslı Dr. İsmail Hakkı'nın hayatı, eserleri ve İslam ile ilgili görüşleri. *Artuklu Akademi*, 11, 99-129.
- Emiroğlu, K. (2000). Meşrutiyet matbuatı (1324-1325) VI. *Kebikeç Dergisi*, 5 (9), 59-64
- Eraslan, E. (2020a). "Huruf-ı Munfasıla fikrinin savunucusu Doktor Milaslı İsmail Hakkı'nın hurûf-ı munfasıla numûnesi ve menâfi'i hakkında birkaç söz' adlı makalesinin değerlendirilmesi", *I. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Sempozyumu*, Bursa Uludağ Üniversitesi: Bursa.
- Eraslan, E. (2020b). Huruf-ı munfasılanın teorisyeni Doktor Milaslı İsmail Hakkı'nın "Milletlerin terakkisinde elifbânın hissesi" adlı makalesi, *XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Eraslan, E. (2021). Milaslı İsmail Hakkı'nın hayatı ve eserleri hakkında yeni tespitler ile 'Yeni yazının el yazısında da bitişmemesi büyük meziyettir' makalesinin analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 8 (4), 174-189.
- Erat, M. (1991). "Türk basınında alfabe meselesi 1862-1918". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Erkek, M. S. (2012). Osmanlı Devletinde ilk Türkçü eğitim dergisi: Yeni Fikir. *History Studies*, 4 (1), 197-213.

Karakuş, S. E. (2018). Enver Paşa'nın alfabe ve yazı denemesi: ordu elifbası. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, XXXVI, 443-484.

Keklik, E. (2018). II. Meşrutiyet döneminde osmanlı eğitimi: problemler, tartışmalar, teklifler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köse, R. (2020). Sosyal hizmet tarihi bağlamında Milaslı İsmail Hakkı Bey'in alkol bağımlılığı ve kurtulmanın çarelerine dair görüşleri. *Anasay*, 14, 211-227.

Mertoğlu, S. (2001). "Osmanlı'da II. Meşrutiyet SONRASI MODERN TEFSİR ANLAYIŞI (Sırat-ı Müstakim/Sebilürreşad Dergisi örneği: 1908-1914)." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Muçhan, M. (2001). "İzmirli İsmail Hakkı'nın 'El-Cevabü's-Sedid fi Beyani Dini't-Tevhid' adlı eserinin, Abdulaziz Çaviş'in 'Anglikan Kilisesine Cevap' ve Milaslı İsmail Hakkı'nın 'Hakikat-ı İslam' adlı eseriyle karşılaştırmalı tahlili", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi: Kayseri.

Özcan, M. ve Bulut, N. (2013). Tıp dışındaki farklı alanlarda da iz bırakan Muğlalı üç hekim. *Lokman Hekim Journal*, 32, 1-10.

Özcan, M. ve Küreci, H. D. (2016). Yüz yıl öncesinde yanıt aranan soru: teşkilat-ı sıhhiyemiz nasıl olmalı?. *Lokman Hekim Dergisi*, 6 (2), 53-60.

Öztürk, R. (2018). Yeni İlm-i Kelam'a alan dışı bir katkı Milaslı İsmail Hakkı'nın görüşleri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 49, 105-130.

Sadoğlu, H. (2003). *Türkiye'de ulusçuluk ve dil politikaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Samur, M. ve Sofuoğlu, A. (2022). Harf İnkılabı'nın Türk millî basınına yansıması (1928 – 1929). *CTAD*, 18 (35), 395-423.

Sarı, M. ve Gedik, H. (2014). Türkiye'de Harf Devrimi öncesinde basına yansıyan görüşler. *Turkish Studies*, 9 (7), 485-505.

Süleyman Tevfik (2011). II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e. haz. Yıldırım, T., Özdemir, Ş. İstanbul: DBY.

Şen, E. (2013). Milaslı İsmail Hakkı'nın 1870-1938 Kur'an tercümesine dâir bir risâlesi: 'Kur'an tercüme edilebilir mi? ve yeni vâdîde fâtiha tercüme ve tefsiri. *Tokat İlmîyat Dergisi*, 12, 261-286.

Şimşir, B. (1992). *Türk yazı devrimi*. Ankara, TTK.

Tataroğlu, S. (2021). Doktor Milaslı İsmail Hakkı'nın Sebilürreşat'taki "İslâh-ı Hurûf Mes'elesi" adlı makalesinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (55), 593-609.

Uyanık, E., Çam, İ. D. (2014). Arap elifbasından Latin alfabesine geçiş sürecinde garpçı söylemler. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1429, 189-221.

Dijital Kaynaklar

Bardakçı, M. 2014.

<https://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/1016629-harf-devriminden-14-sene-once-yapilan-impl-devrimi-girisimi-enver-pasa-yazisi>, Son erişim tarihi: 30.10.2023.

TOKAT Kataloğu, 2023.

https://www toplukatalog.gov.tr/?_f=1&the_page=&cwid=2&keyword=Latin+Hurufu+mu+Kendi+Harflerimizi+&tokat_search_field=2&order=0&command=Tara#alt, Son Erişim Tarihi: 28.10.2023.

+n VASITA HÂLİ EKİNİN KAYNAŞARAK KALIPLAŞARAK KULLANILDIĞI YAPILAR

Prof. Dr. Nadir İLHAN*

ÖZ

Ek sistemini kullanan dillerde eklerin temel görevleri ve kullanılış şekilleri bilinmeyen zamanlarda tespit edilmiş ve her dilin kendi kurallarına göre işleyen bir sistem olarak varlıklarını devam ettirmektedirler. Türkçede de ekler sistemine bakıldığında eklerin temel fonksiyonlarının kullanım yerlerinin belli bir sisteme, düzene bağlı olarak geçmişten günümüze işlediği görülmektedir.

Eklemeli dillerde her ek her kelimeye gelememekte bazı ekler sadece isimlerle kullanılabilirken bazı ekler sadece fiillerle kullanılmaktadır. Bazı ekler eklendiği ismi bir başka isimle ilişkilendirirken bazı ekler ismi fiile, bazı ekler de fiili isme bağlamaktadır. Hal ekleri de –ilgi hali hariç- eklendiği isimleri fiillerle ilişkilendirmekte, fiilin bildirdiği eylemin isme bağlı olarak gerçekleşme durumunu göstermektedir. Türkçenin bilinen en eski metinlerinin ortaya konulduğu Köktürk Kağanlığı döneminden ya da genel ifadeyle Eski Türkçe döneminden günümüze kadar kullanılan hâl kavramları içerisinde ekle (veya edatla) karşılanan vasita hali de yüklem bildirdiği işin hangi araç veya kişi ile yapıldığını; nasıl veya ne zaman gerçekleştiğini gösteren hal durumu olarak kullanılmaktadır.

Eski Türkçede kullanılan asıl vasita hâli eki *+(i)n'*dir. Eski Türkçede işlek bir hâlde kullanılan ek özellikle zaman bildiren kelimelerden sonra gelerek –yazın, vb. kışın gibi kelimelerde- zarf işlevinde bulunur. Tarihî Türk lehçelerinde vasita eki *+(1)n* yaygın olarak kullanılırken birle edatının da kullanıldığı bazen bu edatla kaynaşarak ek yığılması şeklinde kullanıldığı da görülmüştür.

Eski Türkçe döneminde vasita hali *+n* iken, Eski Anadolu Türkçesi döneminde birle *>* bile *>*ile *+la* şekilleri yanında Eski Türkçe döneminin *+n* şekilleri birlikte kullanılmıştır. Türkiye Türkçesinde *+n* eki kalıplaşmış olarak birkaç kelimedeki kullanımına karşılık vasita hali eki olarak birle *>* bile *>*ile *+la* gelişimiyle ortaya çıkan *+la* vasita hali bütün isimlerle kullanılmaktadır. Türkiye Türkçesine baktığımızda *+(1)n* eki bazı kelimelerde ve bazı eklerin içerisinde yaşamaya devam eder. Özellikle zaman ifade eden *yazın, kışın, öğlen, ilkin, gündüzün* gibi kimi kelimelerin sonunda yer aldığı ve kalıplaşarak kullanıldığı bu kullanımda da ekin bir çekim ekinden ziyade yapım eki olarak görev üstlendiğini düşünmek gerekir. Zaman bildiren bir kısım kelimeler yanında *ilen, bilen, değin, gihin, leyin* gibi edatların sonuna gelerek kullanıldığı, bu yapılardan *+leyin*'in tarihi dönemlerden itibaren eklediği görülmektedir.

Bu bildiride *+n* vasita hali ekinin ekşerek, kaynaşarak, kalıplaşarak kullanımında yer aldığı bazı yapılar oluşum şekilleri ve kullanımları ve ekin kalıplaşması ile bu kelimelerin sözlükselleşerek birer sözlük birimi hâline geliş süreçleri değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, vasita hali, kaynaşma, kalıplaşma

* Kırşehir Ahi Evran Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü nadirilhan@ahievran.edu.tr

STRUCTURES IN WHICH THE -N INSTRUMENTAL SUFFIX IS USED BY FUSING AND STEREOTYPING

ABSTRACT

The basic functions and usage patterns of affixes in languages that use affixation systems have been identified in unspecified times, continuing to exist as systems operating according to each language's rules. In Turkish, when we look at the affix system, it is observed that the fundamental functions of affixes and their usage places have functioned in a system, following a certain order from the past to the present.

In agglutinative languages, not every affix can attach to every word; some affixes can only be used with nouns, while others are exclusive to verbs. Some affixes associate the modified noun with another noun, some link the noun to a verb, and others connect the verb to a noun. Case suffixes, excluding the ablative case, associate the modified nouns with verbs, indicating the situation in which the action described by the verb occurs in relation to the noun. In Turkish, from the period of the Göktürk Khaganate, where the oldest known texts in Turkish were produced, or generally, from the Old Turkish period to the present, case concepts, including the instrumental case, have been used to indicate the means or person through which the action conveyed by the verb is performed and the situation of how or when it occurred.

The main instrumental case suffix used in Old Turkish is +(1)n. In Old Turkish, this suffix, particularly in active use, serves as an adverb after words that indicate time, such as "yazın" (in summer), functioning in an adverbial capacity. In historical Turkish dialects, the instrumental suffix +(1)n was widely used, and it was sometimes observed to be used in conjunction with the postposition "bile," sometimes fused with this postposition in a form of affix stacking.

While the instrumental case in Old Turkish was +n, in the Old Anatolian Turkish period, forms such as birle > bile > ile +la were used alongside the +n forms of the Old Turkish period. In Turkish of Turkey, the +(1)n suffix continues to exist in a fixed form in a few words and within some affixes. Especially in expressions indicating time, such as "yazın" (in summer), "kışın" (in winter), "öğlen" (at noon), "ilkin" (at first), "gündüzün" (during the day), it is used at the end of some words, and in this usage, it should be considered that the suffix serves as a derivational affix rather than an inflectional affix. It is observed that it is used by attaching to the end of words that express time and at the end of postpositions such as "ilen," "bilen," "değın," "gibin," "leyin," and that +leyin developed as an affix from historical periods.

In this report, the formation patterns, usage, and the process of lexicalization of some structures where the +n instrumental case suffix is used by attaching, merging, and solidifying, and the development of these words into dictionary units through the solidification of the affix will be evaluated.

Key Words: Turkish, instrumental case, fusion, solidification

GİRİŞ

Her dil kuralları, işleyişi, unsurları belirlenmiş bir sistem üzerine kurulmuş olup varlığını bu sistemle birlikte devam ettirir. Türkçenin genel kuralları yapısı, işleyişi Eski Türkçeden beri ‘dilin canlı bir varlık olarak kendine mahsus kuralları çerçevesinde değişip gelişen bir varlık olma’ özelliğine bağlı olarak bazı değişimler gösterse de temel özellikleri, işleyiş sistemi değişmemiştir. Kelime kökleri ile eklerin belirlenmiş kullanım görevleri, anlamları olup genellikle her kelime türü ve ek kendi kategorisinde kullanılırken bazen kalıplaşmalar kaynaşmalarla kelime ve eklerin bir kısmı kendi kategorileri, görevleri dışında kullanılabilirlerdir.

Kelime kökleri ile ekler ya da ekler ile eklerin kaynaşmasından genellikle yeni fonksiyonlu, yeni eklerin ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak bazen ek yığılması şeklindeki kullanımlarda yeni görevli bir ek ortaya çıktığı görülmezken bazen de eklerin kelimelerle kalıplaşarak kendi görevi dışında bir kullanıma dönüştükleri görülmektedir.

Meydana gelen eklerin bir kısmının, ekleşme sürecini tamamlamış bir kelimeyle bir ekten oluşmasına karşılık; bazıları da; bir kelimenin ekleşme sürecini tamamlamadan bir ekle veya bir ekin ekleşme sürecini tamamlamayan bir kelimeyle kaynaşarak yeni bir ek oluşturması şeklinde görülmektedir.

Köktürk Kitabeleri ile Uygur yazmalarının ortaya konulduğu Eski Türkçe döneminde görülen vasita durumunu karşılayan temel ek $+(i)n'$ idi. Eski Türkçede döneminde yaygın olarak kullanılan ek özellikle zaman bildiren kelimelerden sonra gelerek kelimenin zarf işlevinde kullanılmasını sağlamıştır.

+n Vasita hali ekinin görevi ve kullanımını hakkında Korkmaz “Kelimeler arasında vasita ve beraberlik münasebeti kuran $+^n$ eski Kökt, Uyg. Ve Karh. Türkçelerinde pek bol kullanılmıştır. ...Eski Anadolu metinlerinde de devam ettikten sonra kaybolmuştur.”¹ demek suretiyle ekin vasita fonksiyonuyla kullanımının tarihi metinlerde kaldığını belirtmiştir.

Gülsev Sev de tarihi metinlerde kullanılan +n vasita hâlinin Türkiye Türkçesinde artık kullanılmadığını ‘Bu ek, TT’de artık kalıplaşmış zarflar hâlinindedir. Bunun yerine ile edati geçmiştir.”² sözleriyle ifade etmiştir.

Uygurca ve Eski Osmanlıcada Instrumental -n başlıklı yazısında Çağatay ekinin kullanımı ile ilgili olarak ekin eski dönem metinlerinde çok kullanıldığını bunun sonucu olarak da eski Oamanlı Türkçesi gibi tarihi dönemlerde de ismin bu haline oldukça çok rastlandığını belirtmiştir. Ekin kullanımdan düşmesi ile ilgili olarak da “Yeni lehçelerde her yerde kaybolmaya yüz tutmuş olan ismin bu hali, tâ eskiden akkuzatif -n ile karşılaştığı için kullanıştan çıkmış olsa gerek.”³ demiştir.

Çağatay instrumental ekinin de akkuzatif, genitif, datif eklerinin isme kolayca eklenerek ismin halini değiştirebildikleri gibi kolayca isme eklenebildiğini ve *ile*, *vasitasiyle*, *sebebiyle*, *dolayısıyla*, *için* mânalarını ifade eden bir ek olduğunu da ifade ederek: “TT IV A 6-13: *bagr-ın yatıp* karniyle yatıp. TT IV A 58: *bagr-ın yorigma tunlıglarıg* karniyle yürüyen mahlûkları (zevahifi).”⁴ örneklerini de vermiştir.

¹ Zeynep Korkmaz, Türkçede Eklerin Kullanılış Şekilleri ve Ek Kalıplaşması Olayları, TDK, Ankara 1994, s.18.

² Gülşel Sev, Tarihi Türk Lehçelerinde Hal Ekleri, Akçağ Yay. Ankara 2007, s.467.

³ S. Şakir Çağatay, Uygurca ve Eski Osmanlıcada Instrumental -n . Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi , 1943, C. 1 S.3, ss.93-107

⁴ Çağatay, a.g.m, 1943: 105.

Eski Türkçe döneminde vasıta hali +n iken⁵, Eski Anadolu Türkçesi döneminde +(i)n eki kullanılmakla birlikte zamanla kullanım sıklığı azalır ve bu ek yerini *ile* edatına ve *ile* edatından ekleşmiş olan *-la*, *-le* eklerine bırakmaya başlar. Eski Anadolu Türkçesi döneminde birle > bile >ile +la şekilleri yanında Eski Türkçe döneminin +n şekilleri birlikte kullanılmıştır.⁶ Türkiye Türkçesinde +n eki kalıplaşmış olarak birkaç kelimedeki kullanımına karşılık vasıta hali eki olarak birle > bile >ile +la gelişimiyle ortaya çıkan +IA vasıta hali bütün isimlerle kullanılmaktadır.

+n Vasıta Hâli Ekinin ile'den eklenen +IA ile Kaynaşarak kullanımı

Türkiye Türkçesi yazı dilinin ile'den eklenen vasıta hali +la ve Eski Türkçe döneminde kullanılan +n'nin ek yığılası şeklinde birleşmesiyle ortaya çıkan halinin çeşitli fonetik değişimlerle ortaya çıkan şekilleri Türkiye Türkçesi ağızlarında vasıta hali ekleri olarak kullanılmaktadır.

Bazı vasıta hâli eklerinin ortaya çıkması da aynı görevdeki iki unsurun birlikte kullanımıyla oluşan ek yığılması- ek kalıplaşmasına bağlı olarak gerçekleşmiştir. Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanılan +IA_n, +nAn +dAn, eklerinde ek yığılmasını görmek mümkündür. +IA_n ve +nAn şekilleri Anadolu ağızlarının neredeyse tamamına yakınında görülürken +dAn şeklindeki kalıplaşmış varyant Doğu ve Güneydoğu bölgelerindeki bazı illerde görülmek, bu bölgeler dışında kullanılmamaktadır. *yonuzlan*< yunus ile, *padişālan*<padişah ile, *yımirtaylan*<yumurta ile⁷, *elimizlen*, *şekerlen*; *çemçelen*⁸.

Çankırı İli ve Yöresi Ağızlarında +lan, +len +nan, +nen vasıta hali ekleri ile bunların fonetik varyantlarının kaynaşmış olarak kullanıldıkları Aydoğdu'nun doktora çalışmasında tespit edilmiştir.

“+InAn, +UnAn; tarım-ınan, patoz-unan, köy-ünen; +nAn; ısıcaıynan, moturnan, makineyenen; +lan, +llan, +Ulan: duzlan, çoğınlıhlan, onuñ ulan, elimiz ilen, şekerlen”⁹

Diyarbakır Ağızında +n eki kalıplaşmış olarak güzün, kışın, yayan gibi örneklerde görüldüğü bunun yanında asıl vasıta ekinin ise *ile* edatının ekleşmiş şekli olan +la, +le ve enstrümental ek ile birleşmiş olan +lan, +len olduğu Erten tarafında ifade edilmiş, +nan, +nen hâlinin de Azeri Türkçesinin tesiri ve benzeşme yoluyla bölge ağızında görüldüğü bildirilmiştir.¹⁰ (Diyarbakır) Erbil ve Amirli Ağızları'nda da vasıta halinin kaynaşmış şekilleri olarak –dan, -den, -tan, -ten şekilleri yanında –nan, -nen şekillerinin de kullanıldığı M. K. Nuri'nin doktora tezinde: “-dan, -den, -tan, -ten arhadaşlardan, bertülden "rüşvetle", sudan "su ile", sestem "ses ile" -nan, -nen bizimnen, yağnan”¹¹ örnekleriyle gösterilmiştir.

Kaman ve Yöresi Ağızları adlı yüksek lisans çalışmasıyla Kırşehir ağızında da +lan ve +nan ekleriyle varyantlarının vasıta hali eki olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

⁵ A. Von Gabain, Eski Türkçenin Grameri (çev. M. Akalın), TDK Ankara 1988, s. 64.

⁶ Faruk K. Timurtaş, Eski Türkiye Türkçesi, İstanbul 1981, s.74.

...Gürer Gülsevin, Eski Anadolu Türkçesinde Ekler, TDK 1997, s.68-69

⁷ Özlem İlaslan, *Adana ili Yüreğir ve Yöresi Göçmen Ağızı (İnceleme-Metinler-Sözlük)*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri. 2005.,

⁸ Tosun, İ. *Çemişgezek, Pertek, Hozat Yöresi Ağızları*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elâzığ 1996, s.126.

⁹ Özkan Aydoğdu, Çankırı İli ve Yöresi Ağızları. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Elâzığ 2011, s.120.

¹⁰ Münir Erten, *Diyarbakır Ağızı*. TDK Yayınları. Ankara 1994, s.37.

¹¹ M. K., Nuri, *Erbil ve Amirli Ağızları*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul 1987, s.80.

“ +*la*, +*le*, +*ıla*; zamaniyle, genellikle +ulan; vapurulan; +*nan*, +*nen*, +*ınan*, +*inen*, +*unan*, +*ünen*; onnan, tirennen, ğılıcıman, öküzünen”¹²

Uşak İli Ağızları’nda vasıta hali ekinin “+(*I*)*lA*, +(I)*lAn*, +(I)*nAn*, +(I)*nA*, +*lAyIn*, +*In*”¹³ varyantları kullanılırken; Muğla ve Yöresi Ağızları’nda da “+II*A*, +I*A*, +n*An*, +II*An*, +In*An*, +Inn*An*”¹⁴ şekilleri tespit edilmiştir. Türkiye Türkçesi ağızlarında yaygın olarak kullanılan +I*An* ve +n*An* biçimleri Ege Bölgesi illeri ağızlarında da görülmektedir.

Anamur ve Yöresi (Mersin): +*la* vasıta hali eki ile +n ekinin ek yığılması şeklindeki kaynaşmalarıyla ortaya çıkan +lan ve +nan ekleri ve fonetik varyantları kullanılmaktadır. “+*lan*, +*len*, +*ılan*, +*ilen*; arhadaşlarımın, balılan, iğneyilen; +*nan*, +*nen*, +*ınan*, +*inen*, +*ynan*; zurnaynan, seninen”¹⁵

Rize İli Ağızlarında Turgut Günay +n ekinin kalıplaştığı kimi kelimeler ve *ile* edatından gelişen *ilen*, *ılan* şekilleri de bölge ağızlarında mevcut iken¹⁶; Edirne İli Ağızlarında +(i)n eki kalıplaşmış kelimelerde, kışın, yazın gibi, görülürken +*la*, +*le*, +*na*, +*ne*, +*lan*, +*len*, +*nan*, +*nen*, +*nna*, +*nne*, +*ylan*, +*lana*, +*nla*, +*yla* ekleri vasıta hâli işlevinde kullanılan eklerdir ¹⁷.

Urfa Merkez Ağzı: +*lA*, +*lAn*, +*nAn*, +*DAn* eki görülmekle birlikte *ile* edatının ekleşmiş hâli olan +I*A* ve +I*A*’dan türeyen +I*An* ve bunun alternansları olan +n*An*, +D*An* kullanılırken¹⁸. (*oğlan evi davıldan*, *zurnanan*, *çalgıdan gelir*: ‘- sonra oğlan evi davulla, zurnayla, çalgıyla gelir’) ¹⁹; Adıyaman yöresi ağızlarında da +*lan*, +*en*, +*dan*, +*nan*, +*nen* şekillerinde kalıplaşmış olarak vasıta halinin kullanıldığı görülmektedir. “*gişiyen*(XX-119) *senen*(XIX-119) *çetenen* (XIX- 114) *öbirinen* (XLIII-155) (s. 94) *zordan*(XLIII-117) *ayalTan*(XLII-40) *sabahdan* (LXVII-203) *gaynandan*(LXI-4) *gözimden*(LXVII-58)”²⁰

Elazığ İli Ağızlarında +*nan*, +*nen* ekinin yanında +*ınan*, +*inen*, +*la*, +*le*, +*ılan*, +*ilen*, +*lan*, +*len*, +n ekleri de kullanılmaktadır. “Çıkma hali eki vasıta hali eki yerine yöre ağzında kullanılır: padişahdan vezir, değnekden vuracam...”²¹. Çemişgezek, Pertek ve Hozat Yöresi (Tunceli) yöresi ağızlarında da +*la*+*n* birleşimiyle oluşan vasıta halinin +d*An* ve +n*An* fonetik varyantları da yörede halk ağızlarında kullanılmaktadır. “+*nan*, +*nen*; ğarınan, oğlumnan; +*lan*, +*len*, +*ilen*; çemçelen "kepçeyle", ellen; ±*dan*, +*den*; çatallardan”²²

Kilis Merkez ve Köyleri ağızlarında da +*la*+*n* birleşimiyle oluşan vasıta halinin +d*An* ve +n*An* fonetik varyantları da yörede halk ağızlarında kullanılmaktadır.

Karahan, Türkçede eşsesleşen eklerin varlığına dikkat çektiği makalesinde ekle ilgili olarak: “...ağız metinlerinden alınmış örneklerde geçen vasıta ve bağlama işlevli {+D*An*} eki, bugün ağızlarda yaygın olarak kullanılan {+I*An*} vasıta/bağlama ekinin ses değişmesine uğramış

¹² Tekin, F. (1994). *Kaman ve Yöresi Ağızları (Giriş- İnceleme-Metin-Sözlük)*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri

¹³ Gülsevin, 2020: 94).

¹⁴ Akar, 2013: 100-102

¹⁵ Gönül Erdem Nas, *Anamur ve Yöresi Ağızları*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Kayseri 2014, s.87.

¹⁶ Turgut Günay). *Rize İli Ağızları İnceleme-Metinler-Sözlük*, TDK Yayınları. Ankara 2003, s.109-110.

¹⁷ Emin Kalay, *Edirne İli Ağızları*. TDK Yayınları Ankara 1998, s.67.

¹⁸ Saadettin Özçelik, *Urfa Merkez Ağzı*. TDK Yayınları Ankara 1997; s.80-81.

¹⁹ Özçelik, a.g.e., 1997, s.197.

²⁰ *Esra Gülin Günay Adıyaman-Merkez, Kâhta, Gerger, Samsat Yöresi Ağzı (İnceleme-Metin-Sözlük) Fırat Üni Yüksek Lisans Tezi Elazığ 2008, s.95.*

²¹ Ahmet Buran, Şerife Oğraş, *Elazığ İli Ağızları*. Elâzığ Valiliği Yayınları, Elâzığ 2003, s.121-122.

²² Tosun, a.g.t., 1996, s.126.

şeklinden başka bir şey değildir.”²³ demek suretiyle ek yığılması şeklinde kalıplaşan +dAn vasıta hali eki varyantına dikkat çekmiştir. Karahan:”[Çocuktan (çocukla) gitme yola] (Gaziantep), [Unu yağdan (yağla)gavururlar] (Hatay); [damattan (damatla) gelin] (Şanlıurfa),[padişahdan (padişahla) vezir] (Elazığ)” örnekleriyle de ekin Adıyaman, Bitlis, Diyarbakır, Elazığ, Tunceli, Şanlıurfa, Malatya-Akçadağ, Gaziantep, Kilis, Hatay’ın Altınözü, Yayladağı ve Samandağı ilçeleri ağızlarına özgü olduğunu da ifade etmiştir.²⁴

+leyin eki içerisinde +n vasıta hâli ekinin kaynaşarak kullanımı

+leyin ekinin yapısı ile ilgili olarak İlhan, “Bu ek, muhtemelen kelime olabileceğini düşündüğüm Eski Türkçedeki layu kelimesi üzerine vasıta hali eki +n”nin getirilmesiyle oluşan şeklin zamanla kaynaşmasıyla ortaya çıkmış olmalıdır.”²⁵ şeklindeki açıklamasıyla ekin sonunda Eski Türkçe döneminde kullanılan vasıta hali ekinin olduğunu belirtmişti. Ekleşen yapının birlikte kullanıldığı kelimeye, içerisindeki ‘layu’ kelimesine bağlı olarak benzetme görevi yanında, +n vasıta ekinden kaynaklanan birliktelik-vasıta anlamını da kattığı görülmektedir.

Ekin yapısı ile ilgili olarak Muharrem Ergin: “Bu ek isimden fiil yapım eki olan –la, -le ile –ı, -i gerundium ekinin birleşerek bir ek heline gelmesi, sonra –n instrumental ekinin de benliğini kaybedip bu birliğe katılması ile meydana gelmiştir. Şu halde ekin aslı –la-y-ı-n, -le-y-i-n’dir”²⁶ demek suretiyle ekin bir birleşik ek olduğunu, +n vasıta halinin kendi görevi dışında ekin içerisinde kaynaşarak yer aldığını belirtmiştir.

Uygurca ve Osmanlıcada Instrumental –°n başlıklı yazısında Çağatay: “tangla ve öyle ile muvazi tang-la-yın, öyle-yi-n şekilleri son sesteki -n instr. hariç, elbet başka şekillerdir.”²⁷ dedikten sonra tangla-‘ı fiil kökü olarak almıştır. Ancak yazısının bir önceki paragrafında tang kelimesi için “Eski Osmanlıca ve çağataycadaki tang- la şafakla<tang şafak . . lehçelerde dahi kullanılır.” sözleriyle tang isim köküne işaret etmiştir. Tanglayın şeklindeki kullanım da tangla kullanımıyla aynı anlama geldiği için kelime kökünün tangla- olması doğru görülmemektedir.

Öğleyin yapısındaki kuruluşun da öğle-leyin şeklindeki bir birleşme ve birleşim sırasında benzeşen –le-‘lerden birinin düşmesiyle meydana geldiği görülmektedir. Birleşme sırasında benzeşen seslerden –le-‘nin biri düşerek kaynaşma meydana gelmiş ve öğleyin şekli ortaya çıkmıştır. Eğer böyle birleşme ve kaynaşma olmasaydı +n vasıta hâli öğle kelimesi üzerine eklenip yazın, güzün yapılarında olduğu gibi öğle+n yapısıyla zarf olarak ‘öğlen’i ortaya çıkarabilirdi.

Çağatayın dediği gibi “Eski osmanlıcanın ancılayın, bencileyin, sencileyin teşkilleri form itibariyle” yani yapı açısından tang isim köküyle kullanılan +layın ekiyle oluşan kullanımı ile aynı kuruluşadır.

-n Vasıta Hâli Ekinin Kelimelerle Kaynaşarak Kullanımı

²³ Leyla Karahan, “Türkiye Türkçesi Ağızlarında Eş Sesli(leşen) Ekler: {+DAn} Ayrılma ve Vasıta Hâli Eki” Prof. Dr. Prof. Dr. Tofiq Hacıyev Kitabı, (Ed. Prof. Dr. Bilgehan Atsız Gökdağ, Yrd. Doç. Dr. Nazım Muradov), Akçağ Yayınları, 2016 Ankara, s. 319

²⁴ Karahan, a.g.m., 2016, s.317.

²⁵ Nadir İlhan, “Türkçede Ek+Kök / Kök+Ek Kaynaşmasıyla Ortaya Çıkan Ekler”, Turkish Studies Volume 4/8 Fall 2009 s.: s.1546

²⁶ Muharrem Ergin, Türk Dil Bilgisi, Bayrak Basım Yayım Tanıtım, İstanbul 2005, s. 173.

²⁷ Saadet Şakir Çağatay Uygurca ve Osmanlıcada Instrumental –°n. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi , 1943, C. 1 S.3, ss.96

Bir ekin kelimelerle kaynaşarak kullanımında bazen ekin kendi görevi dışında, eklendiği kelimeye herhangi bir anlam veya işlev katmadan kaynaşabildiği gibi; kaynaşan ek genellikle eklendiği kelimeye yeni bir anlam ve görev kazandırarak da kaynaşma gerçekleşmektedir (haydın, gibin; sütlaç, yazın). Instrumental +n'nin de kelimelerle kaynaşmasında genellikle kendi vasıta – birliktelik fonksiyonu dışında yeni bir işlevle kelimelere katıldığı kelimelerle kaynaştığı görülmektedir.

+n vasıta hâlinin yazın, güzün, kışın gibi zaman zarfı türetiminde kullanımı

Instrumental –n'nin zaman isimlerine eklenerek onlardan zarf kelimeler türetmektedir. Yaz, güz, kış, sabah, öğle gibi kelimelerden türetilen ve bugün Türkiye Türkçesi ile çağdaş lehçelerde de kullanılan yaz-ın, kış-ın, güz-ün, sabahle-yin, öğle-y-in gibi kelimelerin şekillerinin eski vasıta hali ekinin kalıntıları olduğu bilinmektedir. Bu konuda Çağatay Instrumental –n'nin zaman isimlerine eklenerek, onu daha fazla pekiştirdiğini söyledikten sonra: “Yeni lehçelerde de kullandığımız *kış-ın, yaz-ın, güz-ün, sabahleyin öğle-yin* kelimelerinin şekilleri eski instrumentalin bakiyeleridir.” diyerek bu tür kelimelerde Türkçenin eski vasıta halinin kullanıldığını göstermiştir.

Erten de, Diyarbakır Ağzında *güzün, kışın, yayan* gibi örneklerde kalıplaşmış olarak +n ekinin görüldüğünü, asıl vasıta eki +la, +le ile birleşerek +lan, +len şekillerinin de ortaya çıkardığını çalışmasında dile getirmiştir.²⁸

1460 tarihli Hazainu's-Sa'adat adlı eserde de +n vasıta halinin kelimelerle kaynaşarak isimlerden türetilmiş zarflar olarak *yazın, güzün, kışın* gibi kullanım örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Yazın: Yaz mevsiminde, yaz aylarında “*yazın müşhil içmek gerek illa yiynirek 42a.17*”; **Güzün:** Güz mevsiminde, sonbaharda “*İlk yaz müşhil içtiyse güzün andan kuvvetlüce içe. 24a.2*; **Güzün kusmak yayın müşhil içmek ısıtma getirür. ... (24a.8)”; **Kışın:** Kış mevsiminde, kış süresince “*Amma kışın sefer katı hatardur 67b.5*”²⁹**

+n vasıta hâlinin diğer isimlerle kullanımı

düneyin

Düneyin kelimesi Derleme Sözlüğünde: “[*düneyin*] *Bir gün evvel, dün*” anlamıyla “Uzunoba-Amasya İrişli, Bayburt *Sarıkamış, *Selim –Kars”³⁰ ağızlarından derlendiği gösterilmiştir.

Kelime Efrasiyab Gemalmaz'ın rzurum İli Ağızları'nda: “*düneyin < tünegün dün; geçen gün. || dünegin || dünehen || düneyinden ötüri: dünden beri || düneyinden buyanni: dünden beri*”³¹ şeklinde anlam ve varyantlarıyla gösterildiği www.sozluk.gov.tr'de yer almaktadır. Ancak bu yapının da öğle-yin yapısında olduğu gibi bir ses olayına bağlı olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Yapı muhtemelen dünle-yin < dünle-yin < düneyin şeklinde önce ses benzeşmesi sonra da benzeşen iki sestem birinin düşmesiyle ortaya çıkmış olmalıdır. Bu kaynaşmanın sonundaki +n le-yin yapısının sonundaki vasıta hali ekidir.

bilen

²⁸ Erten, a.g.e., 1994: s.37

²⁹ Nadir İlhan, Eşref B. Muhammed Hazainu's-Sa'adat (İnceleme-Metin_Sözlük), Malatya 2009, s.71.

³⁰ **Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü** Ankara, Türk Dil Kurumu,1969, cilt: 4 (www.sozluk.gov.tr)

³¹ Efrasiyab Gemalmaz, Erzurum İli Ağızları, İnceleme-Metinler-Sözlük ve Dizinler Ankara, Türk Dil Kurumu, 1995, 3 cilt

Bilen kelimesi Eski Türkçe döneminden itibaren tarihi lehçelerde kullanılan birle<bile

Bile kelimesinin TDK Güncel Türkçe Sözlükte bağlaç ve edat görevleriyle kullanıldığı örneklerle belirtilmiş olup “1. *bağlaç* Cümlede kendinden önceki ögeyi belirli duruma getiren bir söz; dahi; 2. *edat, eskimiş* "İle" anlamında kullanılan bir söz.”³² şeklinde anlamları verilmiş olup +n’li şekildeki kullanımı kelimeye farklı bir anlam katmamakta, kelimenin türünü de değiştirmemektedir.

hālbukin

Arapça hāl + Türkçe bu + Farsça ki yapısıyla oluşturulan ve “oysa” anlamında kullanılan bu bağlacın ağızlarında kullanılan şekli olan halbukin ile herhangi bir anlam farklılığı ve görev farklılığı bulunmamaktadır. Buradaki +n eki de yapı içerisinde fonksiyonu olmayan bir eklemidir.

Hālbuki kelimesinin halbukin şekli yazı dilimizde kullanılmamakla birlikte +n ilaveli şeklinin Anadolu ağızlarında kullanıldığı da görülmektedir. Çankırı İli Ağızlarında kullanımı hakkında Aydoğdu: “+n vasıta hāli ekinin kalıplaşmasını bilen, hālbukin, keren örneklerinde görmek mümkündür.”³³ sözleriyle bilgi vermektedir.

gibin

Türk Dil Kurumu’nun Tarama Sözlüğünde “1. Gibisini. 2. Gibi.” Anlamlarıyla verilen gibin kelimesinin aşağıdaki örneğinde +n ekinin anlam ve fonksiyon açısından kelimeye herhangi bir katkısı yoktur.

“... Desti insan teninden sabun gibin کین kayar. (ev. XVII.22)”³⁴

kezin

Kezin kelimesi Tarama Sözlüğü’nde bk. gezin şeklinde göndermeyle madde başında yer almaktadır. Gezin, (kezin) kelimesinin sözlükte anlamı “Defa.” Şeklinde verilmiş ve tarihi metinlerden de kullanımı örneklenmiştir. Türkçe Sözlükte “ bir olayın ve olgunun her bir tekrarlanışını bildiren söz; el (I), defa, kere, sefer, yol” şeklinde anlamı verilen **kez** kelimesiyle aynı anlama gelmektedir. Kez-in yapısındaki vasıta halinin kelimeye bir anlam katmadığı gibi kelimenin türünü de değiştirmedeği görülmektedir.

Felek-i atlas dürdüm yedi **kezin** کزین cevlan urdum
Muhammed nürünü gördüm bu benim karağım anda ³⁵

6 Diledi göre yüzün işide kendü sözin
Nazar kıldı bir **kezin** anda cân virdi bana (Yunus Divan)³⁶

gücün

Türk Dil Kurumunun Tarama ve Derleme Sözlüklerinde yer alan gücün kelimesi de +n vasıta hali ekinin kaynaşarak kullanıldığı kelimelerden biridir. Zarf göreviyle kullanılan kelimenin yapısı

³² <https://sozluk.gov.tr/> (2209.2023)

³³ Özkan Aydoğdu, *Çankırı İli ve Yöresi Ağızları*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Elâzığ. 2011, s. 120.

³⁴ <https://sozluk.gov.tr/> (12.10.2023)

³⁵ Tarama Sözlüğü *****???

³⁶ Mustafa Tatçı, Yunus Emre Divanıs.12

“güç+°n” yapısıyla oluşmuş olup güç ismi üzerine gelen ek Eski Türkçe Döneminde yaygın olarak kullanılan vasıta hali ekidir. Ancak bu yapıda ek, eklendiği ismi vasıta kılmaktan ziyade isimden zarf fonksiyonlu yeni bir yapı ortaya çıkarmıştır. Kelime Karahanlıcada küçün, Çağataycada gücün, Osmanlı ve Anadolu ağızlarında gücün ‘zorla güçlkle, zoru zoruna...’³⁷ anlamlarıyla kullnımı Korkmaz tarafından gösterilmiştir.

Gücün kelimesinin Tarama Sözlüğünde **gücün** “Güçlkle, güç ile, zorla.”; Derleme Sözlüğünde **[gücün (II)]** “Ancak, güçlkle, zorla.”³⁸ anlamlarıyla “-Balıkesir –Kayseri” ağızlarından derlendiği gösterilmektedir.

anın

+n vasıta hali ekinin tarihi metinlerde belirli zamirlerle kaynaşarak kullanıldığı konusunda da Korkmaz: “+n vasıta hali eki, tarihi metinlerde belirli bir iki zamirle kaynaşarak, tarz ve sebep gösteren zarflar meydana getirir.” demiştir.

Anın mı geldim ol ata bilinden
Ki ata tahtını alam elinden (TTS. IV, 28, Hurş)

Bu Garipnâme anın geldi dile
Kim bu dil ehli daki ma’ni bile³⁹

Yukarıdaki örnekte anın ekli zamirinin “onun için, ondan dolayı” şeklinde zarf oluşturduğu görülmektedir.

Çağatay da +n vasıta hali ekinin zamirlerle tek tük kullanımının Eski Türkçe dönemine ait olduğunu belirttikten sonra üçüncü teklik şahıs zamirindeki kullanım ile ilgili olarak: “Şahıs zamiri *o, ol* kelimesinin tasrif şekli * *an* (yeni osm. ve Anadolu lehçelerinde * *on, mes. onun, ondan, ona v.s.*), *an-ıng an-ga, an-da* gibi tasrif şekilleriyle beraber, instrumental *an-ın* olmak üzere uygurcada çok, eski osmanlıcada tek tük kullanılmıştır.”⁴⁰ demiştir. Çağatay’ın ifadeleri bugün kullanılan onun yapısının Eski Türkçe ve Osmanlı Türkçesi dönemi metinlerinde kullanılan anın yapısından ortaya çıktığı ifade etmektedir. Ancak bugün bazı gramer çalışmalarında yapının bu oluşumu unutulmuş, kelimenin yapısı içerisinde zamirden sonraki ekin ilgi hali olduğu şeklinde bir kabul yaygınlaşmıştır.

Yayan

Yayan sözcüğü de +n vasıta hali ekinin kaynaşarak kullanıldığı kelimelerden biridir. Kelime yaya isim kökü üzerine +n vasıta hali ekinin getirilmesiyle tarihi metinlerde kullanılmış daha sonra ekin fonksiyonunu +la’ya terk etmesiyle kalıplaşarak Güncel Türkçe Sözlükte: “**yayan** *1. sıfat* Yürüyerek giden: ... 3. *zarf* Yürüyerek, yaya olarak; tabanvay, yaya.”⁴¹ şeklinde verilen anlamları, sıfat ve zarf fonksiyonlu kullanımlarıyla varlığını devam ettirmiştir.

“Dirse Hın **yayan** bunlar atlı yorıldılar.” DK,30,2-3, “Oğul sabah varup öylen gelmek olmaz, **öylen** varup ahşam gelmek olmaz” DK, 172,4-5⁴² örneklerinde yayan ve öylen kelimeleri zarf görevli kelimeler olarak metinde yer almıştır.

³⁷ Korkmaz, a.g.e., 1994: s.20

³⁸ <https://sozluk.gov.tr/> Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü Ankara, Türk Dil Kurumu,1972 cilt: 6

³⁹ Kemal Yavuz, Aşık Paşa Garib-name I/1, Türk Dil Kurumu Yay. İstanbul 2000, s.XXXVI.

⁴⁰ Çağatay, a.g.e., 1943, s.102.

⁴¹ <https://sozluk.gov.tr/> (13.09.2023)

⁴² Sev, a.g.e., 2007, s.470-471

SONUÇ

+n vasıta hali ekinin kaynaşarak kalıplaşarak kullanımını başlıca iki şekilde gerçekleştirmektedir. Bunlardan birincisi ekin vasıta hali eki olan +IA ile ek yığılması şeklindeki kaynaşmasıdır (+IA_n, +nAn, +dAn).

Ekin ikinci kaynaşma şekli tarihi metinlerden de örneklenebilen ve günümüz Türkçesinde de kullanımları devam eden şekliyle isimlerle kaynaşarak kullanılmasıdır. Bu tür kullanımlarda ek kelimeye anlamsal ya da yapısal herhangi katkı sağlamazken bazen de ekin vasıta fonksiyonu dışında bazı isimleri zarf nitelikli kelimelere dönüştürerek kullanıldığı görülmektedir.

+n vasıta hali ekinin birle < ile edatından ekleşen +IA vasıta hali ile kaynaşarak ek yığılması şeklinde ortaya çıkan +IA_n şekli ve ağızlardaki diğer fonetik varyantları olan +nAn ve +dAn kullanımlarında +n vasıta hali yapıya ayrı bir anlam katmadığı için kendi görevini yitirmiş olarak kabul edilebilir.

Oluşumu, yapısı farklı şekillerde açıklansa da +layın yapısının sonundaki +n'nin instrumental (vasıta) durumu ortak görüş olarak açıklamalarda yer almaktadır. Buradaki +n ekin bütünlüğü içerisinde kendi görevini yitirse de bütünlük içerisinde vasıta fonksiyonunu da içeren zarf kelimeler türetmektedir. (sabah+leyin sabah gibiyle sabah vaktinde, günün başlangıcında, günün ilk saatlerinde)

Günümüz Türkçesinde kullanım fonksiyonunu yitiren +n vasıta hali eki bazı kelimelerle kaynaşarak kalıplaşarak kullanılırken kelimeye herhangi bir anlam katmaksızın, kelimedeki anlamsal ya da yapısal herhangi bir değişiklik oluşturmadan kalıplaşmaya uğramaktadır. (gibin: gibi,)

Ek, bazı kelimelerle kullanımında ise vasıta hali fonksiyonunu kaybetmekte ve eklendiği kelimelerden zarf görevli yeni yapılar ortaya çıkarmaktadır. (yaz → yazın, kış → kışın)

KAYNAKLAR

- Akalın M. (çev.) (1988) A. Von Gabain, *Eski Türkçenin Grameri*, TÜRK DİL KURUMU Ankara.
- Akar, A., (2013) *Muğla ve Yöresi Ağızları*, Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Aydoğdu, Ö., (2011) *Çankırı İli ve Yöresi Ağızları*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Elâzığ.
- Buran, A., Oğraş, Ş., (2003) *Elazığ İli Ağızları*. Elâzığ Valiliği Yayınları, Elâzığ.
- Çağatay, S. Ş., (1943) Uygurca ve Eski Osmanlıcada Instrumental -^on . *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* , , C. 1 S.3, ss.93-107
- Emin, Kalay (1998). *Edirne İli Ağızları*. Türk Dil Kurumu Yayınları Ankara 1998.
- Ergin, M., (2005). *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Basım Yayım Tanıtım, İstanbul.
- Erten, M.,(1994) *Diyarbakır Ağızı*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Gemalmaz, E. (1995). *Erzurum İli Ağızları*, İnceleme-Metinler-Sözlük ve Dizinler Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları
- Gülsevin, G., (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*, Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Gülsevin, G., (2020). *Uşak İli Ağzı*.: Türk Dil Kurumu Yayınları Ankara.
- Günay, E. G., (2008). *Adıyaman-Merkez, Kâhta, Gerger, Samsat Yöresi Ağzı* (İnceleme-Metin-Sözlük) Fırat Üni Yüksek Lisans Tezi Elazığ.
- Günay, T., (2003). *Rize İli Ağzıları İnceleme-Metinler-Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- <https://sozluk.gov.tr/> (12.10.2023)
- <https://sozluk.gov.tr/> Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları,1972 cilt: 6
- Tosun, İ. (1996). *Çemişgezek, Pertek, Hozat Yöresi Ağzıları*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elâzığ.
- İlaslan, Ö. (2005). *Adana ili Yüreğir ve Yöresi Göçmen Ağzı (İnceleme-Metinler-Sözlük)*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- İlhan, N., (2009). “Türkçede Ek+Kök / Kök+Ek Kaynaşmasıyla Ortaya Çıkan Ekler”, *Turkish Studies* Volume 4/8 Fall.: s.1546
- İlhan, N., (2009). *Eşref B. Muhammed Hazainu 's-Sa 'adat* (İnceleme-Metin_Sözlük), Malatya.
- Kalay, E., (1998). *Edirne İli Ağzıları*. Türk Dil Kurumu Yayınları Ankara 1998, s.67.
- Karahan, L., “Türkiye Türkçesi Ağzılarında Eş Sesli(leşen) Ekler: {+DAn} Ayrılma ve Vasıta Hâli Eki” *Prof. Dr. Prof. Dr. Toftiq Hacıyev Kitabı*, (Ed. Prof. Dr. Bilgehan Atsız Gökdağ, Yrd. Doç. Dr. Nazım Muradov), Akçağ Yayınları, 2016 Ankara, s.317.
- Korkmaz, Z., (1994). *Türkçede Eklerin Kullanılış Şekilleri ve Ek Kalıplaşması Olayları*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- Nas, G. E., (2014) *Anamur ve Yöresi Ağzıları*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Kayseri.
- Nuri, M. K., (1987). *Erbil ve Amirli Ağzıları*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Özçelik, S., (1997). *Urfa Merkez Ağzı*. Türk Dil Kurumu Yayınları Ankara.
- Sev, G., (2007). *Tarihi Türk Lehçelerinde Hal Ekleri*, Akçağ Yay. Ankara
- Tekin, F. (1994). *Kaman ve Yöresi Ağzıları* (Giriş- İnceleme-Metin-Sözlük). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri
- Timurtaş, F. K., (1981). *Eski Türkiye Türkçesi*, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu Yayınları, (1969) *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü* Ankara, cilt: 4 (www.sozluk.gov.tr)
- Yavuz, K. (2000). *Âşık Paşa Garib-name I/1*, Türk Dil Kurumu Yayınları İstanbul.

XIV. YÜZYILDA YAZILMIŞ OLAN BİR KUR'AN TEFSİRİNDE NESİR DİLİ ÖZELLİKLER

Kübra ÖZGÜN*

Sakarya Üniversitesi

ÖZ

XIII.-XV. yüzyıllar arası gelişim gösteren Eski Oğuz Türkçesi döneminde Arapça ve Farsça tercüme, telif, yarı telif olmak üzere çok sayıda mensur eser verilmiştir. Türk edebiyatının tarihî seyrinde görülen nesir metinleri içerisinde Kur'an tefsirleri önemli bir yer tutar. Mensur metinler sade, orta ve süslü nesir olarak üç gruba ayrılır. Sade nesir halk dilinin kullanıldığı nesir türüdür. Süslü nesir, Arapça-Farsça kelime ve terkiplerin yoğunlukta olduğu, cümlelerin uzatıldığı, halktan uzak, yüksek zümrenin tercih ettiği nesir türüdür. Orta nesir ise Arapça-Farsça kelimelere yer verilmekle birlikte asıl amaç bilgilerin aktarılması olduğu için süslü nesre göre daha sade ve anlaşılır bir türdür. XIV. yüzyıl Eski Oğuz Türkçesi ile yazılmış olan metinlerde genellikle sade bir dil kullanılmış, kısa ve anlaşılır cümleler tercih edilmiş, seci sanatından yararlanılmış ve halkın konuşma dili metinler içerisinde kendini göstermiştir.

Bu çalışmada XIV. yüzyılda, Üveys b. Hocâ Osmân b. Emîr İlyâs b. Evliyâ tarafından yazılmış olan eser, nesir dili açısından incelenecek, dönemine göre benzerlikler ve farklılıklar örnekleriyle ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eski Oğuz Türkçesi, Kur'an Tefsiri, Üveys b. Hocâ Osmân b. Emîr İlyâs b. Evliyâ, Nesir Dili.

FEATURES OF PROSE LANGUAGE IN A QURANIC EXEGESIS WRITTEN IN THE XIV. CENTURY

ABSTRACT

During the XIII.-XV. centuries, the Old Oghuz Turkish language witnessed notable advancements. In this timeframe, a plethora of prose compositions emerged, including translations from Arabic and Persian, as well as original and semi-original works. Prose pieces discerned in the historical course of Turkish literature prominently feature Quranic exegeses. These prose narratives are delineated into three classifications: plain prose, intermediate prose, and ornate prose. Plain prose adopts the everyday vernacular. Conversely, ornate prose is replete with Arabic-Persian terms and structures, often extending sentences, and is the preferred style of the upper echelons, distancing itself from the common populace. Intermediate prose, although integrating Arabic-Persian vocabulary, primarily serves the objective of disseminating information, rendering it more lucid and accessible than ornate prose. Texts from the XIV. century, inscribed in Old Oghuz Turkish, predominantly utilize lucid language, opting for brief and

* Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski Türk Dili Anabilim Dalı, ozgunnkubra@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5201-7782>

understandable sentences, leveraging the art of parallelism, and reflecting the colloquial speech of the masses.

This research endeavors to scrutinize the prose language of the work authored by Üveys b. Hocâ Osmân b. Emîr İlyâs b. Evliyâ in the XIV. century, drawing parallels and contrasts with analogous compositions of its epoch.

Key Words: Old Oghuz Turkish, Quranic Exegesis, Üveys b. Hocâ Osmân b. Emîr İlyâs b. Evliyâ, Prose Language.

1. Nesrin Tanımı ve Özellikleri

Eserler biçim ve fonksiyon bakımından nazım ve nesir olmak üzere iki grupta incelenir. Arapça olan “nesr” kelimesi “yayma, saçma” anlamına gelmekle birlikte belirli bir ölçü ya da ahenk unsurlarına bağlı olmaksızın sentaks kurallarına uygun anlatım biçiminin adıdır. Bir diğer deyişle nesir, düz yazı olarak adlandırılır. Osmanlı metinlerinin dilinin, anlaşılabilirlik bakımından sade, orta, süslü olarak değerlendirilmesi yaygın bir görüştür. (İz, 2015: 5) Alıntı kelimelerin çokluğu, söz sanatlarının sıkça kullanılması veya cümle yapıları ayrı ayrı veya hepsi birden bu sınıflandırmanın ölçütlerinden olabilir. (Develi, 2010: 86)

Sade nesir türü, toplumun oluşturduğu günlük iletişim dilinin kullanıldığı nesir türüdür. Argo da dahil olmak üzere günlük dil hakimdir ve halk dilini esas alır. “Kur’an tefsirleri, hadis kitapları, menkıbevi İslam tarihlerinin çoğu, fütüvvetnâmeler, menâkıpnâmeler, dinî-destani halk kitapları, halk hikâyeleri, halka mahsus tasavvufî eserler, Osmanlı tarihine ait destani nitelikteki gazavâtnâme, fetihnâme, tevârih-i Âl-i Osman gibi eserler ile ahlak ve siyaset kitaplarının çoğu bu kola örnek verilebilir.” (Ersin, 2020: 78)

Orta nesir türünün kelime kadrosu genel itibarıyla konuşma dilinde yaşayan kelimelerden oluşturulmuştur. Konuşma dilinde yaşayan deyimler ve atasözlerine sıkça yer verilmiştir. Kısa, anlaşılır ve somut cümleler kullanılmıştır. Bu nedenle bu nesir türünün tespiti diğer türlere göre daha kolaydır.

Süslü nesir türünde cümle yapıları daha uzun ve karmaşıktır. Kısa ve sade cümleler yerine uzun ve birleşik cümle yapılarına yer verilmiştir. Süslü nesir eserlerinden en ünlüsü Sinan Paşa’ya ait olan Tazarru’-nâme adlı eserdir. Süslü nesir diğer nesir türlerinden kolaylıkla ayrılabilir. Fakat sade nesir ve orta nesir arasındaki ayrımı keskin hatlarla ayırmak pek mümkün değildir. Orta nesir türünde değerlendirebileceğimiz bir eserin bazı sayfalarında sade nesir örneklerine rastlamak mümkün olabilir.

1.1. Türk Nesrinin Tarihsel Gelişimi

En eski Türkçe metin olma özelliğini taşıyan Orhun Yazıtları; anlaşılır, sade bir dille yazılmış, halk dili ve atasözleriyle beraber geliştirilmiştir. Bu yazıtlar, Türk nesir tarihinin ilk örnekleridir.

Uygur Türkleri, Maniheizm ve Budizm dinlerini benimsedikleri için, o dönemden kalma nesir türündeki eserler genel itibarıyla dini içerikli metinlerin tercümesidir. Prens Kalyanamkara Papamkara Hikayesi, Altun Yaruk, Sekiz Yükmeç gibi eserler dönemin ünlü eserleridir.

İslâmiyet’in kabulünden sonra nesir alanında eserler artmıştır. “Bu dönemin ilk nesir metinleri Orta Asya coğrafyasında kaleme alınmıştır. Bunların başında *Dîvânü Lugâti’t-Türk*’teki örneklerle *Kutadgu Bilig*’in sonradan ilâve edildiği anlaşılacak mukaddimesi sayılabilir. Bu eserleri

Rabgūzî'nin, iç içe geçmiş kıssalar halinde ve yer yer tasvirlerin de bulunduğu *Kıssatü'l-enbiyâ'sı* (1311), Mahmūd b. Ali Kerderî'nin sade bir dille yazılmış olan *Nehcü'l-ferâdis*'i ile (1358) yine XIV. yüzyıla ait, yazarları bilinmeyen *Bahtiyarnâme* ve *Tezkiretü'l-evliyâ* gibi eserler takip eder. Bu arada Kur'an tercümeleriyle tefsirler ve Farsça'dan yapılan çevirilerle Türkçe'de Arapça ve Farsça'nın etkilerinin arttığı görülmektedir." (Uzun, 2007)

Türk nesrinin İslâmî dönemdeki örnekleri Anadolu'da gelişmiş olan Batı Türkçesi'yle yazılmış eserlerdir. "Anadolu'nun fethinden XIV. Yüzyıla kadar özellikle nesir alanında kayda değer eser bulunmamaktadır. Hikâyelerle desteklenmiş dinî ve ahlâkî öğütler içeren *Behçetü'l-hadâik fi mev'izeti'l-halâik* XIII. yüzyılın tek önemli nesir eseridir. (Uzun, 2007) Orta Asya Kıpçak sahasında, Doğu Türkçesi ile yazılmış varlığı bilinen ilk örneklerden biri Seyf-i Serayî'nin *Gülistan Tercümesi*'dir. (Mengi, 2007: 44)

1.2. XIV. Yüzyıl (Eski Anadolu Türkçesi Dönemi) Nesir Dili

XIV. yüzyıl Türk nesri incelendiğinde edebî ve ilmî nitelikli eserlerin varlığı görülmektedir. "Bu yüzyıldaki mensur eserler, sade nesir çizgisinde eğitici ve öğretici mahiyette yazılmış, daha çok dinî, destani, ahlaki nitelikte eserlerdir. I. Murad devri âlimlerinden Ankaralı Mustafa'ya ait Yasin, Tebâreke ve İhlâs surelerinin tefsirleri ile beylikler dönemindeki mütercimi belli olmayan Türkçe Kur'an çevirileri ve sûrelerin tefsirleri, Tezkiretü'l-Evliyâ, Kısas-ı Enbiyâ, Taberî tarihi, Kâbüs-nâme gibi çeviriler bu yüzyılın önemli mensur eserlerini oluşturur." (Genç, 2007: 285)

Bu dönemde yeni bir dinî kabul etmiş olan toplum, dinin kaynağı olan Kur'an ve hadislerle ilgilenmişlerdir. Kur'an tercümeleri, tefsirleri, hadis fıkıh ilmi gibi konulara yönelmişlerdir. Dolayısıyla bu dönemde dinî içerikli mensur eserler yoğunluktadır. Bahsedilen dönemde kaleme alınan tercümeler arasında *Cevâhirü'l-Esdâf* adlı Kur'an tercümesinin ayrı bir yeri vardır. Yazarı belli değildir fakat İsfendiyaroglu İsmail Bey'in isteği üzerine Türkçeye çevrildiği kayıtlarda geçmektedir.

1.3. Kur'an Tefsirlerinde Nesir Dili

Türklerin İslamiyet'i kabul edişinden sonra ortaya koydukları ilk mensur eserler dini içeriklidir. Benimsenen inanış toplumun şekillenmesinde önemli bir yere sahip olduğu için dini içerikli eserler yol gösterici niteliğe sahiptir. Dolayısıyla dinin kurallarının geniş kitlelere ulaşabilmesi ve öğrenilebilmesi için nesir türü kullanılmıştır. Fıkıh, hadis, tefsir konulu eserler mensur eserlerdir. Yazar, eserini dilin muhatabına göre şekillendirir. Dinî eser yazarlarının da muhatabı halk olduğu için ve esas gaye benimsenmiş olan dilin halk tarafından anlaşılması, öğrenilmesi ve sosyal yaşantısına dahil edebilmesi için dinî metinler genelde sade ve orta nesir olarak kaleme alınmıştır.

1.4. Üveys b. Hocâ Osmân b. Emîr İlyâs b. Evliyâ'nın Kur'an Tefsirinde Nesir Dili

İncelediğimiz eser Prusya Kültürel Mirası/Berlin Eyalet Kütüphanesi, Orientalische El Yazısı kategorisinde PPN651791340 proje numarası ile bulunmaktadır. Ele alınan eser rivayet tefsir metodu kullanılarak yazılmıştır. Metnin nesir dili incelenirken eserin yazıldığı dilin üslubu anlaşılır ve açıksa sade nesir, üslubu kapalı ve dili ağırca süslü, orta derecede anlaşılabilirse orta nesir şeklinde tespit etmek bilimsellikten uzak bir yöntemdir. Bir eserde birden fazla üsluba yer verilmiş olabilir. Dolayısıyla eser bir bütün olarak ele alınmalı ve örneklerle desteklenmelidir.

Metinde söz dizimi, devrik cümle, eskicil öge, mecaz kullanımı, yabancı dilden gelen kelimelerin kullanımları gibi özellikler tespit edilmeye çalışılacaktır. İncelediğimiz metin Kur'an tefsiri

olması dolayısıyla yazarın gayesinin bilgi aktarmaktır. Bu nedenle metin, genel itibarıyla açık ve anlaşılabilir bir dille yazılmıştır. Bazı bölümlerde müfessir, Arapça ifadeleri ilmî birikimle anlaşılabilir düzeyde anlatmıştır.

1.4.1. Eskiçil Öge Kullanımı

Eskiçilik kavramı *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*'nde şu şekilde açıklanmıştır:

eskil biçim (Alm. *Archaismus*, Fr. *archaïsme*, İng. *archaism*. Kullanımdan düşmüş, dilsel çevrimden çıkmış bulunan sözlüksel birim, sözdizimsel olgu, vb. (Vardar, 2007:93)

Metnin tamamında dini terminoloji ile anlatılarda eskiçil öge kullanımına rastlanmaktadır:

konuk evi (59b/4), yalavac feriştelerdür (63a/16) (elçi meleklerdir), tamu (28b/7) (cehennem), uçmağ (73b/8) (cennet), taşrı (5a/17), ancılayın (8a/2) (onun gibi), dükeli (38a/15) (hepsi), kaçı- (32b/10) (kızmak), uş (70a/14) (akıl), burtar- (62a/13) (surat asmak), od (90a/7) (ateş), yügür- (9a/2) (sallamak), yalıñ (23b/2) (alev), göyün- (53a/14) (yanmak), qaravaş (22b/2) (cariye, halayık), dartın- (105b/1) (esirgemek), süñük (33b/1) (kemik), yegrek (8a/1) (daha üstün), sağış (91b/8) (adet-sayı), tanıklık (8a/17) (tanık olma durumu), boqmaq (93a/17) (kolye), ağırılıklı (63a/10) (değerli)...

1.4.2. Devrik Cümle Kullanımı

Metni cümle yapısı bakımından incelediğimizde devrik cümle yapıları dikkat çekmektedir. Cümlede yer alan çeşitli ögeler yüklemden sonra getirilerek cümle yapısı bozulmuştur. Bu durumun müfessirin ayetleri, hadisleri açıklarken yorum katmadan, birebir çeviri yapma isteği dolayısıyla Arapça cümle yapısından ileri geldiği söylenebilir.

ya' nî ey gürdan kıpmağa ve kıyâmet gününe inanmayanlar sizi yaratmak mı düşvârdur yoħsa gögi yaratmak mı (60b/1)

çıkdardı yerden şuyı ve daħı otlağı ya' nî çayırı ve çemeni (60b/15)

ve daħı indürdük biz bulıtlardan dökülici şuları (41a/4)

daħı kılduk geceyi örtü (40b/13)

budur ثُمَّ كَلَّا سَيَعْلَمُونَ ma'nisi (38a/14)

1.4.3. Kim Bağlacının Kullanımı

İncelenen metnin içerisinde yer yer “kim” bağlacının sıfat-fiil görevinde kullanıldığına rastlanmıştır. Bu durum Türk dilinde Farsçanın etkisinin olduğunun göstergesidir.

her kişi kim bu dört kelimeyi vazife edinüb dâ'im dilinde dutsa (74a/9)

(-an/-en sıfat-fiil görevinde kullanılmıştır).

beni kırtarğıl zâlim kavmlerden kim bular azmışlardandır (113b/3)

(-an/-en sıfat-fiil fonksiyonunda kullanılmıştır).

gördi kim hatunı iki kız toğırmiş büyümişler gördi kim koyun güderler (59b/7)

(-dık/-dik sıfat-fiil fonksiyonunda kullanılmıştır).

Metnin nesir dili incelenirken konu, metinden örneklerle desteklenmiştir. İncelenen metinden seçilen örnekler şu şekildedir:

2. Sade Nesir Örnekleri

XIV. yüzyılda Türk halkının yeni benimsediği din ile ilgili kavramları ve terimleri anlaması ve yorumlaması güç olduğundan bu dönem tefsirlerinde genel itibarıyla sade nesir türü kullanılmıştır. Sade yalın bir dille, didaktik tarzda, açıklayıcı anlatım kullanılmıştır. Ayetin açıklanmasına destek olabilmesi için bir rivayetten bahsedilen bu paragrafta rivayet günlük konuşma diliyle ve oldukça akıcı, sade bir dille olayın akış sırasına göre aktarılmıştır. Açıklanmak istenen ayet yaşandığı rivayet edilen olaylar üzerinden halkın anlayabileceği dil düzeyine indirilmiştir. Devrik cümle kullanılmamış, söz dizimine uygun bir biçimde halk arasında anlatılmış gibi kaleme alınmıştır.

[6/a]

(2) ebū cehil anı görmezdi ba'zılar eydür bu rivāyet kıreş kavmi hakkında (3) bir gün peygāber hāzreti ka'bede namāz kılordı kıreş kavmi ka'be kapusunda (4) oturmuşlardı eytidiler varalum muhammedi ve aşhābın tutalım ebū kbeys (5) tağuna iledelüm aşhābından her kimiñkim kavmi diyet vērüb alsa kıyalum (6) vērmeseler öldürelüm ittifākı büyük kıldılar haqq te'ālā öñlerinde sed (7) artlarında sed kıldı peygāberi görmediler ba'zılar eydür bu āyet (8) müşrikler hakkında ki bir gün oturmuşlardı her biri peygāber hakkında...

Müfessir, dāri' isimli bir otun ismini okurun bilmeyeceğini düşünerek sade ve anlaşılır kelimelerle açıklamıştır. Devrik cümlelere yer vermemesi anlaşılmayı kolaylaştırmıştır. “acırağ, issirek” gibi kelimeler halk arasında kullanılan kelimeler olduğundan müfessirin bu tür eskicil öğelere yer vermiş olması halkın anlamasını kolaylaştırmak içindir.

[100/b]

(8) طَعَامٌ إِلَّا مِنْ ضَرِيعٍ ya'ni ol kāfirler ta'āmı olmaya meger dāri' (9) ola dāri' dēdüği bir dikenli acı otur kim köki yerde berk olur andan (10) acı ve andan zıştı ot yokdur bir niçe müfessirler dēdiler dāri' oddan (11) bir ağacdur kelbi eyitdi ol bir oddur kim kıruyıçağ hayvānçıklar (12) hiç hergiz aña degmez zıra kim ziyāde dikenlidür yakın gelmez ne kadar (13) aç dağı olsa yakın gelüb bakmaz ibni 'abbās rivāyet kıldı (14) resülden kim eyitdi dāri' tamu içinde bir nesnedür kim dikene beñzer (15) acırağdur necsden dağı yer kadar ve oddan issirekdür tamu ehlinüñ (16) ta'āmı olur

Yine bu bölümde de yukarıdaki örnekte olduğu gibi bir kelimeyi açıklamak için eskicil öge kullanımı tercih edilmiştir.

[43/b]

(5) bir evde dört bucağ vardır degme bir bucağda bir yılan vardur her bir yılan bir beserek ve devedeñ (6) büyükdür degme bir yılan başında bir desti ağı var eger ol ağudan bir kıatre dünyā (7) denizlerine tamsa mecmū'ı ağı olaydı pes tamu ehli tamuda içdükleri (8) ol ağı ola gassāk dēdüği budur

Müfessir metin içi konuşmalara yer verirken halkın konuşma dilinden yararlanmışır. Kaleme aldığı eser bir Kur'an tefsiri olduğu için rivayetlerle konuyu pekiştirmiş ve inanılabilirliğini artırmaya çalışmıştır. Farklı din alimlerinden yorumlara yer vererek ayetleri her yönüyle ele almıştır. Dinin

doğru anlaşılabilmesi ve hayata uygulanabilmesi için herkesin anlayabileceği ifadelere yer vermek ön plandadır.

[39/a]

(1) öten kuşuñ başını kesmek gerek pes şimdi inanmağuş fâ'idesi yokdur dèyeler (2) ve bir niçeler eydür dağı şol vakit analar kim isrâfîl şûrı çala kıyâmet (3) kopa ve od bunlara hamle kıla eydeler ki kıyâmete inanduk ilâhî bize mühlet vèr ve 'ömür (4) vèr ve bizi gèrû dünyâya ilet varalum 'ameller kılalım tâ ki günâhlardan ırak (5) olalım saña lâyıķ işlerde olalım gèrû gelelim nitekim haķķ

2.1. Orta Nesir Örnekleri

Aşağıda yer alan iki örnekte dini terminolojinden yararlanılmış, aydın kesimin sahip olduğu ilmi birikimle anlaşılıp yorumlanabilecek ifadelere yer verilmiştir. Yabancı dilden gelen kelimelerin yoğunluğu anlaşılmayı güçlendirmiştir ve halkın anlayacağı biçimde sadeleştirilmesine ihtiyaç duyulur. Yine sade nesir örneklerinde olduğu gibi didaktik bir anlatım söz konusudur. İslamiyet'in etkisiyle Arapça terimler kullanılmıştır. Müfessirin, açıklayıcı öge olarak da Arapça kelimelerden yararlanmış olması dili bilmeyen halkın benimsemek istediği dini tam anlamıyla öğrenememesine neden olmaktadır. Bu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için alimler tarafından sadeleştirilip açıklamasına ihtiyaç duyulmaktadır.

[3/b]

(12) fıhi hamsetün aqvâlin bunda müfessirlerüñ beş kavli vardur bir kavilde yâşin (13) yâ insân demekdür 'arabuñ 'ibâdetidür ki her kelime ne bir harf alurlar anuñla (14) telaffuz kılurlar pes yâdan yâyı aldı insândan sini aldı yâşin (15) oldı murâd muhammeddür 'aleyhi's-şalavâtü ve's-selâm keennehu eydür yâ muhammed kur'an (16) haķim haķkıyıçün sen mürsellerdensin demekdir bir kavilde yâşin (17) kur'an adıdur peygâmerüñ nübüvvetine kur'an birle kaşem yâd kıldı bir kavilde

[4/b]

(4) peygâmeriñ her mevzi'de bir dürlü adı vardur meşelâ yerde muhammeddür evvelki gökde (5) aħmeddür ikinci gökde hâmiddür üçüncü gökde adı maħmüddür dördüncü gökde (6) adı muştafadur beşinci gökde şafâdur altıncı gökde faħrüdür yedinci gökde adı (7) şafî'dür sidretü'l-müntehâda haķıbdür 'arşda seyyidü'l-enâmdur kürsüde (8) hayrü'l-beriyedür cennetde kaşımdur tamuda şefî'ü'l-müznibündür tevritde (9) mev mevdür zebürda kar kaķitâdur incilde tâ tâ dur kur'anda müzemmil (10) müddeşşir şâhid dağı sirâc-ı münir tâhâ yâşindür

SONUÇ

Türk edebiyatında nesir alanı, nazım alanına göre daha az araştırma ve inceleme yapılmış bir alandır. Dolayısıyla bu alandaki eksikliği bir nebze de olsa kapatmak adına XIV. yüzyılda Eski Anadolu Türkçesi ile Üveys b. Hocâ Osmân b. Emîr İlyâs b. Evliyâ tarafından yazılmış olan Kur'an tefsirinin nesir dili bakımından incelenmesi yapılmış, bu inceleme metinden örneklerle desteklenmiştir. Metin genel itibarıyla sade nesir örneklerinden oluşsa da yer yer orta nesir örneklerine yer verilmiştir.

KAYNAKLAR

- Çaldak, S. (2006), Eski Türk edebiyatında nesir (düz yazı), Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı: 77/78, s. 74, 90.
- Develi, H. (2010), Sözde boğulan tarih: Osmanlı tarih yazıcılığının dili / Eski Türk edebiyatı çalışmaları V nesrin inşâsı: Düzyazıda dil, üslup ve türler, İstanbul, s. 84-123.
- Durmuş, İ. (2007), “Nesir”, TDV İslâm Ansiklopedisi, Cilt: 33, Diyanet Vakfı Yay., İstanbul, s. 6-8.
- Ersin, Y. (2020), XII. ve XVI. yüzyıllar arası eski Türk edebiyatı nesrine bir bakış, Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 20, s. 77-90.
- Genç, İ. (2007), Örneklerle eski Türk edebiyatı tarihi, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Haz. Hatice Aynur ve öte., (2010), Eski Türk edebiyatı çalışmaları V nesrin inşâsı: düzyazıda dil, üslup ve türler, İstanbul.
- İz, F. (2015), Eski Türk edebiyatında nesir, Akçağ Yay., 5. Baskı, Ankara.
- Köprülü, F. (1986), Türk edebiyatı tarihi, s. 371, 392.
- Levend, A. (1949), Türk dilinde gelişme ve sadeleşme safhaları, Ankara, s. 37-41.
- Mengi, M. (2007), Eski Türk edebiyatında nesir: Gelişimi ve kaynakçası, Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 10, 43-76.
- Sinan Paşa, Tazarru'nâme*, Haz. A. Mertol Tulum, (2001), Milli Eğitim Bakanlığı Yay., 2. baskı, Ankara.
- Uzun, M. (2007), “Nesir”, Diyanet Vakfı Yayınları, Cilt:33, s. 9-11.
- Vardar, Berke, N. Güz, E. Öztokat, M. Rifat, O. Senemoğlu, E. Sözer (2007), Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü, Yabancı Dil Yay., İstanbul.

HAZÂ KİTÂB-I BAYTARNÂME ADLI ESERDE TESPİT EDİLEN AT DONLARI, AT NIŞANELERİ VE BİTKİ ADLARI

Prof. Dr. Paki KÜÇÜKER*

Samet BEŞENK**

ÖZ

Geçmişten günümüze Türkler ve atlar arasındaki bağın hiçbir zaman kopmadığına tanıklık etmekteyiz. Atın, Türklerin hayatının her alanında olması Türkün hayatına da bir o kadar yansımaya sebep olmuştur. At bu kadar Türk hayatına nüfuz edince sözlü ve yazılı edebiyatta da kendine genişçe bir yer bulmuştur. Türkler için her anlamda kıymetli olan atın iyi bakılması, hastalıklardan korunması, eğitilmesi zaruri bir hal almış bunun sonucunda da baytarnâme adı verilen at hastalıkları, tedavileri ve eğitimlerini konu alan eserler verilmeye başlanmıştır. Dolayısıyla baytarnâmeler yazıldığı dönemin ilmini yansıttmasının yanı sıra dönemin söz varlığının tespiti hem tıp bilimi hem de Türk dili açısından önem taşır.

Bu makaleye konu olan Hazâ Kitâb-ı Baytarnâme'nin Farsçadan Türkçeye çevrilen ülkemizde altı, Bosna Hersek'te de dört nüsha olmak üzere on nüshası, Arapçadan da Türkçeye çevrilen iki nüshası bulunmaktadır. Ele alınan nüsha; Süleymaniye Kütüphanesi Tahir Ağa bölümünde 453 numarayla kayıtlanmış olan bazı sayfalar hariç her sayfasında 19 satır bulunan Rika'yla yazılmış 50 varak bir nüshadır. Bu nüsha iki eserden oluşmaktadır. İlk sırada yer alan eser baytarnâme konulu olup Hâcî Alî Bin Hâcî Muhammed Aksarayî tarafından Farsçadan Türkçeye çevrilmiştir. İkinci sırada yer alan eser ise silahşorluk konulu olup Hüseyin İbn Mollâ Şems tarafından Arapçadan Türkçeye çevrilmiştir.

Bu çalışmada, Süleymaniye Kütüphanesi Tahir Ağa bölümünde 453 numarayla kayıtlanmış olan Hazâ Kitâb-ı Baytarnâme de görülen bitki, don ve nişane adlandırmaları tespit edilip anlamları üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hazâ Kitâb-ı Baytarnâme, At Donları, At Nişaneleri, Bitki Adları

* Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sakarya / TÜRKİYE

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7538-4200>

** Yüksek Lisans Öğrencisi / Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Sakarya / TÜRKİYE

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0420-601X>

HORSE COATS, HORSE TOMBERS AND PLANT NAMES IDENTIFIED IN THE WORK CALLED HAZÂ KİTÂB-I BAYTARNÂME

ABSTRACT

From past to present, we witness that the connection between Turks and horses has never been severed. The presence of horses in every aspect of Turkish life has profoundly influenced the way of life, and as horses became an integral part of Turkish life, they also found ample representation in both oral and written literature. The horse, being highly valuable to the Turks in every sense, necessitated proper care, protection from diseases, and training, thus leading to the emergence of works known as "baytarnâmes," which focused on horse diseases, treatments, and training methods. As a result, these baytarnâmes not only reflected the scientific knowledge of the time they were written but also played a significant role in documenting the vocabulary of the era, benefiting both the field of medicine and the Turkish language.

The subject of this article is the "Hazâ Kitâb-ı Baytarnâme," which has been translated from Persian to Turkish. There are nine copies of this work in total, five of which are located in our country and four in Bosnia and Herzegovina. Additionally, there are two copies translated from Arabic to Turkish. The copy discussed in this study is a 50-page manuscript, with 19 lines on each page, written in a script known as Rika, except for some pages registered under number 453 in the Tahir Ağa section of the Süleymaniye Library. This copy consists of two works. The first work, positioned at the beginning, is about horse ailments and was translated from Persian to Turkish by Hâcî Alî Bin Hâcî Muhammed Aksarayî. The second work, following the first, is about horsemanship and was translated from Arabic to Turkish by Hüseyin İbn Mollâ Şems.

In this study, the botanical, material, and symbol names present in the Hazâ Kitâb-ı Baytarnâme, registered under number 453 in the Tahir Ağa section of the Süleymaniye Library, have been identified, and their meanings have been explored.

Key Words: Hazâ Kitâb-ı Baytarnâme, Horse Coats, Horse Markings, Plant Names

Tarihi seyre baktığımızda geçmişten günümüze Türkler ve atlar arasındaki bağın hiçbir zaman kopmadığına tanıklık etmekteyiz. Atın, Türklerin hayatının her alanında olması Türkün hayatına da bir o kadar yansımaya sebep olmuştur.

Atlar, Türkler için kıymetli hayvanlardır. Yeri geldiğinde araç olarak kullanıldığı gibi etinden ve derisinden yararlanarak ticari ürün olarak kullanılmış yeri geldiğinde de Tanrılara çeşitli ayinlerle kurban edilmiş, şamanların alem değiştirmek için kullandığı binit olmuştur. İslamiyet öncesi dönemden İslamiyet'in kabulüne kadar atlar, Türk kültüründe önemini korumuştur. İslam döneminde atlar hakkında ayet ve hadislerin olması, Hz. Muhammed'in Miraç'a Burak adlı bir atla çıkması atların İslami dönemde de değerinin devam ettiğini göstermektedir. Gelişen teknoloji ve sanayi ile birlikte atın kullanımı gittikçe azalsa da tamamen yok olmamıştır bunun en önemli örnekleri arasında günümüzde hala yapılan at yarışları yer almaktadır bunun dışında atlar Anadolu'da hala taşıma ve ulaşım aracı kullanılmaktadır (Belek, 2015; Çavuşoğlu, 2007; Durmuş, 2021).

At bu kadar Türk hayatına nüfuz edince sözlü ve yazılı edebiyatta da kendine genişçe bir yer bulmuştur. İnsanlar, cisimlerin tanımlanmasında dahi atları benzetme yoluyla kullanmışlardır. Bunun en güzel örneği Türklerin, Küçükayı takımyıldızını Kutup Yıldızı'na (Demirkazık) bağlı bir arabayı çeken iki aygıra (Ak-bozat ve Gök-bozat) benzetmeleridir (Ögel, 1995, Cilt 2). Bunun

yanı sıra atlar; mitolojilerde, efsanelerde, halk hikâyelerinde, destanlarda sıkça rastlanır olmuştur. Orhun Yazıtlarından başlayarak Karacaoğlan, Yunus Emre, Pir Sultan Abdal, Âşık Veysel, Necip Fazıl Kısakürek, Faruk Nafiz Çamlıbel, Yaşar Kemal gibi Türk edebiyatının mihenk taşlarının da eserlerinde yer bulmuştur.

Türkler için her anlamda kıymetli olan atın iyi bakılması, hastalıklardan korunması, eğitilmesi zaruri bir hal almış bunun sonucunda da baytarnâme adı verilen at hastalıkları, tedavileri ve eğitimlerini konu alan eserler verilmeye başlanmıştır. Rivayete göre baytarnâme türü ilk olarak İskender'in yaptığı bir kuşatma esnasında atların hastalanması sonucu Aristo'ya verdiği emirle ortaya çıkmıştır. Makaleye konu olan eserde Aristo'ya atfedilen baytarnâmenin Farsçadan Türkçeye çevirisidir. "Eserin Eski Anadolu Türkçesine Hâcî Alî Bin Hâcî Muhammed Aksarayî tarafından çevrilen ülkemizde beş, Bosna-Hersek'te dört nüshası; Arapçadan, Muhammed b. İskender Edirnevî tarafından çevrilen iki nüshası tespit edilmiştir" (Geyikoğlu, 2010, s.20).

Nüshalar şu şekildedir:

- 1-Süleymaniye Kütüphanesinde 63-1 numaraya kayıtlı nüsha
- 2-Ankara Milli Kütüphanede Yz. A 8074 numaraya kayıtlı nüsha
- 3-Ankara Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi Veteriner Hekimliği Tarihi ve Deontoloji Anabilim dalında 32487 numaraya kayıtlı nüsha
- 4-İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Tıp Tarihi Müzesinde 429'da 35/2 numaraya kayıtlı nüsha
- 5-İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Tıp Tarihi Müzesinde 164'te 329/2 numaraya kayıtlı nüsha
- 6-Gazi Hüsrev Kütüphanesi Türkçe Yazmalar bölümüne R 2354/2 arşiv numarasıyla kayıtlı nüsha
- 7-Gazi Hüsrev Kütüphanesi Türkçe Yazmalar bölümüne R 5725 arşiv numarasıyla kayıtlı nüsha
- 8-Gazi Hüsrev Kütüphanesi Türkçe Yazmalar bölümüne R 8770 arşiv numarasıyla kayıtlı nüsha
- 9-Gazi Hüsrev Kütüphanesi Türkçe Yazmalar bölümüne R 607 arşiv numarasıyla kayıtlı nüsha (Geyikoğlu, 2010)

Eserin, Arapçadan Muhammed b. İskender Edirnevî tarafından çevrilen iki nüshası bulunmaktadır bunlar:

- 1-Süleymaniye Kütüphanesi Bağdadlı Vehbi Bölümünde 1496 numaraya kayıtlı nüsha
- 2-İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Tıp Tarihi Müzesinde 293 numaraya kayıtlı nüsha (Geyikoğlu, 2010).

Makaleye konu olan nüsha; Süleymaniye Kütüphanesi Tahir Ağa bölümünde 453 numaraya kayıtlanmış olan nüshadır. Bu nüsha iki eserden oluşmaktadır. İlk sırada yer alan baytarnâme konulu eser 1b'den başlayıp 36a/2'de sona erer. Külliyyatın ikinci sırasında yer alan silahşorluk konulu eser 36a/3'den başlayıp 50b'de sona erer. Bu nüsha 185x230 (160x100) mm boyutlarında, 50 yaprak, bazı sayfalar hariç her sayfasında 19 satır bulunan Rika'yla yazılmış bir nüshadır.

Eserin ilk kısmı on bölümden oluşmaktadır bunlar:

bābü'l-evvel atların eyü ve gökçek 'alāmetlerin beyān eder

bābü'ş-šanī atların eyü ve yavuz şıfatların beyān eder

bābü'ş-šālī atların ve yaşların beyān eder

bābü'r-rābi atların başında olan renclerin beyān eder

bābü'l-hāmis atların boynında olan renclerin beyān eder

bābü's-sādis atların içinde olan renclerin beyān eder

bābü's-sābi atların ayağında olan renclerin beyān eder

bābü'ş-šāmin atların gevedesinde olan renclerin beyān eder

bābü't-tāsi atların ısıtmasını ve 'ilācların beyān eder

bābü'l- 'āşir atların tedbirler ve tahfiflerin beyān eder

Eserin ikinci kısmı Hüseyin İbn Mollâ Şems tarafından Arapçadan Türkçeye çevrilmiştir. Eser yedi bölümden oluşmaktadır:

bend-i harb

bend-i šāniye

bend-i gülāb

mahrūz

bilezik bendi

bend-i nār

bend-i mecmū'

İnsanoğlu, dünyaya geldiği ilk günden itibaren tabiatla iç içe olmuş ve bu birlikteliği anlamaya, anlamlandırmaya ve tanımaya çalışmıştır. Tabiat içindeki bitkilerle kurduğu tanışıklık, çeşitli adlandırmalara yol açmıştır. "Bu adlandırmalarda organ adlarından, hayvan adlarından, sayılardan, şahıs adlarından, çeşitli hastalık adlarından, yetiştiği coğrafya ve etnik tanımlamalardan yararlanılmıştır" (Uçar, 2012, s.286).

Farklı isimlendirme yöntemleri, insanların çevreleriyle olan ilişkilerini ve kültürel zenginliklerini yansıtmak için kavramları çeşitli şekillerde adlandırmalarına olanak sağlamıştır. Özellikle bitki ve hayvan adlandırmalarında, yetiştirme coğrafyası, etnik veya dini unsurlar gibi farklı faktörler kullanılarak çeşitli adlandırmalar oluşturulmuştur (Uçar, 2013).

Baytarnâmeler yazıldığı dönemin ilmîni yansıtmalarının yanı sıra dönemin söz varlığını tespiti için oldukça kıymetli eserlerdir. Baytarnâmelerde önemli bir şekilde yer tutan bitki, don ve nişane adlandırmaları, dildeki değişimleri ve kültürel gelişmeleri yansıtırken aynı zamanda toplumların yaşam tarzları, gelenekleri ve deneyimleri hakkında da bilgi verir. Bu şekilde, insanlar gelecek nesillere, çevresel ve kültürel miraslarını, isimler aracılığıyla aktarır.

Bu çalışmada, Hazâ Kitâb-ı Baytarnâme'deki don adları, nişane adları ve bitki adlarının söz varlığı ortaya çıkarılmıştır. Bu kelimelerin anlamları için aşağıdaki eserlerden ve bu konuda yazılmış bazı makale ve tezlerden yararlanıldı: Divanü Lugat-it-Türk , Derleme Sözlüğü , Ed-

Dürretü'l-Mudiyye Fi'l-Lügati't-Türkiyye, Hâcî 'Alî Bin Hâcî Muhammed Aşarâyî'nin Kitâbu Baytar-nâme Tercümesi (İnceleme-Metin-Dizin), İbni Mühennâ Lûgati, Kamus-i Türkî, Kitâbü'l-İdrak li-Lisânü'l-Etrâk , Kitâb-ı Makbûl Der Hâl-i Huyûl Adlı Eserde Atların Özellikleri Donları Ve Tedavilerinde Kullanılan Bitki Adları, Lûgat-ı Müşkilât-ı Eczâ Derviş Siyâhî Lârendevî (Giriş-İnceleme-Metin-Dizinler), Mehmet Bin İskender Edirnevî'nin Kitâbu Baytar-Nâme Tercümesi (İnceleme-Metin-Dizin), Revnak-ı Bustan, Tarama Sözlüğü, Tarihî Lehçelerden Günümüze At Donları Ve Nişane Adları, Temel Türkçe Sözlük, Türk Kültüründe Donlarına Göre Atlara Verilen Adlar Ve Nişanlar.

Don adları

Atları birbirinden ayırt etmenin çeşitli yolları vardır. Bunlardan biri de atların donlarıdır. Don atın tüyünün rengine denmektedir. İnsanların, iyi özelliğe sahip atlarla kötü özelliğe sahip olan atların ayırımında baktıkları ilk şey atın donları olmuştur. Bu bağlamda ayırt edici özellik taşıyan atların donları Mete'nin ordu dizilişinde de önemlidir. Çin'e yaptığı bir kuşatmada ordunun doğusunda kır atlara, güneyinde doru atlara, batısında ak atlara ve kuzeyinde yağız atlara yer vermiştir. Cengiz Han döneminde de savaş tanrısının üzerinde savaştığına inanılan beyaz bir at, binicisiz bir şekilde ordunun önünde savaşa sokulurdu (Caferoğlu, 1953; Sağol, 1995; Rahman, 1996; Küçükler & Yıldız, 2018).

Bahaeddin ÖGEL'in Türk Mitolojisi kitabından (Ögel, 2010) edinilen bilgilere göre; Türklerin kurban ettiği hayvanlar arasında atlarda vardır. Özellikle ak, boz ve sarı dona sahip atlar kurban edilen atların başında gelmekteydiler. Kurban edilen atta donuna göre çeşitli anlamlar taşımaktadır. Eğer at beyaz dona sahip ise iyi ruhlara/tanrılara kurban edilirdi. Sarı dona sahip olan atlarda büyük saygı ziyafetlerinde kurban edilirdi.

Türk dilinde renk isimleri açısından da değerli olan don isimlerine Hazâ Kitâb-ı Baytarnâme'de de rastlamaktayız.

Eserde geçen at donları şu şekildedir:

- aķ** : Beyaz at [11a/5].
- alaca at** : Benekli at, ala renkli at; açık al, doru ile al arası bir at donu [10b/3].
- boz at** :<Far.+T. Kızıl renkli at, kır at; boz renkli at [10b/15].
- cabār** :<Far. Benekli, abraş. [11b/2].
- çil at** : Alaca renkli, benekli, at donlarından konur renk. [11a/6].
- demür boz at** : Demirî ve boz renge çalan, demirboz at, demir kır [10b/10].
- hing** :<Far. Gri at. [11b/2].
- hurmayî torı** :<Ar.+T. Hurma rengine çalan doru (at) [6b/2], [10b/5].
- ķara at** : Karayağız at, yağız. [11a/1].
- ķır at** : Külrengine çalan beyaz, kirli at. Kır renkli at. Gri at donu demektir [6b/6].
- ķula at** : Kızıl ile boz arası bir renkte olan kula at [11a/4].
- peleng** :<Far. Leopar, zürafa gibi karışık renkli, alaca, rengârenk, benekli. [11b/2].

siyah at :< Far. Siyah dona sahip olan at, atların en güçlü, en çevik olanıdır. Uğurlu ve mübarek sayılır. [6b/4].

torı at : Doru, kırmızı ile siyah arası, koyu kırmızı at, hurma renginde at [6b/1].

“Koyu donlu atların alnında, burun üstünde, bacaklarında tırnaklarında görülen, beyaz kılların oluşturduğu beyaz lekeler “nişane” denir. Atlarda eşkal tespitinin bir parçası olarak, varsa nişaneler de doğru bir şekilde belirtilmelidir. Benzer atları birbirinden ayırt etmek için nişane bilgisi her zaman işe yaramıştır” (Küçük, 2012, s. 2299). Eserde tespit edilen at nişaneleri şunlardır:

sekil : At, eşek ve sığırların ayaklarında bileğe veya dize kadar çıkan beyazlık; seki [10b/6], [10b/9].

Bitki adları

Bitkiler insanlar için hayati öneme sahip canlılardır. Bitkilerin; beslenme, ekonomik, oksijen üretimi, ilaç üretimi gibi çeşitli alanlarda insanlara olan faydası bilinmektedir. Bitkilerin ilaç yapımında veya ilaç olarak kullanılması insanlık tarihi kadar eskidir. Bu ilaçları sadece kendileri için değil onlar için kıymetli olan hayvanların özellikle de atların tedavilerinde kullanmışlardır.

Bitkilerin ilaç olarak kullanılması tıp bilimi özelinde baytarlık ve eczacılık alanlarının gelişmesine katkı sağlamasının yanı sıra bitki isimleri yerel dilin ve kültürün korunması açısından da önemlidir.

İnsanlar kendisine hayvanlar kadar yakın gördüğü bu türlerin isimlendirmesinde çeşitli yollara başvurmuşlardır. "Bitkiler adlandırılırken organ adları, hayvan adları, sayılar, şahıs adları, çeşitli hastalık adları, maden (cevher) adları, koku adları, astronomi terimleri, yetiştiği/geldiği coğrafya veya etnik/dini unsurlar vb. özelliklerden yararlanılarak adlandırma yoluna gidilmiştir” (Uçar, 2013, s. 2671).

Ele aldığımız metnin baytarnâme kısmındaki bitki isimlerinin Arapça ve Farsçanın yanı sıra Türkçelerinde verilmesi Türkçenin diğer dillere karşı korunmasına ve eserin zenginleşmesine katkı sağlamıştır. "Eserde ele alınan bitkilerin hangi at hastalıklarına iyi geldiği, ilaçların hangi ölçülerle hazırlanması gerektiği ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır” (Küçüker & Yıldız, 2018, s.62).

Makaleye konu olan Süleymaniye Kütüphanesi Tahir Ağa bölümünde 453 numarayla kayıtlanmış olan nüshadaki bitki söz varlığı şu şekildedir:

acı bādem : Gülgillerden, dikenli veya dikensiz, meyvelerinin kabukları kalın, çekirdekleri küçük olan bir tür badem ağacı (Amygdalus amara). [47b/15], [50a/15].

adraq otı (doraq otı) : İki çenekliler sınıfının maydanozgiller familyasından, koyu yeşil renkte, hoş kokulu, sarımtırak çiçekli, ince yaprakları salata ve yemeklere konan, hazmı kolaylaştırıcı ve bağırsak gazlarını giderici hassalar taşıyan, dik gövdeli yıllık bitki. Anethum graveolens. [17a/4]

afyon :<Ar. (āfyūn) Olgunlaşmamış haşhaş kapsüllerine yapılan çiziklerden sızan, güçlü bir zehir olmakla birlikte içinde morfin, kodein vb. uyuşturucular bulunan madde. [18b/5 derkenar].

ağaç : 1. Kökü toprak altında kalan, gövdesi yukarıya doğru yükselen ve gittikçe incelerek dallara ayrılan, kereste ve odun olmaya elverişli, uzun ömürlü bitki. 2.Ağaç parçası, dal. [26a/11],[14b/18].

ağu yaprağı : Maydanozgiller familyasından, nemli yerlerde yetişen, analjezik etkisi nedeniyle özüt ve yakı şeklinde kullanılan, zehirli bir bitki; ağu otu. *Conium maculatum*. Krş. baldıran. [16a/4], [24b/1].

ağ fulful : "ak güveç" olarak bilinen bir bitki türünü ifade eder. Bitkinin bilimsel adı "*Anemone coronaria*" dır. [49a/10].

andız (anduz) : Nemli yerlerde yetişen, parlak sarı veya turuncu çiçekli, halk tarafında nev ilacı olarak kullanılan, sert kokulu uzun ömürlü, her mevsime dayanıklı otsu bitki; andız otu. *İnula helenium*. [12a/12], [18b/13].

'anzarüt :<Far. ('anzurüt) Baklagiller familyasından, geven cinsinden, sarı çiçekli ve dikenli, çokyıllık, bodur çalı (*Astragalus sarcocolla*); göz otu ve bu bitkiden çıkarılan, çıban ve yara tedavisinde kullanılan bir reçinesi. [22a/8], [22b/10].

ardıç : Kozalaklılar sınıfının çamgiller familyasından, yapraklarını kışın da dökmeyen, çeşitli türleri bulunan ağaç veya ağaççık. *Junperus*. [25a/18].

arpa : Buğdaygillerden, taneleri ekmek ve bira yapımında kullanılan, hayvanlara yem olarak verilen tahıl cinsi. [17b/11], [20b/16].

ayva : İki çenekliler sınıfının gülgiller famil yasından, kışın yaprakalarını döken, iri pembe çiçekli, yapraklarının altı tüylü, taze filizleri, çekirdek ve tohumları çeşitli hassalar taşıyan küçük ağacın iri armut biçiminde meyvesi. *Cydonia oblonga*. [16a/17], [16b/18].

bādem :<Far. (bādām) İki çenekliler sınıfının gülgiller familyasından, pembe ve beyaz çiçekler açan, 5-12 metre boyunda ağaç. *Amygladus communis*. [15b/9], [17b/12].

bādincān : Patlıcangiller familyasından, kalın saplı uzunca yapraklı, mor ve beyaz çiçekli, bir yıllık otsu bitki. *Solanum melongana*. [13a/15], [25a/11].

bağla : İri taneleri kabuksuz olarak veya fasulye gibi yeşil kabuğu ile pişirilip yenen, besleyici bitki. *Vicia faba*. [14b/7].

baldıran : Maydanozgiller familyasından, nemli yerlerde yetişen, analjezik etkisi nedeniyle özüt ve yakı şeklinde kullanılan, zehirli bir bitki; ağu otu. *Conium maculatum*. [24b/5].

bellüt :<Ar. Pelit ağacı, meşe palamudu. *Quercus*. [12b/19], [14a/4], [19a/19].

benefşe :<Ar. Menekşe. *Viola tricolor*. [12a/12], [15b/8], [17a/8].

birinc :<Far. Buğdaygiller familyasından, sıcak bölgelerde çok yaygın biçimde yetiştirilen ve insan beslenmesinde çok yaygın kullanılan tahıl. *Oryza sativa*. [27b/13].

biş :<Ar. Zencefile benzeyen zehirli bir ot. [16a/12].

bögürtlen : Her çeşit toprak ve iklimde yetişebilen, dere, tarla, hendek ve yol kenarlarında kendiliğinden biten, çok arsız, yabancı dikenli çalı. *Rubus rosaceae*. [23b/12].

buğday : Taneleri un ve ekmek yapımında kullanılan ve insanın başlıca gıdasını teşkil eden bitki. [21a/16].

burcağ : Baklagillerden, yuvarlak ve mercimeğe benzeyen, taneleri hayvan yemi olarak kullanılan bitki. *Lathyrus*. [26b/7], [27a/15].

büber :<Rum. Patlıcangillerden, yurdumuzda çok yetişen ve çeşitli türleri bulunan bir bitki (*Capsicum annuum*). [18b/14], [27b/10].

cevüz : Ceviz ağacının sert kabuklu, iç kısmı yenen, çok lezzetli, besleyici, yağlı ve nişastalı meyvesi, koz. [18b/13].

cevz-i bevvā :<Far. (cevz-i büya) Küçük Hindistan cevizi ağacı. [20a/1].

çadır uşağı : Maydanozgillerden, öz suyu hekimlikte kullanılan, kan ve lenf damarlarını genişletici, ağrı dindirici, mikrop öldürücü hassalara sahip bir bitki; çadır uşağı. *Dorema ammoniactun*. [13a/3].

çam sakızı : Çamgiller familyasının üyelerinden ladin ve köknar ağaçlarının kabuklarının arasından çıkan bir sakızdır. [18a/8], [20a/2].

çavdar : Buğdaygillerden, unlu tane veren bir bitki (*Secale cereale*). [18b/1 derkenar].

çiçek : Tohumlu bitkilerin, üreme organlarını taşıyan güzel renkli ve ekseri güzel kokulu kısmı. [16a/9], [49b/14].

çiriş :<Ar. Çiriş otu kökünün öğütülmesi sonucu elde edilen bir tozla yapılan yapıştırıcı macun, bir nevi tutkal. [27a/15].

çörek otu : Dügün çiçeğigillerden, çiçekleri saplarının ucunda ve tek tek bulunan, süs bitkisi olarak yetiştirilen bir yıllık otsu bitki. *Nigella damascena*. [12a/15], [28a/11].

çükündür :<Far. (çukundur-çoğundur) Pancar. *Beta vulgarisfolliora*. [28b/1], [28b/11].

darçın : Defnegiller familyasından, Asyave Afrika'nın tropikal bölgelerinde yetişen ağaç yada ağaççık. *Cinnamum*. [17/b/7]

dār-ı fulful : Doğu Hint adalarında yabaniolarak yetişen, tırmanıcı, meyveleri 6 cm uzunluğunda, 7 mm çapında, koni biçiminde, açık esmer renkli, yakıcı ve keskin lezzetli, iştah açıcıbir bitki. *Fructus piperis longi*. [20a/1].

defne : İki çeneklilerden, yağı veteriner hekimliğinde ve tuvalet sabunlarında, sert, yeşil, güzel kokulu ve baharlı yaprakları et ve balık yemeklerinde kullanılan, açık sarı ve üzüm sü meyvesinde ve kabuklarında mide düzeltici, barsakları yumuşatıcı, idrar söktürücü ve terletici hassalar bulunan, yaz kış yeşil, taflan cinsinden ağaç veya ağaççık. *Laurus nobilis*. [12a/19], [16a/18].

demür diken : Yabani kimyongiller familyasından, yatık gövdeli, bileşik yapraklı, açık sarı renkte küçük çiçekli bir yıllık otsu bitki. *Tribulus terrestris*. Sabit yağ, rezin ve alkaloit taşıyan kurutulmuş meyvelerinden elde edilen infüzyon taş düşürücü, idrar söktürücü ve kuvvet verici olarak kullanılır. [19b/17].

difl :<Ar. Zehirli ot. [24b/1].

ebem gümeçi : İki çenekliler sınıfının ebegümeçigiller familyasından, her yerde kendiliğinden yetişen, kökü ve çiçekleri özellikle yumuşatıcı hassaları sebebiyle tıpta kullanılan, kalsiyum, demir, A ve C vitamini taşıyan, yaprakları sebze olarak yenen bitki. *Malva sylvestris*. [29a/10].

ebū cehl qarbuз: İki çenekliler sınıfının kabakgiller familyasından, elma büyüklüğünde, sert kabuklu, yağlı tohumlu, acı ve kokusuz bir meyve veren, parçalı yapraklı, sarı çiçekli, sürüngen

gövdeli, çok yıllık otsu bitki. Acı hıyar, acı elma, it hıyarı. Tohumları veterinerlikte ve müşhil olarak kullanılır. *Citrullus colocynthis*. [22b/10].

egir : Bir çenekliler sınıfının yılan yastığıgiller familyasından, ana yurdu Hindistan'dan Asya, Avrupa ve Amerika'ya yayılmış olan, dere ve durgun su kenarlarında, bataklıklarda yetişen, taşıdığı asit, yağ ve glikozoitlerde idrar ve adet söktürücü, ateş düşürücü, ishal edici, aksırtıcı, kusturucu, gaz giderici, iştah açıcı hassalar bulunan, siyahımsı erguvani çiçekli, yeşilimsi mayhoş meyveli, çok yıllık tüylü otsu bitki, kasıkotu. *Acorus calamus*. [15b/5].

ekber : Kasnı bitkisi; güneşber (*Ferula szowitsina*) ve bu bitkinin köklerinden elde edilen yağlı zamk, reçine. [16a/18].

evelek : İki çenekliler sınıfının kara buğdaygiller familyasından, sulak yerlerde, su kenarlarında kendiliğinden yetişen, yaz aylarında yeşilimtrak ufak çiçekler açan, yaprakları sebze gibi kullanılan, çok yıllık otsu bitki, efelek. *Rumex patientia*. Karş. labada. [19a/4], [23a/6].

feslegen : Ballıbabagillerden, saksılarda süs bitkisi olarak yetiştirilen, keskin kokulu, ufak yeşil yaprakları kekik gibi bahar ve koku verici olarak kullanılan, küçük beyaz çiçekli bitki. *Ocimum basilicum*. [28B/12].

frengi : Avrupalılara özgü bir bitki. [14a/4].

fulful :<Ar. Biber. [15a/6], [20a/1].

gül :<Far. (gol) Gül ağacının güzel kokulu, pek çok çeşidi bulunan çok makbul çiçeği. [13a/19], [25a/2].

gün : Sarı kantarongiller familyasından, sarı çiçekli, pek çok hastalığın tedavisinde kullanılan bir bitki türü; sarı kantaron, gün otu. *Hypericum perforatum*. [19b/16].

güwegü otu (güwegi): Ballıbabagiller familyasından, pembe ya da beyaz çiçekli, çokyıllık otsu bitki, keklikotu. *Origanum vulgare*. [12b/1], [28b/14].

habb-ı gâr : Defne tanesi. [49a/15].

hudeyce (hadice, hadce)? : Bir çiçek adı. خديجه [16a/9].

halfâ :<Ar. (halfe) Buğdaygillerden, lifleri ip, çuval ve kâğıt yapımında kullanılan bir bitki (*Sitipia tenacissima*). [49a/18].

hiltit :<Ar. Kadı ağacı, şeytanboku ve bundan elde edilen zamk; (*Ferula assa-foetida*). [23a/4 derkenar].

hanzal :<Ar. İki çenekliler sınıfının kabakgiller familyasından, elma büyüklüğünde, sert kabuklu, yağlı tohumlu, acı ve kokusuz bir meyve veren, parçalı yapraklı, sarı çiçekli, sürüngen gövdeli, çok yıllık otsu bitki. Acı hıyar, acı elma, it hıyarı. Tohumları veterinerlikte ve müşhil olarak kullanılır. *Citrullus colocynthis*. Krş. ebû cehl şarbuz.

hardal :<Ar. Turpgiller familyasından, sarı veya beyaz çiçekli, sert ve yakıcı tohumu hekimlikte kullanılan otsu bitki. *Brassica nigra*. [15a/7], [17a/5].

hariş (hariş) : Bir çöplene çeşidi olan ve kara çöplene denen bitki. *Helloborus niger*. [21a/12], [27b/10].

harmel :<Ar. (harmel) üzerlik otu. [2a/8].

ħarnüb :<Ar.Baklagillerden, kerestesi ma rangozlukta, kabukları tabaklıkta kullanılan ağaç (Ceratonia siliqua) ve bu ağacın baklamsı, şekerli olan yemişi. [19a/19].

ħatmī (ħaṭmī) :<Ar. Ebegümeçigillerden, bazı cinslerinin kök ve çiçekleri hekimlikte kullanılan, çok yıllık otsu bir süs bitkisi, ağaçküşesi (Althaea officinalis). [16a/18],[17b/7], [20a/17].

ħıyār-şenbe :<Far. (ħıyār-şenber) Baklagillerden, siyah renkte olan meyvelerinin içinde çekirdeklerden başka hekimlikte kullanılan bir öz bulunan bitki, Hint hıyarı, Çin tarçını. Cassia fistula. [17a/4], [17b/8].

ısrıĝan dikenī : Isırgangillerden, terkinde formik asit bulunan, sert tüylerle kaplı, halk hekimliğinde romatizmaya, mafsals ağrılarına, kanamaya vb. çeşitli hastalıklara karşı kullanılan dalayıcı bitki. Urtica membranacca. [20a/18].

iki ħardaşın ħanı: Kardeşkanı ağacı (Calamus draco). [15b/5].

incir :<Far. (encir) Dutgillerden, asıl yurdu Akdeniz kıyıları olan, yaprakları geniş dilimli bir ağaç (Ficus carica) ve bu ağacın yaş veya kuru olarak yenilen etli, tatlı meyvesi. [19a/13], [23a/6].

it üzümü : Patlıcangillerden, 20-50 santimetre yüksekliğinde, bazı ilaçların yapımında kullanılan bir yıllık otsu bir bitki, köpek üzümü, tilki üzümü. [17a/14], [19b/19].

kāfūr :<Ar. Hindistan ve Çin'de yetişen kafur ağacı (Champhorosma monspeli aca)nın zamkından elde edilen ve hekimlikte kullanılan beyaz, yarı şeffaf, kolaylıkla parçalanabilen ıtırılı madde. [12a/11], [12a/14].

ħara başlu : Ballıbabagiller familyasından, hep yeşil yapraklı, koyu mor çiçekli, çalı görünümünde, Batı Anadolu'nun maki bölgelerinde yaygın görülen, ağrı kesici, antiseptik, yara saĝaltıcı, sara ve astımı yatıştırıcı, balgam söktürücü, idrar yolları iltihabını giderici, egzama yaralarını iyileştirici, sinir ve kalp güçlendirici zararsız ve etkili bir droga sahip lavanta türü; karabaş lavanta. Lavandula stoechas. [16b/18].

ħara çalı : Genellikle Kudüs dikenī, çelenk dikenī, Mesih'in dikenī veya diken tacı olarak bilinen Paliurus spina-christi, Akdeniz bölgesine ve güneybatı ve orta Asya'ya özgü, doğudan Fas ve İspanya'dan İran ve Tacikistan'a kadar bir Paliurus türüdür. [19b/17].

ħara fulful : Ana yurdu Hint yarımadası olan, yürek biçimindeki yaprakları meşin gibi sert, meyvesi üzüksü, kısa boylu tırmanıcı ağaççık ve bu ağacın baharat olarak kullanılan mercimek büyüklüğündeki yuvarlak koyu renkli taneleri, bu tanelerden çıkarılan toz. Piper nigrum. [15a/6].

ħaraca ot : Bir çöpleme çeşidi olan ve kara çöpleme denen bitki. Helloborus niger. Krş. ħara ħarıĝ. [21a/12], [35a/10].

ħaramuĝ : Karanfilgillerden, ekin tarlalarında biten, yaprakları karşılıklı, çiçeĝi pembe mor renkte, zararlı bir bitki (Agrostemmagithago). [33a/14].

ħarĝuluĝ : Gövdesi 5-6 m yüksekliğe erişebilen çok yıllık bir bitki, kamyş, saz. Arundo donax. [22a/17].

ħaşnı : Yaban marulu, hindiba. Cichorum endivia. [20b/1].

ħavaĝ : Söĝütgillerden, sulak yerlerde yetişen, yaprakları uzun saplı ve dişli, boyu düzgün ve bazı türlerinde 30-40 metreyi bulacak uzunlukta, kerestesi için dikilen, odunu gevşek ve kof, kabuĝu kavlayıp dökülen bir ağaç. Populus. [30a/9].

ķavun : İki ĉenekliler sınıfının kabakgiller familyasından, sűrűngen gűvdeli bitki ve bu bitkinin iēi sulu ve etli, gűzel kokulu, pembeye kaēan sarı renkli, kabuk rengi yeēilden sarıya kadar deēiēen meyvesi. Cucum. [25b/18].

ķeēi boynuzu : Baklagillerden, kerestesi marangozlukta, kabukları tabaklıkta kullanılan aēaē (Ceratonia siliqua); harnup ve bu aēacın baklamsı, űekerli olan yemiēi. [19a/19] [32a/8].

ķeēi ķulaēı : Ballıbabagiller (Lamiaceae) familyasına aittir ve Avrupa, Asya ve Kuzey Afrika gibi bűlgelerde doēal olarak yetiēen bitki tűrűdűr. Stachys byzantina. [49a/7].

ķelem :<Far. Birēok ĉeēidi bulunan, sebze ve hayvan yemi olarak yetiētirilen, iri ve kalın yapraklı bitki; lahana. Brassica oleracea. [25a/2].

ķimműn (ķiműn):<Ar. Maydanozgillerden, beyaz ve pembe ĉiēekli yaprakları dar ince űeritler hâlinde, 15-20 santim boyunda yıllık ıtrlı otsu bitki (Cuminum cyminum) ve bu bitkinin tohumlarından elde edilen ve bahar olarak kullanılan hoē kokulu, sinirleri uyarıcı, mideyi yatıētırıcı, gaz giderici hassaları bulunan tozu. [14b/19], [20a/7], [49b/18].

ķendir : Kendirgiller familyasından, sap liflerinden halat ve ĉuval yapılan bitki; kenevir. Cannabis sativa. [25a/16].

ķenevir : Kendirgillerden, sapındaki liflerden halat, ĉuval vb. kaba űrgűler yapılan, iki evcikli bir bitki, kendir (Cannabis sativa). [33b/11].

ķerefis :<Far. Maydanozgillerden, kűkleri ve yaprakları sebze olarak kullanılan, uyarıcı ve idrar sűktűrűcű hassalara ve tıbbi nitelikteki maddelere sahip, kokulu, ılık bűlge bitkisi, kereviz. Apium graveolens. [12b/1].

ķernűb :<Far. Birēok ĉeēidi bulunan, sebze ve hayvan yemi olarak yetiētirilen, iri ve kalın yapraklı bitki; lahana. Brassica oleracea. [25a/2].

ķettān :<Ar. (kettān) Ketengillerden, ĉiēekleri mavi renkte ve beē taē yapraklı, lifleri dokumacılıkta; yaēı ve tohumları hekimlikte kullanılan bir bitki; zeyrek. Linumusi tatissimum. [24b/5].

ķettān tohumı : Kettan bitkisinin tohumu. [12b/3 derkenar].

ķızıl űandal : Hindistan, Malezya ve Avustralya'da yetiēen yarı asalak aēaē. Odunu reēine, tanen ve renk maddeleri taēır. Kuvvet ve peklik verici olarak kullanılır. Epicharis bailloni. [28b/9].

ķiēnic :<Far. Maydanozgillerden yaprakları maydanoza benzeyen, 30-50 santim,beyaz ĉiēekli, tűysűz, parlak bir yıllık otsu bitki. Coriandrum sativum. [17a/4], [28b/9].

ķoz :<Far. Ceviz. Juglans regia. [17a/8], [27b/11].

ķozak : Kozalak, koza. [26a/3].

ķudret hēlvāsı : Beyaz ĉiēekli, 5-9 yapraklıklı, 20 metre kadar yűkselebilen, Kuzeybatı ve Batı Anadolu'da yaygın olan bir aēaē (Fraxinus ornus). [50a/4].

ķumla : Belli bir cins űzűm veren, dalları ĉardak űstűne yayılan tırmanıcı kűēűk aēaēĉik, űzűm aēacı, asma.Vitis. [19a/7].

ķabada :<Bulg. (loboda) İki ĉenekliler sınıfının kara buēdaygiller familyasından, sulak yerlerde, su kenarlarında kendiliēinden yetiēen, yaz aylarında yeēilimtrak ufak ĉiēekler aēan,

yaprakları sebze gibi kullanılan, çok yıllık otsu bitki, efelek. Rumex patientia. Karş. evelek. [23a/7], [36a/1].

laden :<Far. Ladengillerden, beyaz, kırmızı ve pembe çiçekli ağaççık veya çalı (Cistus ladenifolius) ve bu ağacın lavantacılık ve hekimlikte kullanılan, eskiden kadınların yüzlerine taklit ben yaptıkları hoş kokulu reçinesi. [17b/13], [25a/4].

leblâb (leblât) :<Ar. Belli bir cins üzüm veren, dalları çardak üstüne yayılan tırmanıcı küçük ağaççık, üzüm ağacı, asma. [12b/11]. ,[19a/7].

maḥmûde : İki çeneklilerin çit sarmaşığigiller familyasından, soluk sarı çiçekli, sivri yapraklı, ince ve tüysüz gövdeli, tırmanıcı ve sürünücü, çok yıllık bitki, bingöz otu (Cooyulyulus) ve bu bitkinin köklerinden elde edilen ve müshil olarak kullanılan reçine kıvamındaki madde. [27a/7].

mārşama :<Rum. Güzel kokulu yaprakları yemeklere konulan, nane ve yaban kekiğinin ortak adı. [49b/7].

maşṭaki : Sakız ağacı, fıstık ağacı gibi ağaçların kabuğundan elde edilen sakız, bir nevi reçine. [18a/7], [25a/19].

mazū :<Far. Servigiller familyasının kozalaklılar takımından, her mevsimde yeşil, yapraklı, yassı dallı bir orman ve süs ağacı. Thuya. [25b/14].

menn :<Ar. Kudret helvası. [50a/4].

mercümek :<Far. Baklagillerden, ufak boylu, beyaz çiçekli ve pek çok türü olan bir tarım bitkisi. Lens culinaris. [17b/7], [26b/7].

merd gūş (?) :Çekirdeği olan bir bitki (مردکوش)[49a/15].

mersin :<Rum. Mersingillerden, Güney ve Batı Anadolu dağlarında yetişen, yaprakları yaz kış yeşil kalan, gıda ve parfüm sanayisinde ham madde olarak kullanılan, meyvesi murt adıyla bilinen, esansı çıkarılan, beyaz çiçekli, güzel kokulu bir ağaç, mersin ağacı, sazak (Myrtus communis). [19a/18].

meşe :<Far. (bişe) Fundalık, orman. [22a/16].

mevîzec :<Far. Mavimsi yeşil yapraklı ve sert kaba tüylü, sürüngen, olagun meyvelerinde ve köklerinde elaterin ve türevleri bulunduğu için hekimlikte de yaygın kullanılan bir çeşit otsu bitki; eşek hıyarı. Delphinium staphisagria. [17a/14].

mevîzek : Patlıcangillerden, 20-25 santim boyunda, küçük beyaz çiçekli, yumuşatıcı, yatıştırıcı, uyuşturucu ve ağrı dindirici hassalarından dolayı bazı ilaçların yapımında kullanılan bir yıllık bitki; böğürlen, köpek üzümü. Solanum nigrum. [19b/19].

meyan : Meyan kökü. Glycyrrhiza glabra. [18b/4 derkenar].

müşk : Anber çiçeği tohumu. Abelmoschus. [30b/16].

nār :<Far. Nargillerden, düzgün ve parlak yapraklı, canlı kırmızı iri çiçekli, hafif dikenli ağaççık. Punica granatum. [25b/15].

oğlan aşı : Cavşir ağacı ve bundan elde edilen macun. Ferula elaeochytris. [12a/15], [18a/1].

ot : 1. Toprak üstündeki bölümleri odunlaşmayıp yumuşak kalan, ilkbaharda bitip bir iki mevsim sonra kuruyan küçük bitkilere verilen ortak ad. 2. İlaç. [8b/3], [13b/14], [16a/12].

palamut : Meşe türlerinin uzunca, fındığa benzeyen, sert ve pürüzlü, bir yüksük içinde bulunan, tanen bakımından zengin meyvesi, pelit. Quercus. [19a/18].

panbük :<Far. Ebegümeçigiller familyasından, koza denen meyvesinde beyaz ya da sarımtırak uzun selüloz lifler bulunan, sarı ya da pembe çiçekli otsu ya da odunsu bitki (Gossypium)ve bu bitkinin tohumlarını saran ince ve yumuşak lif yumağı. [13a/18], [16b/14].

papadıya (papatıya):<Rum. (papa'tya) Birleşikgillerden, 20-50 santimetre yüksekliğinde, baharda çiçek açan, taç yaprakları beyaz, ortası sarı kömeçli, bir yıllık otsu bir bitki, yoğurt çiçeği (Matricaria chamomilla). [16a/17], [20a/18], [28b/15].

rāziyāne (rāzāyāne): Far. Maydanozgiller familyasından, Avrupa ve Asya'da yetişen, ipliğimsi, parçalı yapraklı, bürgüsüz sarı çiçekli, kalın ve eşit kaburgalar taşıyan, oval meyveli, çokyıllık otsu bitki. Foeniculum vulgare. [12a/19],[16b/4], [22a/16].

şabr : Zambakgiller familyasından, yaprakları etli ve kırılğan, çoğu zaman rozet biçiminde gövdeyi saran ve acı bir özsu içeren, ishal yapıcı, safra söktürücü ve yumuşatıcı gibi hassalara sahip pek çok türü olan bitki. Aloes. [15b/18], [25b/15].

şandal :<Ar. Sandalgillerden, kerestesi sert ve kokulu bir ağaç (Santalum album).

şarı ağaç : Zencefilgillerden, kök saplarından safranı andıran boyalı bir madde çıkarılan, yaprakları sivri uçlu, çiçekleri sarı renkte, çok yıllık bir bitki, Hint safranı, zerdeçal. Curcuma longa. [24a/19].

şarımşak (şamrak): Zambakgiller familyasından, toprak altında bir soğanı olan, gövdesi uzun, yassı ve sivri uçlu yapraklarla sarılmış, keskin kokulu, iştah açma, damar genişletme, mikrop öldürme, tansiyon ayarlama vb. pek çok tıbbi hassaya sahip 30-100 cm yüksekliğinde otsu bitki. Allium sativum. [12b/8], [16a/18], [20b/1].

segrek : Ketengillerden, çiçekleri mavi renkte ve beş taç yapraklı, lifleri dokumacılıkta; yağı ve tohumları hekimlikte kullanılan bir bitki; zeyrek. Linumusi tatissimum. [24a/17].

serv :<Far. Servigiller familyasından, sürgünlere bitişik pul biçiminde hep yeşil yapraklı, kozalak meyveli ağaç ya da ağaççık. Cupressus. [26a/3], [26a/12].

sezāb :<Ar. (sezāb) Sedefotugiller familya sından, genellikle çok parçalı, almaşık yapraklı olan ve yapraklarında çok kuvvetli koku yayıcı salgı kesecikleri bulunan, yeşilimsi sarı çiçekli, yarı çalı görünümünde otsu bitki; sedef otu. Ruta. [16b/18].

şındük : Belli bir cins üzüm veren, dalları çardak üstüne yayılan tırmanıcı küçük ağaççık, üzüm ağacı, asma. Vitis. [12b/12].

sipender : Üzerlik otu. [2a/9].

siyāh fulful : bkz. kara fulful [50a/3]

şisem : Susamgiller familyasından, yağca zengin yenebilir tohumları için yetiştirilen, tropikal ve Güney Afrika kökenli bitki. Sesamum. [17b/12], [28b/1].

şoğan : Zambakgiller familyasından, yemeklere tat vermek için yumrusu ve yeşil yaprakları kullanılan ıtırılıbitki. Allium cepa. [12b/8], [19b/7].

sögüd : Söğütgiller familyasından, daha çok soğuk ve ılıman bölgelerde su kenarlarında yetişen, pek çok çeşidi olan, uzun ve acı yapraklı, kabuğu kolay soyulan ağaç ya da ağaççık. Salix.[22a/3],[26a/16].

şu kerdemesi : Turpgiller familyasından, tek tüysü, 3-7 çift yapraklı, beyaz çiçekli, su kenarlarında yetişen, çokyıllık otsu bitki; su teresi. Nasturtium officinale. [19a/5].

şüm :<Ar. Sarımsak. [12b/3 derkenar].

şumāk :<Ar. (summāk) ntep fıstığıgillerden, sıcak bölgelerde yetişen, kabuğu hekimlikte, yaprakları dericilikte kullanılan bir ağaç (Rhus coriaria). [28b/2], [31a/13].

sūsam : Susamgiller familyasından, yağca zengin yenebilir tohumları için yetiştirilen, tropikal ve Güney Afrika kökenli bitki. Sesamum. [12b/9], [27b/5].

şalğām :<Far. (şelğām) Hardalgiller familyasından, toprak altı yumruları sebze olarak kullanılan, enerjice zengin, lezzetli; ancak köklerinde ve yapraklarında glikosinolatlar bulunan, etin rengini, sütün tat ve kokusunu bozabilen, tiroit bezinin büyümesine yol açan bitki. Brassica rapa. [25b/5].

şeyh dikenī : Papatyagiller (Asteraceae) familyasına aittir ve Akdeniz bölgesi kökenlidir. Silybum marianum. [47b/1].

şeytān boķı : (hıltīt) Ferula assafoetida, Apiaceae familyasından anavatamı İran olan bir Ferula türüdür. [23a/5 derkenar].

şirūgañ (şirlūgañ):<Far. (şir ravgañ) Haşhaş yağı, susam yağı. Sesami oleum. [17a/8].

taş :<Far. Belli bir cins üzüm veren, dalları çardak üstüne yayılan tırmanıcı küçük ağaççık, üzüm ağacı, asma.Vitis. [12b/11].

tarçın :<Far. (dārçin) Defnegillerden, genellikle Asya'nın güneyinde yetişen ve değişik türleri bulunan bir ağaç (Cinnamomum). [18b/4 derkenar].

tavşān topuğı : Akdeniz-Marmara-Ege'nin bir kısmı ve Karadeniz'in bazı bölgelerinde yetişen en fazla 100 cm uzayabilen bir çalı bitkisidir. [2a/2].

toħmü'l-ħanzal:<Ar. (toħmü'l-ħanzal). İki çenekliler sınıfının kabakgiller familyasından, elma büyüklüğünde, sert kabuklu, yağlı tohumlu, acı ve kokusuz bir meyve veren, parçalı yapraklı, sarı çiçekli, sürüngen gövdeli, çok yıllık otsu bitki. Acı hıyar, acı elma, it hıyarı. Tohumları veterinerlikte ve müshil olarak kullanılır. Citrullus colocynthis. [22b/9].

topalaķ : Hünnapgillerden, yapraklarından yeşil boya çıkarılan bir bitki (Rhamnus clorophorus globosus). [17a/14].

torak otı : Dere otu. Anethum graveolens. [17b/7], [20a/7].

tut :< Dut.[13b/2], [26a/11].

ūd :<Ar. Thymelacaceae familyasından, Çinhindi'nde ve Endonezya adalarında yetişen ağaç; öd ağacı. Aquilaria agallocha. [17a/14].

ūd-ı ķahr :<Ar. Şifalı bir öd türü. [12a/15].

‘unnāb :<Ar. Hünnapgiller familyasından, almaşık yapraklı, dikenli, küçük yeşilimsi çiçekli ağaç (Zizyphus jujuba) ve bu ağacın, hafif müshil ve göğüs yumuşatıcı bir etkiye sahip meyvesi. [17b/11].

ustūhūdūs :<Far. Ballıbabagiller familyasından, hep yeşil yapraklı, koyu mor çiçekli, çalı görünümünde, Batı Anadolu’nun maki bölgelerinde yaygın görülen, ağrı kesici, antiseptik, yara sağaltıcı, sara ve astımı yatıştırıcı, balgam söktürücü, idrar yolları iltihabını giderici, egzama yaralarını iyileştirici, sinir ve kalp güçlendirici zararsız ve etkili bir droga sahip lavanta türü; karabaş lavanta. Lavandula stoechas. [16b/18].

üşnan : Çöğen otu. [49b/10].

üzerlik : Sedefotugiller familyasından, Asya, Afrika ve Amerika’nın sıcak ve tropikal bölgelerinde yetişen, kök ve tohumları kurt düşürücü, adet söktürücü, uyuşturucu ve terletici etkiye sahip otsu bitki. Paganum. [16a/18].

üzüm : Asma adı verilen ağaççığın salkım durumunda ufak taneli, ince kabuklu, sulu, etli, glikoz ve vitamin bakımından zengin, yetiştiği yere göre pek çok çeşidi bulunan, tazesı meyvesi. Vitis vinifera. [17b/10], [19a/13].

veç (vec) :<Ar. Gülgiller familyasından, salkım halinde sarı çiçekli ve çengel dikenli, karaciğer ve safrakesesi hastalıklarının tedavisinde kullanılan hem idrar artırıcı hem peklik verici nitelik taşıyan, meyveli otsu bitki; egir, kasıkotu. Acorus calamus. [15b/5].

yabān feslegen : Sütleğengiller familyasından, bütün ve karşıt yapraklı, biryillik ya da çokyillik, dik saplı, tazesı zehirli, küçük yeşilimsi çiçekli, tarlalarda yetişen ve zararlı sayılan otsu bitki; yer fesleğeni, sultan otu. Mercurialis annua. [28b/11].

yapraq : Bitkilerde sapın üzerinden çıkan, yassı biçimli, ikiyanlı bakışımı, belirli boyutları, zaman ve mekandaki sınırlı büyümesi ile belirgin uzantı. [9b/7], [14a/6].

yarpuz : Ballıbabagiller familyasından, sulak çayırlarda ve dere kenarlarında yetişen, az ya da çok tüylü yapraklı, yaprakların koltuğunda toplu bulunan, leylak rengi çiçekli, 10-40 cm boyunda, sindirimi kolaylaştırıcı, balgam söktürücü ve adet getirici etkiye sahip, çokyillik otsu bitki. Mentha pulegium. [16a/17], [28b/14].

yemiş : Meyve. [8b/11].

yel otı : Yı lanyastığıgiller familyasından, anayurdu Hindistan olan, Asya, Avrupa ve Amerika kıtalarına yayılmış, 125 cm’ye kadar boyla nabilen, çokyillik, otsu ve rizomlu bir su bitkisi; eğirotu. Acorus calamus. [24a/7].

yonca : Kelebekçiçekligiller familyasından, bol proteinli olduğu için bütün dünyada yaygın bir biçimde hayvan yemi olarak yetiştirilen, yaprakları üç dilimli, kazık köklü, başak durumundaki çiçekleri kırmızı, mor ve menekşe renginde, birçok türü bulunan çokyillik bir bitki. Medicago. [17b/14], [28b/19].

yulaf : Buğdaygiller familyasından, başakçıları gevşek salkım halinde bulunan ve taneleri özellikle at yemi olarak kullanılan, insan beslenmesinde de yer alan, nişasta bakımından zengin otsu bitki. Avena sativa. [29a/11].

yüzerlik : Üzerlik otu. [2a/9].

za‘ferān :<Ar. Safran. Crocus sativus. [12a/11], [12a/13].

zamk :<Ar. (şamğ) Akasya, kitre, sütleğen vb. ağaçların kabuklarından sızarak donan, eriyiği yapıştırıcı olarak kullanılan, renksiz veya sarı kırmızımtırak renkte biçimsiz madde. [15b/5].

zencebil :<Ar. Zencefigiller familyasından, Hindistan ve Malezya'da yetişen, eti kök saplı, saz duruşlu büyük ot. Zingiber officinale. [12a/15], [17a/14].

zerdalü :<Far. Kayısı ağacının Akdeniz ülkelerinde yetiştirilen üzeri hafif tüylü ve küçük meyve veren doğal bir türü (Armeniaca vulgaris) ve bu ağacın çekirdeği acı, etli, sarı meyvesi. [24b/5].

zeyt : bkz. zeytün. [47b/16].

zeytün :<Ar. Zeytingillerden, Akdeniz ülkelerinde yetişen, 10-20 metre yüksekliğinde, dalları dikensiz, yaprakları karşılıklı, küçük ve gümüş renginde, uzun ömürlü bir ağaç (Olea europaea). [33a/15], [33b/14].

SONUÇ

Türkler ve atlar arasındaki köklü bağın neticesinde, atların sadece ulaşım ve savaş aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel, dini ve ticari alanlarda da önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu özel ilişki, atların Türk kültüründeki yeri ve önemini vurgulayan birçok sözlü ve yazılı esere yansımıştır. Baytarnâme türündeki eserler, atların hastalıkları, tedavileri ve eğitimlerini ele alarak bu öneme daha da vurgu yaparak somutlaştırmıştır.

Baytarnâme tarzı eserlerde yer alan atların don adlandırmaları ve bitki isimleri, hem atların özelliklerini tanımlamada hem de yerel kültürün ve dilin korunmasında önemli bir işlevi olmuştur. Özellikle ele aldığımız metnin baytarnâme kısmındaki bitki isimlerinin farklı yazımlarının yanı sıra Arapça ve Farsça olarak verilen kelimelerin Türkçelerinde verilmesi Türkçenin diğer dillere karşı korunmasına ve eserin zenginleşmesine katkı sağlamış aynı zamanda Türkçenin zenginliğini ve çeşitliliğini yansıtarak dilin gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sağlamıştır.

Kısaltmalar

Ar.	Arapça
Bulg.	Bulgarca
Far.	Farsça
Rum.	Rumca
T.	Türkçe

KAYNAKLAR

- Baskıcı, M. (1998). Evcilleştirme tarihine kısa bir bakış. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 53 (01).
- Baytop, T. (2007). *Türkçe bitki adları sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Belek, K. (2015). Eski türklerde at ve at kültürü (Dünden bugüne kırgız kültürel hayatı örneği). *Gazi Türkiyat*, 16, 111-128.
- Caferoğlu, A. (1953). Türk onomastiğinde “at” kültü. *Journal of Turkology*, 10(0) , 201-212.
- Çavuşoğlu, A. (2007). At kültürü, düşünce ve duygu dünyamızdaki yansıması. *İstem*, 16, 91-110.
- Durmuş, İ. (2021). Türk kültür çevresinde at. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 1-12.
- Eminoğlu, H. (2013). Tarihi lehçelerden günümüze at donları ve nişane adları. *Turkish Studies*, 8(9), 1371-1412.
- Erk, N. ve Dinçer, F. (1967). Xv. ya da xvi. yüzyıla ait olduğu sanılan bir baytarnâme incelemesi, *Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 2(14), 117-137.
- Geyikoğlu, N. (2010). *Hâcî ‘alî bin hâcî muhammed aksarayî’nin kitâbu baytar-nâme tercümesi (inceleme-metin-dizin)*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüşatam G.(2015). Risâle-i mu’âlece’ye göre xvi. yüzyıl türkçesinde tıbbi bitki adları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 23-40.
- Küçük, M. (2012). Türkiye türkçesi ağızlarında at, at donları ve nişaneleri ile ilgili adlandırmalar. *Turkish Studies*, 7(4), 2287-2304.
- Küçüker, P.(2010). Lügat-i müşkilât-ı eczâ’da türkçe bitki adları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 401-415.
- Küçüker, P. ve Balcı, M. (2020). Kitâb-ı güzîde-i ‘ilm-i tıbb’da (sultâniyye ingiltere nüshası) tespit edilen bitki adları. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD)*, 4(1), 50-65.
- Küçüker, P. ve Hasret A. Ş. (2019). Tuhfetü’l-mülûk ve’s-selâtin adlı eserde at hastalıklarının tedavisinde kullanılan bitki adları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 79, 405-418.
- Küçüker, P. ve Sarı Kayadibi G. (2018). Kitab-ı makbûl der hâl-i huyûl adlı eserde atların özellikleri donları ve tedavilerinde kullanılan bitki adları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 65, 57-69.
- Küçüker, P. ve Yıldız, Y. (2016). Tercüme-i müfredât-ı ibn-i baytar’daki (1b-150a) bitki adları üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 13-32.
- Küçüker, P. ve Yıldız, Y. (2018). Tercüme-i müfredât-ı ibn-i baytar’daki (150b-295a) bitki adları üzerine bir inceleme (II). *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD)*, 2(1), 109-137.
- Küçüker, P. ve Yıldız, Y. (2019). Hazâ kitâb-ı hulâsa-i tıbb’daki bitki adları üzerine bir inceleme. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 11(2), 51-67.
- Küçüker, P. ve Yıldız, Y. (2022). *Tercüme-i müfredât-ı ibni baytâr baytâr-nâme: giriş-metin-dizin-sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Küçük, S. (2009). Türk kültüründe donlarına göre atlara verilen adlar ve nişanları. *Journal of Turkish Studies*, 4(8), 1830-1855.
- Rahman, A. (1996). *Uygur folkloru* (S. Yalçın ve E. Emet, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Sağol, G. (1995). Türk kültüründe at ve çağdaş atçılık. E.G. Naskali (Yay. Haz.). *Tarihî Şivelerde At Donları* (s. 126-146). İstanbul: Resim Matbaacılık.
- Sarı Kayadibi G. (2018). *Kitab-ı makbûl der hâl-i huyûl adlı eserde atların özellikleri donları ve tedavilerinde kullanılan bitki adları*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şahin, H. (2007). Cami'ü'l-fürs örneğinde xvı. yüzyıl bitki isimleri. *Journal of Turkish Studies*, 2(2), 570-602.
- Şen, M. (1995). Türk kültüründe at ve çağdaş atçılık. E.G. Naskali (Yay. Haz.). *Baytarnameler* (s. 177-263). İstanbul: Resim Matbaacılık.
- Ögel, B. (1995). *Türk mitolojisi* (Cilt 2). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ögel, B. (2010). *Türk mitolojisi* (Cilt 1). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Önler, Z. (2004). *Xiv-xv. yüzyıl tıp metinlerinde türkçe bitki adları*. İstanbul: Kebikeç Yayınları.
- Önler, Z. (2019). *Müntahab-ı şifâ: giriş-metin-sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Önler, Z. (2000). *Revnağ-ı bustan*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Önler, Z. (2019). *Tarihsel tıp metinleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçar, İ. (2013). "Kavram-çağrışım-kelime" bağlamında bitki adlarına anlam bilimsel bir yaklaşım. *Journal Of Turkish Studies*, 8(1), 2671-2683.
- Uçar, İ. (2012). Türkiye türkçesinde organ adlarıyla türetilmiş bitki adları. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 32, 307-330.
- Uçar, İ. (2013). Türkiye türkçesinde hayvan adlarından türetilmiş bitki adları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 2(1), 1-19.
- Uçar, İ. (2013). Yetiştigi/geldiği coğrafya veya etnik adlandırmayla oluşturulan bitki adları. *Zeitschrift für die Welt der Türken /Journal of World of Turks*, 5(1),115-135.
- Yeşilova, L. (2009). *Mehmet bin iskender edirnevî'nin kitâbu baytar-nâme tercümesi (inceleme-metin-dizin)*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, O. ve Ertuğrul M. (2012). Atlarda nişane. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1): 83-90.

KÜTAHYA AĞZINDA GİYİM KUŞAM ADLARI

Ayşe Nur SİR DÜNDAR*

Senem VAROL**

ÖZ

Giyim kuşam, insan hayatının önemli bir parçasını teşkil eden sosyo-kültürel bir olgudur. Maddi kültürün yanında manevi kültürün de önemli bir ögesidir. Zihniyet, yaşam biçimi, siyasi işleyiş, kimlik inşası, sosyal yapı, kültürel doku, mesleksi statü, tekstil, tüketim tarihi gibi konularda bilgiler verir. Milletlerin kültüründen derin izler taşıması bakımından tarihin her döneminde de önemini korur. Türk kültürünün izlerini de Türklerin giydikleri kıyafetlerde, örttükleri örtülerde, taktıkları takılarda görmek mümkündür. Buna bağlı olarak giyim kuşamla ilgili yüzlerce sözcük, Türkçenin söz varlığında yerini almıştır. Bunlar, Türklerin giyim kuşam kültürüne aynı zamanda Türk dilinin geçmişine ışık tutacak niteliktedir. Türkçenin söz varlığının ne kadar zengin olduğunu ortaya koyması bakımından da bu sözcükler ayrıca büyük ölçüde önem taşımaktadır. Bunların pek çoğu, bugün ölçünlü dilde yaşamamasına rağmen Türkiye Türkçesi ağızlarında yaşamaktadır. Bu çerçevede Kütahya’da giyim kuşam adlarının Anadolu’nun başka hiçbir yerinde olmayan farklılıkları ve zenginlikleri içerisinde barındırdığı görülmektedir.

Bu çalışmada, Kütahya Merkez ağzında kullanılan giyim kuşam adları üzerine duruldu. Amaç, Kütahya’da yaşatılan kültürün, zenginliğini yöre halkının ağzında bulunan bu adlarla ortaya koymaktır. Çalışma; tarama, derleme, belli ölçülere göre listeme ve tanımlama olmak üzere dört evrede gerçekleştirildi. Çalışma sırasında T. Gülensoy’un “Kütahya ve Yöresi Ağızları” adlı kitabındaki metinlerde kullanılan giyim kuşam adları ile Kütahya’da yaşayan kaynak kişilerden elde edilen derlemelerde geçen giyim kuşam adları dikkate alındı. Tespit edilen giyim kuşam adlarının yazılı kaynaklarda yer alıp almadığını belirlemek amacıyla da “Güncel Türkçe Sözlüğü”, “Tarama Sözlüğü”, “Derleme Sözlüğü”, T. Gülensoy’un “Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözlüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü” ve H. Eren’in “Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü” adlı sözlüklerden istifade edildi.

Anahtar Kelimeler: Ağız çalışmaları, Derleme Sözlüğü, giyim-kuşam adları, Kütahya ağzı, söz varlığı.

GARMENTS NAMES IN THE KÜTAHYA CITY DIALECT

ABSTRACT

Garments are a significant part of human life. From ancient times to the present day, individuals and societies have expressed their emotions, thoughts, lifestyles, philosophies, and identities through clothing. They have also reflected their cultural values. The deep traces of Turkish culture can be observed in the clothing, fabrics, and accessories worn by Turks. The Turkish language’s vocabulary includes hundreds of words related to garments. These words not only shed light on Turkish culture but also illuminate the past of the Turkish language. Moreover, they emphasize the richness of the Turkish language’s vocabulary. Many of these terms, while not present in

* Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, aysenur.sir@dpu.edu.tr

** Yük. Lisans. Öğr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, senemvaroll@icloud.com

standardized language today, are still alive in various regional dialects of Turkish. In this context, clothing names in Kütahya reveal distinctive differences and richness unique to this region.

This study focuses on the garment names used in the Kütahya city dialect. The aim is to showcase the richness of the culture preserved in Kütahya by highlighting these names used by local residents. The study was conducted in four stages: scanning, compiling, listing according to specific criteria, and defining. During the research, garment names used in the texts of Tuncer Gülensoy's book "Kütahya and Its Dialects," as well as those obtained from local sources in Kütahya, were taken into account. To determine whether these identified garment names appear in written sources, dictionaries such as the Contemporary Turkish Dictionary, Scanning Dictionary, Compilation Dictionary, Tuncer Gülensoy's "Origin Information Dictionary of Turkish Dictionaries in Turkey's Turkish," and H. Eren's "Etymological Dictionary of the Turkish Language" were consulted.

Key Words: Derleme Sözlüğü, dialect studies, garment names, Kütahya dialect, vocabulary.

GİRİŞ

Giyim kuşam biçimi, eski çağlarda tabiat şartları ve iklim koşullarına karşı korunmak için toplumların temel bir ihtiyacı olarak ortaya çıkmıştır. Zaman içinde inanç sistemleri, toplumsal değerler, idari düzenlemeler, ekonomik faktörler, teknolojik gelişmeler ve politik etkenler gibi bir dizi faktörün etkisi altında şekillenmiş ve evrilmiştir. Bunun neticesinde toplumdan topluma farklılıklar göstermiş; gelenekselleşerek bir ülkenin, bir milletin, bir topluluğun milli bir kimliği hâline gelmiştir.

Diğer dünya milletleri gibi Türk milletinin de kendine özgü giyim kuşam geleneği vardır. Kafesoğlu (1984: 1, 2), Türklerin yaşadıkları coğrafyaya, tabiat şartlarına uygun üretim biçimlerine göre şekillenen tarzda giyindiklerini, Eski Türklerin arazi şartlarına ve soğuğa karşı dayanabilen elbiseler giydiğini, Bozkır Türk giyim eşyasının başlıca malzemesinin de koyun, kuzu, sığır, tilki, az miktarda ayı derisi ile koyun ve deve yünü olduğunu belirtir. Tezcan (1983: 261), Köktürklerin keçeden, yünden, deri ile kürkten ve Çin ipeğinden giysiler, borkler, Kâşgarî'nin "çangşü" veya "çeyrek" dediği kısa hırka ve mintanlar, kaftanlar, çakşır ile etük veya çarık giydiklerini söyler. İnanç sisteminin de Türklerin giyim kuşamlarını etkilediği görülür. Erkeklerde cübbe, fes ve sarık İslamiyet'ten sonra gelenek hâlini alırken, kadın giysilerinde örtünme yine dinî etkilerden kaynaklanmıştır.

Türklerin giyim kuşam biçimi; coğrafi konuma bağlı olarak sosyal statüye, ekonomik koşullara, mahallî geleneklere, mesleklere göre de farklılıklar göstermiştir. Mesela Orta Asya'dan gelip Anadolu'yu yurt tutan Türklerin giyim kuşamı bölgeden bölgeye değişmektedir. Güneydoğu Anadolu yöresi giysileri ile Karadeniz yöresi giysileri birbirinden oldukça farklıdır (Tezcan, 1983: 264). Bu farklılık, sadece bölgeler arasında görülmez; en büyük mahalli birimlerden en küçük mahalli birimlere kadar hemen hepsinde görülür. Özellikle kadın kıyafetlerinde daha belirgin olarak kendini hissettirir. Kütahya, giyim kuşam biçimini bir gelenek hâline getiren pek çok Anadolu şehrinden biridir.

1. Kütahya'da Giyim Kuşam Geleneği

Türkçenin zenginliği, sadece kullanılan eşya, yenilen yiyeceklere, yaşanılan yere veya kişilere verilen adlarla değil, giyim kuşama dair adlarda da açıkça görülebilir. Bu adlardan oluşan söz hazinesi, geçmişten günümüze uzanan kültürel mirasın korunması, gelecek kuşaklara aktarılması

bakımından önem taşır. Türklerin sosyal yaşantısını, dinî görüşlerini, sanata bakışını anlama ve anlatma açısından da ayrıca kayda değerdir. Anadolu'nun pek çok kadim şehrinde bunun örneklerini görmek mümkündür. Kütahya, giyim kuşam kültürünün en zengin hâliyle yaşadığı şehirler arasındadır.

Eralp (1981-1982, s. 795-796), Kütahya'nın geleneksel giyim kuşamının önemi hakkında “Yurdumuzun bütün bölgelerinin kendilerine has güzellikte mahallî kıyafetleri vardır. Bunlar gerek şekil gerekse işleniş bakımından değişiklik arz ederler. Müşterek noktaları varsa da çok farklılık gösterirler. Kütahya'nın mahallî kıyafetleri gerek işlenişlerindeki zevk ve ahenk gerekse kalite ve sanat değeri bakımından bu gibi kıyafetlere bigâne kalanlara dahi tesir edecek özellikte ve çok çeşitlidirler. Ne yazık ki 20. asrın zevk ve sanat anlayışı karşısında bu kıymetler diğer sanat eserleri gibi âdeta silinmeye mahkumdurlar. Kütahya'nın bu kıymetli hazinesi her geçen sene ile birlikte fakirleşmektedir. Bir an evvel bu kıymetli eserlerin Kütahya'dan çıkarılmamalarının önlenmesi en büyük temennimizdir.” görüşünü ileri sürer.

Kütahya'da da kadınlara özgü kıyafetlerin yanında erkelere ait olanları da çeşitlilik göstermektedir. Mesela Kütahya ve çevresindeki bazı köylerde yaşayan kadınların yakın zamana kadar şalvar giydikleri görülmektedir. Sekiz metre kumaştan dikilen bu giysi, altı torba biçiminde, bir uçkurla bele bağlanan, yanları gizli cepli, yalnız ayak yerleri açık, gayet bol dökümlü bir don ile üstü uzun kollu yakası açık işlikten oluşmaktadır. Belde şalvarın altında kalan işlik, genel özellikleri bakımından kruvaze kapanmalı, yakasız ve uzun takma kolludur. Şalvarı tamamlayan giysi ise, iğne oyalı danelerdir. Dane, geleneksel olarak başa örtülen bir türlü ince ve kare şeklinde yazmadır. Kadınların iç dünyasını yansıtan biçim ve motiflerle bezeli bu giysiler, onların törelerine bağlı kalmalarına da yardım etmiştir.

Kütahya merkezine özgü giyim kuşam adları incelendiğinde, Anadolu'nun diğer bölgelerinde bulunmayan özgün terimlerin ve zenginliklerin bulunduğu tespit edilmiştir.

2. Giyim Kuşam Sözcüğüne Genel Bakış

Güncel Türkçe Sözlük'te *giyim kuşam* “Üst baş” (<https://sozluk.gov.tr/>); *Kubbealtı Lugatı*'nda “Üste giyilen elbise ve diğer aksesuar, üst baş” (<http://lugatim.com/s/giyim>) şeklinde tanımlanır. Tezcan (1983: 255), bu sözcük için “elbise, çamaşır, saç şekilleri, makyaj, aksesuar, başa ve ayağa giyilenlerin tümü” ifadesini kullanır.

Giyim ve kuşam sözcüklerinin birleşmesiyle oluşan bu sözcüğün birinci unsuru olan giyimi, ilk etapta vücudu çeşitli dış etkilere koruma ve vücudun gizlenmesi gereken bölümlerini örtme amacıyla kullanılan giysiler, bu giysileri tamamlayan bezekler (takı-aksesuar) yüz yazmacılığı (makyaj) ve bunları kullanma biçimi olarak tanımlamak mümkündür (Eroğlu ve Yatman, 2008: 39). *Güncel Türkçe Sözlük*'te *giyim* “1. Giyme işi, 2. Giyme biçimi, 3. Giysi” (<https://sozluk.gov.tr/>) olarak tanımlanır. Gülensoy (2007, 372), *giyim* sözcüğünü Eski Türkçede *kiyim*, Orta Türkçede *kédim* biçiminde geçtiğini belirterek sözcüğün kökünü *kéd-* biçiminde verir. Ercilasun (2014, 699), *Dîvânü Lügâti't Türk*'te *giyim* sözcüğünün *kedgü* biçiminde geçmekte olduğunu belirterek bu sözü “Giyilen şey, elbise” şeklinde tanımlar.

Giyim kuşam ikilemesinde yaşayan arkaik bir unsur olarak Türkiye Türkçesinde varlığını sürdüren *kuşam* sözcüğü “Giyilip kuşanılan şeyler, üst baş” (<http://lugatim.com>) olarak tanımlanır. Gülensoy (2007, 580), bu sözcüğün Orta Türkçe döneminde kullanıldığını ve sözcüğün *kurşa-* kökünden geldiğini belirtir. Ercilasun (2014, 749), sözcüğün etimolojisi hakkında bilgi verirken *kurşa-* “Kemer bağlamak” fiiline yer verir. Ayrıca türemiş isim olarak

kullanıldığına dikkat çekerek kelimenin *kurşag* “Kuşak” anlamında *Dîvânu Lugâti't Türk*'te mevcut olduğunu ifade eder.

2. Giyim Kuşam Adları

2.1. Erkek Giyim Kuşam Adları

aba “aba”

Eren (1999, 1) *aba* sözcüğünü, “1. Yünden yapılan bir çeşit kaba ve kalın kumaş, 2. Bu kumaştan yapılan hırka veya cüppe” <Ar *abä*° “Wollener Mantel” biçiminde açıklamaktadır. GTS’de “1. Yünün dövülmesiyle yapılan kalın ve kaba kumaş, 2. Bu kumaştan yapılmış yakasız ve uzun üstlük, 3. Bu kumaştan yapılan ve dervişlerce giyilen hırka, 4. Kepenek (I).” (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanmaktadır. DS’de ise, *aba* (II) sözcüğü ise “1. Çoban, deveci ve göçebelerin giydiği uzun, yakasız üstlük, kepenek. (*Senirkent-Isparta, *Bergama-İzmir -Çorum, *Merzifon köyleri, Boğazköy, Varay-Amasya, Biskeni *Turhal, *Almus, *Zile -Tokat, *Pazar-Rize, -Erzincan köyleri -Elâzığ köyleri *Antakya ve köyleri -Hatay Karaözü İğdeli *Gemerek, Göbekviran, Celikanyurt, *Gürün, M. Höyük, Ortaköy *Şarkışla, Vazıldan *Divriği -Sivas Sarıhamzalı *Sorgun -Yozgat köyleri Avşar ve Türkmen aşiretleri, *Pınarbaşı köyleri -Kayseri), 2. Beyaz yünden dokunan bir çeşit kilim. (Atlıhisar *Şuhut -Afyon Karahisar).” (1993, 1) biçimlerinde geçmektedir. Kütahya merkez ağzında ise *aba* “Erkeklerin tarlaya giderken giydiği yün hırkaya verilen ad.” olarak tespit edilen anlamlardan daha farklı bir anlamda kullanılmaktadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

Tarlaya gidēKen aba giyilir (KK9).

fermene “fermene”

Eren (1999, 144) *fermene* sözcüğünü, “İşlemeli yelek.” “Yerel ağızlarda *fermele*, *fermile* biçimleri de kullanılır. < R (*pep/xexi* “gestickte Weste.” Bulgarca, Sırpça, Arnavutça, Rumence gibi Balkan dillerinde de geçmektedir.” biçiminde açıklamaktadır. GTS’de *fermene* “Türlü nakışlarla işlemeli, önü kavuşmayan, yeleğe benzeyen bir giysi.” (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanmaktadır. DS’de *fermene* “1. Kadınların giydiği üzeri işlemeli yelek. (Sücüllü *Yalvaç -Isparta -Bursa *Ünye -Ordu Zigana *Torul -Gümüşhane Çeşmelizebir *Cihanbeyli -Konya Kumbağ -Tekirdağ), 2. [-> fermene (I) -1].” (1993, 1847) biçimlerinde geçmektedir. Kütahya merkez ağzında *fermene* şeklinde “kadınların ve erkeklerin giydiği işlemeli yelek” anlamıyla kullanılır. Ayrıca sözcük, farklı bir anlamda da karşımıza çıkar. “kına gecelerinde gelinlerin giydiği tepebaşının ceketi” anlamında kullanılır. Gülensoy’un *Kütahya ve Yöresi Ağızları* kitabında sözcük *permiyel* olarak verilmiştir:

tefebaşı içine al göñek, üstüne permiyel yarı ondan sona uzun entarisi giyilir (Gülensoy, 1998 s.137).

Derleme metnimizde *fermene* sözcüğü şu örnekte tespit edilmiştir:

fermene vā, içinin şalvar olū (KK1).

iskarpin “iskarpin”

Eren (1999, 193), *iskarpin* “Ökçeli, konçsuz ayakkabı” < İtal. *scarpino*. Rumcada da *aicapjıtvı* olarak kullanılır.” biçiminde açıklamaktadır. Sözcük, GTS’de “Ökçeli, konçsuz ayakkabı.”

(<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanmaktadır. DS'de “< İt. *scarpino*: Ökçeli ayakkabı. (Malatya)” (1993, 2555) olarak geçmektedir. Kütahya merkez ağzında *iskarpın* “erkeklerin giydiği ayakkabı” anlamında kullanılmaktadır. Burada sözcüğün anlamında daralma olduğu söylenebilir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

içinde bi dene ayna bi çift iskarpin bi dene şaPKa u geTirivemişle yedi dene amca giTTi bi u gelmiş (KK10).

tağga “takke”

GTS'de *takke* “İnce kumaştan dikilmiş veya ipten örülmüş, çoğunlukla yarım küre biçiminde başlık.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmaktadır. DS'de *takka* (II) **1.** Kadınların giydiği fes, **2.** Gelinlerin başına giydirilen süslü bir çeşit başlık, **3.** Şapka.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmaktadır. Kütahya merkez ağzında *tağga* biçimindeki sözcük “erkeklerin başına taktığı şapka” anlamında kullanılmaktadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

ceKeT pantul şaPKa tağga bōle esgiden zemēride ekilirdide öKüzlēle pulluK sürēlēdi (KK9).

2.2. Kadın Giyim Kuşam Adları

ağır esvab “ağır esbap”

Gülensoy (2007, 53), *ağır* sözcüğünü “=*āğur* (DLT) ~*āğır* (Uyg. Br.) (~*āğār*) < *āğ-(ı)r*.” şeklinde tahlil etmiştir. GTS'de *ağır* “7. Değerli.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanan sözcük, DS'de *ağır* (I) “3. Kıymetli eşya, para. (*Zara -Sivas), 4. Beyaz, mor veya başka renk çizgili kumaştan yapılan kadın elbisesi. (Bozan -Eskişehir)” (1993 s. 90) şeklinde geçmektedir. GTS'de *esvap* sözcüğü “Giysi” (<https://sozluk.gov.tr/>) anlamıyla verilirken, DS'de *esbap* “Giysi. (Çüngüş, Çermik Diyarbakır)” (2002, 260), *asbap* (I) biçimiyle ve **1.** Çamaşır. (*Emirdağ-Af.; *Sütçüler- Isp.; Çepni*Turgutlu- Mn.; Uluşiran* Şiran-Gm.; *Kangal ve köyleri, M. Hüyük *Şarkıla, Karaözü* Gemerek- Sv.), **2.** Giysi (elsibe). (Dinar köyleri -Af.; Çepni *Turgutlu -Mn.; Gaz.; *Kangal ve köyleri*Yıldızeli, Karaözü *Gemerek- Sv.; Divanlı-Yz.; * Mucur-Nş.; -İç.) (1993, 341) anlamlarıyla kaydedilmiştir. Ancak *ağır esvab* sözcüğü DS'de tespit edilememiştir. Kütahya merkez ağzında ise yaygın olarak kullanılan *ağır esvab* sözcüğü “kına gecelerinde kızların giydiği üzeri nakışlarla bezenmiş, süslü ve gösterişli şalvar ya da üç etek tarzında yöresel kıyafet” anlamında kullanılmaktadır. Giyilen şalvar veya üç eteğin kadınların giydiği saray kıyafeti özelliği taşıması; buna bağlı olarak da maliyetinin çok daha fazla olması bakımından halk arasında bu şekilde adlandırıldığı bilinmektedir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

bōle, ağır esvabı bōlü olur, ondan sora bunnā giyilir (Gülensoy, 1998 s.137).

aTlas “atlas”

GTS'de *atlas* sözcüğü, “Yüzü parlak, sık dokunmuş bir ipekli kumaş türü, saten.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmaktadır. DS'de ise “Atlas. (Diyarbakır)” (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde geçmektedir. Eralp (1981-1982: 797), *atlas* sözcüğü için “Bir nevi satendir. İpek pamuk karışımıdır. Üzerine bindallı işlenebilir. Kadın gömleği ve takım

elbisesi dikilir.” açıklamasını yapar. Kütahya merkez ağzında *aTlas* “dügünlerde ve kına gecelerinde kayınvalidenin giydiği açık yeşil renkli dokuma şalvar” anlamında kullanılmaktadır.

Derleme metnimizde *aTlas* sözcüğü şu örnekte tespit edilmiştir:

ğayınvalide aTlas giyē esgiden aTlas gumaşlā olurdu, şalvar ama doğuma özel doğuma yāni el doğuması pudra rengi bōle açIK yeşil bōle şe giyēdi (KK12).

bindallı “bindallı”

GTS’de *bindallı* sözcüğü, “1. Çoğunlukla mor kadife üzerine sırma ile kabartma dal, yaprak ve çiçek işlenmiş giysi veya örtü; 2. Çoğunlukla mor kadife üzerine sırma ile dal, yaprak ve çiçek motifli işlenmiş kumaşla yapılmış.” (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanmaktadır. DS’de ise “Gelinlerin giydikleri sırma işlemeli kaftan. (-Çankırı -Ankara)” (1993, 696) anlamıyla kaydedilmiştir. Kütahya merkez ağzında *bindallı* “kına gecelerinde görümcenin giydiği şalvar” anlamında kullanılmaktadır. Bu kıyafet için “tafta” adı verilen sert ve parlak ipekli kumaş kullanılır. Toz pembe veya şeker pembe renk tercih edilir. Kumaşın farklı farklı yerlerine birbirinden bağımsız birçok ince simli dallar dikilir ve her dal birbirinden bağımsız dikilmesine rağmen bir bütün içerisinde gözükmemesinden dolayı bu ad verilmiştir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

ğyefeTlēmiz vā işTe yaPTıKlāmız eğrimli onuñ mavisı olū siyahı olū gırmızılısı olū gādife olū, bindallı aynı benzeri dallı (KK1) .

çatgılı “çatkılı”

Gülensoy (2007, 222), *çatgı* sözcüğünü “1. Alına bağlanan iki parmak enine tülbent, 2. Üç ayaklı sehpa, 3. İp, urgan, kordon (DS. III, 1089) ~ *çatki* <*çat-gı*” şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca sözcüğün *çatkılı* “Çizgili” <*çat-kı+lı* olarak tahlilini yapmaktadır. GTS’de *çatkılı* sözcüğü, “Çatkısı olan” (<https://sozluk.gov.tr/>) olarak tanımlanırken, DS’de *çatkılı* (I) “1. Çizgili. (*Susurluk-Balıkesir); *çatkılı* (II) “Çatallı.” (Bozan, Tokat -Eskişehir Ayvalı *Taşköprü -Kastamonu); *çatkılı* (III) “Bağlı.” (Bozan, Tokat -Eskişehir) (1993, 1090) anlamlarıyla kaydedilmiştir. DS’de bir giysi adı olarak kayda alınmamıştır. Kütahya merkez ağzında *çatgılı* “kına gecelerinde yengeler ve kına gecesini yapan ailenin yakınları tarafından giyilen şalvar” anlamında kullanılmaktadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

şindi tefbaşı dediğimiz herKes giyiniyō, çatgılıydı eğrimli vāda vā on yedi çeşiT elbise vā (KK1).

çintiyenni “çintiyan, çintiyani”

Eren (1999, 94), *çintiyan* sözcüğünü “İçi astarlı kadın donu, kadın şalvarı. Anadolu ağzlarında *çinti*, *şinti* olarak da kullanılır.” biçiminde açıklamaktadır. GTS’de *çintiyan* “İçi astarlı, uzun kadın donu, kadın şalvarı.” (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanırken DS’de *çintiyan* (I) “İçi astarlı kadın donu, şalvar.” (*Kemaliye -Erzincan -Gaziantep *Bünyan -Kayseri) (1993, 1230) anlamlarıyla kaydedilmiştir. Eralp (1981-1982: 800), *çintiyan* için “Şalvardır. Günlük giyilen şalvarlar gibi fazla geniş ve uzun ağılı değildir. Ağı toplanıp bele sokulmaz. Şalvarın üzerine elbisenin kıymetine zarar vermeyecek cinsten hafif işlemeli bir gömlek, bunun üzerine *Bandırma Sırmalı* tabir edilen al veya mor kadifeden gayet armonik işlenmiş bir fermene giyilir.” açıklamasında bulunur. Kütahya merkez ağzında *çintiyenni* şeklinde kullanılan sözcük

“kadınların kına gecelerinde giydiği içi astarlı şalvar” anlamında kullanılır. Yörede sözcük için verilen anlam, DS’deki tanımla benzerlik göstermektedir.

Derleme metnimizdeçintiyenni şu örnekte tespit edilmiştir:

ağır esbablāmız vādır pullu, çintiyenni, ondan sorā bunnā giyilir hepsi ağır uydulā (Gülensoy, 1998 s. 137).

diKolTa “dekolte”

GTS’de *dekolte* sözcüğünü, “1. Açık giyim, 2. açık giyimli.” (<https://sozluk.gov.tr/>) olarak tanımlarken, sözcük DS’de yer almamaktadır. Kütahya merkez ağzında *diKolTa* “Düz beyaz keten kumaşı olan şalvarın içine giyilen askılı bir giysiye veya içliğe verilen ad.” anlamında kullanılmaktadır. Bu giysi, açık bir kıyafet olduğu için bu ad verilmiştir. Ayrıca yöre halkı tarafından *tikolta* sözcüğüne “pazenden dikilen genellikle kışın yaşlıların şalvar içine giydikleri kolsuz midi elbise şeklinde içlik” anlamı verildiği belirlenmiştir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

diKolTa derdiK eTıraflāni işlē gollāni oyalādık, undan sonra tel tel örēdiK oya yaPādık (KK8).

dizibağlı “dizibağlı, dizbağlı”

Sözcük, DS’de yer almamaktadır. Eralp (1981-1982: 803), *dizibağlı* için “Kütahya’nın en eski elbiselerinden birisidir. Sade fakat zariftir. Çuha ve kadife üstüne işlenir. Hareli tabir edilen tafta, al kumaş, mor kumaş üzerine işlenenleri de rastlanır. Makbul olanı çuha ve kadifedir. Bilhassa fes rengi, erguvani, siyah ve mavi kumaşlar tercih edilir.” açıklamasını yapar. Kütahya merkez ağzında *dizibağlı* “genç kızların ve yeni gelinlerin çeyiz altında veya kına gecelerinde giydikleri şalvar” anlamıyla kullanılmaktadır. Bu yöresel kıyafete, şalvarın paçaları toparlanıp bel bölgesine sokulmadığı için bu ad verilmiştir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

bağ ū da dizibağlı ben saña el örgüsü gösTeriveriyōñ , bunlā şindi imitasyon yapılyō (KK1).

eğrimli “eğrimli”

DS’de *eğrimli* sözcüğü, “1. Sırmalı gelin elbisesi.” (Yeniköy -Balıkesir -Kütahya -Eskişehir -Adana); 2. Kolayca eğrilen yün ya da pamuk.” (Utav *Yusufeli -Artvin) (1993: 1685) anlamlarıyla kaydedilmiştir. Eralp (1981-1982: 805), *eğrimli* için “Kadife ve kalın hareli veya emsali kalınca ipekli kumaştan dikilir. Son zamanlarda düşes satenden dikilmektedir. Mavi veya lacivertle mora yakın olanlara rastlanır. Aynı dizibağlı gibi sırma takımın her tarafına işlenir. Lakin motif evvela kartona çizilerek kesilir. Bundan sonra kumaşın üzerine boydan boya ara vermeksizin yerleştirilerek sırma kartona saracak şekilde dolandırılıp kumaşa tespit edilir. Motif boydan boya bir dalı andırır. Çıkıntı yerlerine pul ve tırtıl konulabilir. Fermene, şalvar ve entari olmak üzere üç parçadan müteşekkildir.” açıklamasını yapar. Kütahya merkez ağzında giyim kuşam adı olarak *eğrimli* “Kına gecelerinde kadınların giydiği genellikle kadife üzerine işlenen fermene, şalvar ve gömlek şeklinde üç parçadan oluşan yöresel elbise” anlamında kullanılmaktadır. Kumaş üzerine kıvrımlı dallarla işleme yapıldığı için bu ad verilmiştir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

ğyefeTlēmiz vā işTe yaPTıKlāmız eğrimli onuñ mavisı olū siyahı olū gürmızlısı olū gadife olū (KK1).

ğadife “kadife”

GTS’de *kadife* sözcüğü, “Yüzeyi belirli uzunlukta bırakılmış ham madde lifleriyle kaplı, parlak, yumuşak kumaş, velur.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmaktadır. DS’de sözcüğün kullanımı tespit edilememiştir. Kütahya merkez ağzında *ğadife* “kına gecelerinde kadınların giydiği kadife kumaştan yapılan şalvar” anlamındadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

on beş yirmi dene yengelē bōle ğadifeleri giyerlē ağır aha unlara yemek verisin ğali iki üç sıra yenge olū ğızım (KK8).

ğöynek “gömlek”

Eren (1999: 94), *gömlek* sözcüğünü “Vücudun üst kısmına giyilen ince, kollu ve yakalı giysi < göñlek” biçiminde açıklarken, Gülensoy (2007: 389), *ğöynek* için “(~*ğöğnek*, *ğönek*, *ğönnek*, *ğöyNEG*) (hlk.) açıklamasını yapar. DS’de *ğöynek* (I) “1. Frenkgömleği. (Başköy *Uluborlu - Isparta-Bolu Karabüzey *Araç -Kastamonu-Çankırı Kuzköy *Ünye Ordu Hasanoğlan -Ankara-Kırşehir.), 2. İç çamaşırı. (Çığrı *Dinar -Afyon Sofular *Eğridir Isparta Beküli *Çal -Denizli Dallica *Nazilli -Aydın -Balıkesir Tokat, *Sivrihisar -Eskişehir İğneciler *Mudurnu -Bolu Aliköy *Çaycuma -Zonguldak *Taşköprü -Kastamonu *Kurşunlu -Çankırı Büğdüz Çorum *Gerze -Sinop *Çarşamba -Samsun *Merzifon ve köyleri -Amasya Serpin *Turhal -Tokat Bayadı, Kuzköy *Akkuş, Sarmaşık *Fatsa -Ordu *Piraziz, Nefsiköseli *Görele -Giresun Bağlıca *Ardanuç -Artvin Cenciğe -Erzincan *Ağın ve köyleri -Elâzığ *Afşin ve köyleri -Maraş ve çevresi *Antakya ve köyleri -Hatay Çanlılı *Ayaş -Ankara Salkuma -Kayseri *Bor -Niğde *Ermenek -Konya *Mersin ve köyleri, Burhan, *Mut ve köyleri, Gezende *Gülнар -İçel Güzelsu *Akseki -Antalya Paşalı *Fethiye -Muğla), 3. Hanım mantosu. (Şehli *Piraziz -Giresun); *ğöynek* 4. Gömlek. (Kütahya ve yöresi); 5. Fanila, atlet, gömlek. (Ordu); Fanila. (Adana, Osmaniye)” (1993: 2172) anlamlarıyla kaydedilmiştir. Eralp (1981-1982: 804), *ğömlek* için “*Üste fermenenin içine giyilir. Ekseriyetle sırmalıdır. Ancak yaka ve önüne 2-3 cm genişliğinde sırma işi dolaşır. Gene önünde bilhassa dış kısımlarda sırmalı kaytan bulunur ki ilik evleri bunların çıkıntıları ile yapılır. Sırmalı kaytan, yaka ve kol kapaklarına da dikilmiştir.*” açıklamasını yapar. Kütahya merkez ağzında *ğöynek* “üste giyilen kırmızı ipek kumaştan dikilen önü sırma işlemeli yakasız gömlek.” anlamıyla kullanılır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

ğöyneklēmiz olūdu ğöynek deriz bōle beyaz ğıylānı işlēdiK (KK8).

ğübür “güpür”

GTS’de *ğüpür* sözcüğü “1. İplikten veya ipekten olan, geniş ilmeklerden oluşan bir dantel türü, 2. Kumaş.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanırken, DS’de *ğüpür* (II) *biçiminnde* ve “Boyanmamış yün ve kıldan dokunmuş kilim.” (Durlaz *Ereğli -Konya).” (1993, s. 2233) anlamıyla kaydedilmiştir. Kütahya erkek ağzında *ğübür* “kına gecesinde ya da sünnet düğünlerinde kadınların giydiği güpürden dikilen şalvar” anlamında kullanılmaktadır. Şalvarın kumaşının *ğüpür* olmasından dolayı bu ad ile anılmaktadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

ğübür oluyō ğadife oluyō kıyafetleri ama ğünlük ğıyceği şalvarlē ayrı normal ğüne şalvarı olū dü ünlēde ğıyceği ayrı olū (KK6)

ipeKli “ipekli”

Eren (1999: 192), *ipek* sözcüğü için “İpek böceği kozaları çözülerek çıkarılan ve dokumacılıkta kullanılan çok ince ve parlak tel ~ Tkm *yipek*. - Nog *yibek*. Nogaylar *sille* adını da kullanırlar. - ÖzbA *ipak*. - Krg *ci-bek*. - Kzk *jibek*. - Alt *yibek*. - Şor, Sag *çi-bek*. Sagaylar ipeğe *mangıs* adını da verirler. - Hak *çibek*. - Çuvaşlar ipeğe *purşan* adını verirler. Macarcaya *bârsony* olarak geçmiştir (Ligeti: TörK 301-302). Eski ve Orta Türkçede geçmediği anlaşılıyor. Ancak Kıpçakçada *yipek* olarak kullanılır. *yipek* < *yip* (> *ip*) + -(e)k küçültme eki” açıklamasını yapar. Gülensoy (2007: 438), sözcüğü “*İpek* < ? *yıp* + {+Ak} ‘İnce ip’ DLT’de *ipek*, *yipek* biçimleri yok.” biçiminde verir. GTS’de *ipek* “İpekten yapılmış veya içinde ipek bulunan (kumaş).”; *ipekli* İpekten yapılmış veya içinde ipek bulunan (kumaş)” (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanmaktadır. DS’de *ipekli* sözcüğü “İpekli kumaş. (Diyarbakır)” (<https://sozluk.gov.tr/>) anlamıyla kaydedilmiştir. Kütahya merkez ağzında *ipeKli* “kadınların kına gecelerinde giydiği ipek kumaştan dikilen ve çiçek motifleri kullanılarak nakışlarla süslenen şalvar” anlamında kullanılmaktadır. Dikilen kıyafetin kumaşı ipek olduğu için bu adla kullanılagelmiştir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

kıyāfeTlemiz şalvar Takımı bölē ağır elbise olūdu, Kumaş denir ipeKli denir bölē seKiz on dene şavlar Takımı olūdu (KK7).

kedibaslı “kedibaşlı”

Sözcük, DS’de tanımlanmamıştır. Kütahya merkez ağzında *kedibaslı* verisi, “kayınvalidenin soğuk kış günlerinde kız istemeye giderken giydiği elbise” anlamıyla kullanılmaktadır. Kaynak kişinin verdiği bilgiler doğrultusunda bu kıyafetin “yünden örülen hırkaya benzediği” bilinmektedir. Gösterişsiz ve süssüz olması ise başka bir özelliğidir. Kaynananın *kedibaslı* adlı kıyafeti tercih etme sebebi tespit edilememiştir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

gelin almā gidēken ğaynana artıK yaşlı ayıp olū giyinmek ū gendi kedibaslı hava sovuKsa kedibaslı bölē hırkalā şōle şal bölē ağır giyinmez (KK1).

maksi “maksı”

GTS’de *maksi* sözcüğü, “1. Uzun, 2. Uzun etek.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmaktadır. Sözcük DS’de yer almamaktadır. Kütahya merkez ağzında bir giysi adı olarak *maksi* “kadınların günlük hayatta giydiği basma adı verilen kumaştan dikilen uzun etek” anlamında kullanılmaktadır. Günümüzde kadınların namaz kılarken en çok tercih ettiği kıyafetlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple maksıye *namaz eteği* adı da verilmektedir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

maksi uzun, bütün pullu işedir. bölü pırl pırl parla sırmadan (Gülensoy, 1998 s. 137).

meşe ğaPığı “meşe kabuğu”

Sözcük DS’de yer almamaktadır. Kütahya merkez ağzında *meşe ğaPığı* “kadınların kına gecelerinde giydiği şalvar”ın adıdır. Şalvarın meşe ağacının kabuklarına benzer bir kumaşa sahip olmasından dolayı bu ad verilmiştir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

ağır esbaPlā ohuyō yā hinci bizim gadife deriz bi gaT bi gaT telli bi gaT meşe gaPığı meşe gaPığıda şōle ağır ipeK her yerini dört gaT ağırımız olūdu (KK2).

PatiK “patik”

Eren (1999: 326), *patik* sözcüğünü “Altı yumuşak veya ince derinden, genellikle üstten bağlı küçük çocuk ayakkabısı” biçiminde açıklamaktadır. GTS’de *patik* “1. Yünden örülen veya ince deriden yapılan, genellikle üstten bağcıklı, yumuşak, küçük çocuk ayakkabısı, 2. Genellikle ipele örülerek yapılan ayakkabı biçimindeki çorap.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmaktadır. DS’de *patik* “1. Çorabın üstüne giyilen yünden örülmüş konçsuz çorap, tozluk. (Söğüt, Honaz -Denizli Cenciğe -Erzincan *Ağın -Elazığ *Hafik -Sivas), 2. Kısa boğazlı çorap. (Çilehane *Reşadiye Tokat), 3. Bir çeşit kadın terliği. (Malatya ve çevresi)” (1993, s.3410) anlamlarında kaydedilmiştir. Kütahya merkez ağzında *PatiK* “kadınların yün ip kullanarak el örgüsüyle ördükleri çorap” anlamında kullanılmaktadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

ğazanlāla yimeK Pişē yimē çağrılañlara hediye verilē geliniñ çeyzinden dāne olū PatiK olū falan (KK6).

pullu “pullu”

GTS’de *pullu* sözcüğü, “1. Üzerine pul yapıştırılmış, 2. Üzerine pul işlenmiş, 3. Pulu olan.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmaktadır. DS’de *pullu* “Çevresi ve üstü sırmayla, pulla işlenmiş, kırmızı, kadın başörtüsü. (Uluğbey *Senirkent -Isparta Söğüt, Honaz -Denizli*Çerkeş -Çankırı*İskilip-Çorum*Kemaliye -Erzincan*Afşin ve köyleri -Maraş)” (<https://sozluk.gov.tr/>) anlamlarıyla kaydedilmiştir. Eralp (1081-1982: 801), *pullu* için “Tefebaşından sonra gelen en kıymetli elbisedir. Kırmızı, pembe renkli canfes tabir edilen gayet ince ipekli kumaştan dikilir. Açık erguvani pullara rastlanırsa da daha ziyade al ve kiremit kırmızısı canfesten dikilenler tercih edilir. İşlenişi bakımından Aynalı Pullu ve Süpürgeli Pullu olarak ikiye ayrılır.” açıklamasını yapar.

Kütahya merkez ağzında *pullu* “kına gecelerinde kadınların giydiği genellikle kırmızı canfes üzerine işlenen geleneksel şalvar ve üç etek” anlamında kullanılır. Kumaşın pullarla işlenmesinden dolayı bu giysiye *pullu* adı verilmiştir. Pullu; *şalvar*, *al gömlek* ve *fermene* adlarıyla bilinen üç parçadan oluşur. Alta şalvar, içe al gömlek ve üste fermene giyilir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

meşhur gıyāfeTlemiz telli pullu kötāhyaniñ meşhur gıyāfeTleri āha unlā vā gadiFemiz vādı simlimiz vādı yünlü deriz işTe ûnlañ aynısı burda da vā (KK3).

simli “simli”

DS’de *simli* sözcüğü tanımlanmamıştır. Kütahya merkez ağzında *simli* “kadınların kına gecelerinde giydiği şalvar” anlamında kullanılmaktadır. Şalvarın kumaşının simli olmasından dolayı bu ad verilmiştir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

meşhur gıyāfeTlemiz telli pullu kötāhyaniñ meşhur gıyāfeTleri āha unlā vā gadiFemiz vādı simlimiz vādı yünlü deriz işTe ûnlañ aynısı burda da vā (KK3).

simsırma “sim sırma”

Sözcük DS’de tanımlanmamıştır. Kütahya merkez ağzında *simsırma* “kadınların kına gecesinde giydiği şalvar” anlamında kullanılmaktadır. Şalvarın kumaşına ince altından veya altın renkli simli iplerden işleme yapıldığı için bu adla kullanılagelmiştir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

simsırma gibi kütāhyaniñ ağır elbiseleri çoK güzel şēlē vā (KK11).

tefbaşı “tefebaşı, tepebaşı”

Gülensoy (2007: 881), *tepebaşı* sözcüğünü “(hlk.) Kendinden desenli çiçek motifleri sırma ile işlenmiş ipekli kumaş < tepe+baş+ı” biçiminde tahlil etmektedir. GTS’de *tepebaşı* “Siyah pullarla işlenmiş kumaş veya giysi.” (<https://sozluk.gov.tr/>) olarak tanımlanır. DS’de *tepebaşı* “Kendinden desenli çiçek motifleri sırma ile işlenmiş ipekli kumaş. (İstanbul)” (1993: 3881) anlamıyla geçmektedir. Eralp (1981-1982: 800) *tefebaşı* için “Kadın elbiselerinin içinde başta gelir. Kırmızı veya mavi renkte ince çuha veya emsali yünlü kumaştan dikilir. Sırma ve ipek iplikle enine doğru zik zak teşkil edecek şekilde işlenir. Aralarına ipek iplikle çiçekler ve dallar dökülür. Uzun entari, çintıyan ve fermene olmak üzere üç parçadan müteşekkildir.” açıklamasını yapar.

Kütahya merkez ağzında *tefbaşı* “gelinlerin ve yengelerinin kına gecesinde giydiği üç parçadan oluşan kırmızı veya mavi çuha üzerine işlenen yöresel elbise” anlamındadır. Kaynak kişinin verdiği bilgiler doğrultusunda *tefbaşının* işçiliği için çok fazla emek harcanması ve maliyetinin diğer şalvarlara oranla daha fazla olmasından dolayı Kütahya düğünlerinde giyilen şalvarların arasında en ağırı ve en değerlisi olarak görülmektedir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

şindi yeTmiş Tane TaKlıTcile vā, yāne bi de esKile çoK nadir çıKā her evden çıKmaz, şindi tefbaşı dediğimiz herKes giyiniyō, tefbaşı vā kütāhyanın en giymeTlisi (KK1).

Telli “telli”

GTS’de *telli* “Teller takınmış, telle süslenmiş.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanırken, DS’de *telli(II)* [*tilli(III)*] sözcüğü “Simli kumaş. (-Sm.;*Bor, -Nğ.; *Ermenek-Kn.;*Bodrum-Mğ.)” (1993, s. 3872) anlamıyla üç ayrı yerde kaydedilmiştir. Kütahya merkez ağzında *telli* “tel takılmış şalvar” anlamında kullanılmaktadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

meşhur gıyāfeTlemiz telli pullu kötāhyaniñ meşhur gıyāfeTleri āha unlā vā gadiFemiz vādi simlimiz vādi yünlü deriz işTe ûnlañ aynısı burda da vā (KK3).

urba “urba”

Eren (1999: 423), *urba* sözcüğünü “Giysi < İtal. (Venedik) *rubā*, İtal. *roba*. -Türkçede başta r-geçmez. O nedenle başına /u/ ünlüsü getirilmiştir.” biçiminde açıklamaktadır. Gülensoy (2007: 969), *urba* sözcüğünü “(hlk.) *Giysi* =ET. *urbak* ‘elbise, giyecek’ < **urba*[k=Ø]” biçiminde tahlil etmektedir. DS’de ise *urba* sözcüğü “1. Elbise (genel). (Kütahya ve yöresi), 2. Roba, elbise. (Erzurum), 3. Elbise. (Güney-Batı Anadolu), 4. < İt. *roba*: elbise; entari. (Erzurum), 5. Elbise. (Zonguldak Bartın Karabük), 6. Giysi. (Uşak), 7. Elbise (Artvin Yusufeli Uşhum köyü).” (<https://sozluk.gov.tr/>) olarak yedi ayrı anlamda kaydedilmiştir. Kütahya merkez ağzında *urba* “giysi” anlamında kullanılmaktadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

Tarlaya gidēKen aba giyilir, gışlıK urba giyē gidēdiK (KK9).

üç etek “üç etek”

Gülensoy (2007, 985), *üç etek* sözcüğünü “(hlk.) Eskiden erkeklerin, şimdi kimi Gülensoy (2007: 985), *üç etek* sözcüğünü “(hlk.) Eskiden erkeklerin, şimdi kimi köylerde kadınların giydiği bir giysi < üç + OT. etek (DLT)” biçiminde tahlil etmektedir. GTS’de *üç etek* “Genellikle köylü kadınlarının giydiği üç ayrı etekten oluşmuş özel bir giysi.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmıştır. DS’de *üçetek* sözcüğü “Eskiden erkeklerin, şimdi kimi köylerde kadınların giydiği bir çeşit giysi.” (Bağlılı, Anamos* Eğridir- Isp.; Çerçin- Brd.; Yukarı Seyit, *Çal-Dz.;*Bozdoğan- Ay.;;*Alaşehir-Mn.; Kayı*Emet-Kü.; Tokat-Es.; *Kuşunlu- Çkr.;;*İskilip-Çr.; *Ayancık- Sn.; *Çarşamba- Sm.; *Merzifon köyleri -Ama.; Dağ köyleri, *Maçka- Tr.; -Gm. Köyleri; -Rz.; *Yusufeli-Ar.; *ağın- El.; *Nizip- Gaz.;;*Koyulhisar köyleri, *Gemerek-Sv.; Karıncalı- Krş.; Afşar* Pınarbaşı-Ky.; Bahçeli, *Bor- Nğ.;;*Ermenek -Kn., *Mut köyleri-İç.; Pınarlıbelen * Bodrum, *Milas -Mğ.)” (1993, s.4056) anlamıyla birçok yerde kaydedilmiştir. Kütahya merkez ağzında *üç etek* “kına gecelerin de kına yakılırken gelinlerin giydiği altın işlemeli, kırmızı renkli ve üç parçadan oluşan yırtmaçlı kıyafete verilen ad.” anlamında kullanılmaktadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

ondan sonra yatak örTüleri garyölā etekleri üç etekeleri falanları yalanları her şeyle tabağı çanağı gızın ne gadā çeyizi vā bōle bi gōcā salon düşün camlā gapanır (KK12).

2.3. Bebek ile İlgili Giyim Kuşam Adları

baş TülbenT “Baştülbenti”

Sözcük, GTS’de ve DS’de tanımlanmamıştır. Kütahya merkez ağzında *baş TülbenT* “altın sırma veya gümüş ipeklili iplerden el dokuması kumaş üzerine işlenen, doğum veya sünnet yatağı yapılırken kullanılan, kare ve dikdörtgen şeklinde olan büyüklü küçüklü örtü” anlamında kullanılmaktadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

baş TülbenTlēmiz vādır sırmalı beş altı kişiden muhağğak isTemek lazım (Gülensoy, 1998 s. 140).

diş gömlē “diş gömleği”

Sözcük GTS’de ve DS’de yer almamaktadır. Kütahya merkez ağzında “*baş TülbenT*” sözcüğü “yeni doğmuş bebeğin mevlidinde, kullanılan doğum yatağını süslemek amacıyla nakışlı, ağır işlemeli, altın sırma iplerden veya gümüş ipeklili iplerden el dokumasıyla işlenen, yatağın arka tarafına asılan küçük örtü” anlamında kullanılmaktadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

İlk gören, gömlek, diş gömlēi kesecek denir. Amanın gömlē kes, gömlē kes başlāsıñ, dişini gören (Gülensoy, 1998 s. 142).

2.4. Süs ve Takı Adları

2.4.1. Baş Süslemeleri ile İlgili Adlar

al örtü “al örtü, kırmızı duvak”

DS’de *al* sözcüğü, “1. Düğünde güveyin boynuna atılan mendil büyüklüğünde kırmızı bez. (Y. Bademli *Şarki Karaağaç -Isparta), 2. Kadınların alınlarına bağladıkları, yeşilli kırmızılı ipek örtü. (Tahtacı aşireti -Isparta), 3. Gelinlerin başına örtülen uzun, kırmızı örtü, duvak. (Çandır *Sütçüler, Nudra *Şarki Karaağaç, Bağlılı *Eğridir -Isparta Navlu *Yeşilova -Burdur Aliköy *Çaycuma -Zonguldak)” (1993: 166) olarak üç ayrı anlamda kaydedilmiştir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

al örtü olüdu Pazar günü de gelin çıkādı (KK7).

biber oyası “biber oyası”

DS’de sözcük tanımlanmamaktadır. Kütahya merkez ağzında *biber oyası* “kadınların başına örttüğü örtünün kenarlarına işledikleri süs” anlamındadır. Oya, “dane” adı verilen bir tür yazmanın kenarlarına dikilir. Halk arasında yapılan bu işleme *oya çekmek* adı verilir. Yeni gelin, biber oyasının çekildiği daneyi, kaynanası tarafından canı yandığında ve çok üzüldüğü zamanlarda başına örmektedir. Gelin, kayınvalidesine “Benim canımı siz çok yaktınız, beni çok üzdünüz” diyemediği için dile getiremediği hislerini anlatmak üzere bu oyaı kullanır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

bi gün önceden çoK mu canını yağı gelin hemen biber oyası TaKamış gelin canımı yaKTıñız dün dēye (KK12).

cimciK oyası “cimcik oyası”

Gülensoy (2007: 206), *cimcik* sözcüğünü “1. (*hlk*) *çimdik* < Moğ. *çim-çi*, 2. İki parmak ucuyla alınan miktar < Moğ. *çim-çi*, 3. (*hlk*.) Ev makarnası < Moğ. *çim-çi*” biçiminde tahlil etmektedir. Gülensoy (2007: 640), *oya* sözcüğünü de “Genellikle ipek ibrişim kullanılarak iğne, mekik, tığ veya firkete ile yapılan ince dantel < *oy- oymak, yerleştirmek, sıkıştırmak, dikmek (DLT)+ -a” biçiminde tahlil etmektedir. DS’de *cimcik oyası* sözcüğü tespit edilememiştir. Kütahya merkez ağzında *cimcik oyası* “düğünlerde veya kına gecelerinde kadınların başına örttükleri cimcik şekilli oya” anlamında kullanılmaktadır. Bu oya şeklinin Kütahya’nın meşhur yemeği olan cimcikten esinlenerek ortaya çıktığı bilinmektedir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

soña cimcik oyamız vā bizim, meşhur yemeğimiz cimcik vā ya āha õnuñ gibi gıñalāda ağır şalvarlāmızın üstüne TaKarız (KK4).

dāne “dane”

DS’de *dane* sözcüğü “Başörtüsü, yemeni, yazma.” (*Ödemiş köyleri -İzmir *Tavşanlı -Kütahya İnönü *Söğüt -Bilecik *Ereğli -Zonguldak)” (1993, s.1358) anlamıyla sınırlı sayıda bölgede kaydedilmiştir. GTS’de ise yer almamaktadır. Eralp (1981-1982: 810), *dane* için “Kare şeklinde muhtelif renkte mermerşahi tabir edilen bezin üzerine boya ile çiçekler ve dallar baskı yapılarak veya fırça ile boyanarak hazırlanmıştır. Bağlanmadan, hafifçe başa örtülüp kenarları kulakların arkasından geriye atılır. Danenin ilgi çekici tarafı kendisinden ziyade oyalarıdır.” açıklamasında bulunur. Kütahya merkez ağzında *dāne* sözcüğü “kadınların tamamen başa bağlamadan, hafifçe başa örttükleri, kulakların arkasından geriye atılan kenarlarında iğne oyası bulunan, muhtelif renklerde dokunmuş kare şeklinde bir tür ince baş örtüsü” anlamında kullanılmaktadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

bi dene ĭnne oyası dāne alıdıķ dü ünlede ırPınırdıķ ,hinci her Taķımıñ üsTünde dāne vā eñiz bile serilmıyo (KK8).

gümüş fes “gümüş fes”

GTS’de *fes* adı “Şapka yerine kullanılan, kırmızı, kalın çuhadan yapılmış, tepesinde püskülü olan, silindir biçiminde başlık.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmaktadır. DS’de *fes* adı “1. Fes. (Doğu Trakya), 2. Başlık. (Ordu)” (<https://sozluk.gov.tr/>) olarak iki ayrı anlamda tespit edilip kaydedilmiştir. Kütahya merkez ağzında *gümüş fes* “kına gecesinde gelinin giydiği tepebaşının üstüne takılan başlığa verilen ad.” anlamında kullanılmaktadır.” Fesin önüne gümüş para takılmasından dolayı *gümüş fes* adı verilmiştir. Kına gecesinde gelini, tepebaşını giyen diğer kadınlardan ayırmak ve gelin olduğunu belirtmek amacıyla geline bu fesin takıldığı bilinmektedir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

Para Takalādı bōlē gümüş fes denirdi (KK7).

ĭnne oyası “iğne oyası”

Gülensoy (2007: 426), *iğne* sözcüğünü “iğne =ET *igne~yinge* (EUTS,296) <*ig, ik, OT *yig, yik*, ‘ig’; *yigne, yiñne* (DLT)” biçiminde tahlil etmektedir. Gülensoy (2007: 640), *oya* sözcüğünü de “Genellikle ipek ibrişim kullanılarak iğne, mekik, tığ veya firkete ile yapılan ince dantel < *oy-oymak, yerleştirmek, sıkıştırmak, dikmek (DLT)+ -a” biçiminde tahlil etmektedir. GTS’de ise *iğne oyası* “İğneyle değişik biçimli veya düğümlü ilmekler oluşturularak ve bunlar birleştirilerek yapılan oya.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tamamlanmaktadır. DS’de yer almamaktadır. Kütahya merkez ağzında *inne oyası* “kadınların başına örttüğü daneyi süslemek amacıyla ipek iplik kullanılarak iğneyle yapılan süsleme işine verilen ad.” anlamında kullanılmaktadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

bi dene ĭnne oyası dāne alıdıķ dü ünlede ırPınırdıķ (KK8).

kötāya vazo oyası “Kütahya vazo oyası”

DS’de sözcük yer almamaktadır. Kütahya merkez ağzında *kötāya vazo oyası* sözcüğü, “kadınların başına örttüğü danenin kenarlarına işlenen, ipek iplikten yapılan iğne oyası” anlamındadır. 1970’li yıllarda Zafer Meydanı’na yapılan ve kentin simgesi hâline gelen çinili vazo, Kütahya ile özdeşleşmiş bir yapıttır. Bu simgeyi, Kütahyalı kadınların oyalarında figür olarak kullanmaya başlamasıyla birlikte kadınlar tarafından büyük ilgi görmüş ve yaygınlaşmıştır. Bu olay sonucunda halk tarafından oya bu ad verilmiştir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

Aaa de yā oyalādan kötāya vazo oyası, kötāyanıñ vazonuna benzer, gelin ĭzla kınalāda başına Taķā (KK4).

malaĶ saTTırañ “malak sattıran”

DS’de sözcük yer almamaktadır. Kütahya merkez ağzında *malaĶ saTTırañ* sözcüğü “kadınların başına hafifçe örttükleri danenin kenarlarına işledikleri iğne oyası” anlamındadır. Malak sattıran oyası çekilen daneyi, gelinler fazla istekte bulunduğu zaman “Çok fazla şey istiyorsun benim malağımı mı sattıracaksın?” mesajını vermek için kayınvalideler başına örtmektedir. Ayrıca kaynak kişi tarafından anlatılan bir rivayete göre eski zamanlarda yaşamış Anadolu kadını bu

oyayı gelinine alabilmek için malağını satmak zorunda kalmıştır. Bu olaya istinaden oya bu ad ile anılmaya başlanmıştır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

ondan sonra gelin çoK bi şey mi isTedi fazla talepleri mi oldu hemen gâfasına malaK saTTırañ TaKâmiş gayınvalide (KK12).

mekiK oyası “mekik oyası”

DS’de sözcük yer almamaktadır. Kütahya merkez ağzında *mekiK oyası* sözcüğü “kadınların başına örttüğü danenin kenarlarına işlenen, ipek iplikten yapılan iğne oyası” anlamında kullanılmaktadır. Bu oyanın yapılaş biçimi mekik çekmeye benzetildiği için oyaya bu adın verildiği bilinmektedir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

mekiK oyası çırPınma bõle oynākan çırPınırdıK gadife yūnlū ağır olūdu gāli Telli gūbürlū serēdiK bõle eTīraflara tavanlara çeñizi (KK8).

zūlf “zülüf”

GTS’de *zūlf* sözcüğü, “1. Şakaklardan sarkan saç lülesi, 2. Sevgilinin saçı.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanırken, DS’de ise *zūlf* “(<Far. *zūlf*) zülüf.” (Diyarbakır)” (1993: 4842) biçiminde sadece bir yerde kaydedilmiştir. Kütahya merkez ağzında ise *zūlf* sözcüğü “gelinin saçına takılan toka” anlamıyla ölçünlü Türkçeden ve veri toplanan Diyarbakır ağzından farklı bir anlamda kullanılmaktadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

soña saçımı KeKil Kestile KahKül dimek, sōna zūlf TaK̄Tılā zūlfTe yandan sarқан bõle bişi (KK6).

2.4.2. Takı Adları

beşi birlik “beşi birlik”

GTS’de *beşi birlik* sözcüğü “Kadınların süs için takındıkları, beş tam altının bir arada bulunduğu süs eşyası, beşibiryerde, beşibirarada.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmaktadır. DS’de sözcük yer almamaktadır. Kütahya merkez ağzında *beşi birlik* sözcüğü, “düğün günü damadın gelinin duvağını açtıktan sonra geline taktığı beş adet tam altın” anlamında kullanılmaktadır. Beş adet tam altının kırmızı kurdeleye dizilmesiyle yapıldığı için takıya bu ad verilmiştir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

babam dēmiş ki ben gızımı bi galburu beşi birlik vereñe vēcem demiş (KK5).

hasır kemer “hasır kemer”

DS’de *hasır kemer* sözcüğü yer almamaktadır. Kütahya merkez ağzında *hasır kemer* sözcüğü, “örme bakırdan, gümüşten veya altından yapılan, gelinin beline bağlanan süs eşyası” anlamındadır. Gümüşten yapılan 7-8 cm eninde hasır şeklindeki kemerler makbuldür. Gelinin annesi tarafından çeyiz olarak kızına hediye edilir.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

Gelir, dikilir ortaya çalgıcılā susar belinde bi hasır kemer şimdik hasır kemeri bulamayan gırmızı gurdālelen beline dolandırıyō (Gülensoy, 1998 s.138).

ziynet “Ziynet”

GTS’de *ziynet* sözcüğü “süs” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmaktadır. DS’de *zinet* biçimiyle “<Ar. *zînet*: ziynet.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde geçmektedir. Kütahya merkez ağzında *ziynet* sözcüğü “Söz veya nişan günlerinde erkek tarafının gelinleri olacak kıza taktığı altın, gümüş veya inci takıya verilen ad.” anlamındadır.

Derleme metnimizde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

isTeyōz altın, ziynet, inci kütāyaniñ çok âdetidir. mûağgaK olcāK bunnar (Gülensoy, 1998 s. 135).

SONUÇ

Kütahya’da giyim kuşam geleneği; malzemesi, biçimi, motif zenginliği, nakışları ve diğer süslemeleriyle Türk halk kültürünün zengin kaynaklarından biridir. Şehir halkının yaşam biçimini, dünya görüşünü, sanat anlayışı yanında zarafetini de büyük ölçüde yansıtır. Yöre halkının kimliğini âdeta görünür hâle getirir. Bununla birlikte giyim kuşam tarzını belirleyen faktörler, zaman içinde sadece görsel değil sözlü açıdan da zengin bir miras meydana getirmiştir. Sözlü mirasın analizi, Kütahya merkez ağzının söz varlığının ortaya konulması adına önemli derecede katkılarda bulunmuştur. Bu yörenin ağzında kullanılan giyim kuşam adları üzerinde yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Yapılan çalışma sonucunda 42 adet giyim kuşam adı tespit edilmiştir. Bunlardan 4 tanesi erkeklere, 23 tanesi kadınlara, 2 tanesi de bebeklerle ilgili giysi adlarından oluşmaktadır. 13 ad da süs ve takılarla ilgili adlardır. Bunlardan 10 tanesi baş süslemelerine, 3 tanesi de takılara aittir.

a. Erkek giysilerine özgü adlar; *aba, fermene, iskarpin, tağga*’dır.

b. Kadın giysilerine özgü adlar; *ağır esvab, aTlas, bindallı, çaTğılı, çintiyenni, diKolTa, dizibağlı, eğrimli, gadife, göynek, gübür, ipekli, kedibaslı, maksı, meşe gaPığı, PatiK, pullu, simli, sımırma, tefbaşı, Telli, urba, üç etek*’tir.

c. Bebek ile ilgili giysi adları; *diş gömlē*’ ve *baş TülbenT*’dir.

d. Baş süslemeleri ile ilgili adlar; *al örTü, biber oyası, cimciK oyası, dāne, gümüş fes, İnne oyası, kötāya vazo oyası, malaK saTTırañ, mekiK oyası, zülf* tür.

e. Takılarla ilgili adlar; *beşi birlik, hasır kemer, ziynet*.

2. 42 addan 8’i Gülensoy’un *Kütahya ve Yöresi Ağızları* adlı çalışmasında bulunan metinlerde geçmektedir. Ancak bu adlar, eserde tanımlanmamıştır.

3. Gülensoy’un *Kütahya ve Yöresi Ağzı* adlı kitabından ve Kütahya merkez ağzından derlenen giyim kuşam adlarından yazılı kaynaklarda yer almayıp sadece Merkez ağzında bulunan 16 sözcük tespit edilmiştir. Belirlenen sözcükler şunlardır: *al örTü, baş TülbenT, diKolTa, dizibağlı, ipekli, kedibaslı, meşe gaPığı, simli, sımırma, biber oyası, cimciK oyası, diş gömlē, hasır kemer, kötāya vazo oyası, malaK saTTırañ, mekiK oyası*.

4. Gülensoy'un *Kütahya ve Yöresi Ağzı* adlı kitabında geçen ve Kütahya merkez ağzından derlenen giyim kuşam adlarından yazılı kaynaklarda yer alan fakat farklı anlamlara gelen 8 adet sözcük tespit edilmiştir. Belirlenen sözcükler şunlardır: *aTlas*, *çaTğılı*, *fermene*, *ipekli*, *ğadife*, *gümüş fes*, *pullu*, *gübür*.

5. İncelenen giyim kuşam adlarından 17 tanesinin *Derleme Sözlüğünde* yer aldığı tespit edilmiştir. Belirlenen sözcükler şunlardır: *aba*, *dâne*, *fermene*, *iskarpın*, *ağır esvab*, *bindallı*, *çintiyenni*, *eğrimli*, *göynek*, *gübür*, *PatiK*, *tefbaşı*, *telli*, *urba*, *üçetek*, *ziynet*, *zülfi*.

Tespit edilen giyim kuşam adlarının çoğunlukla kadınlar tarafından düğün ve kına gecelerinde yaygın olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

EKLER

Sadece Ağzıda Yer Alan Giyim Kuşam Adları	Yazılı Kaynaklarda Yer Alan Fakat Farklı Anlamlara Gelen Giyim Kuşam Adları	Derleme Sözlüğünde Yer Alan Giyim Kuşam Adları
<i>al örTü</i> ,	<i>aTlas</i>	<i>aba</i>
<i>diKolTa</i>	<i>çaTğılı</i>	<i>dâne</i>
<i>Baş TülbenT</i>	<i>fermene</i>	<i>fermene</i>
<i>dizibağlı</i>	<i>ipeKli</i>	<i>iskarpın</i>
<i>ipekli</i>	<i>ğadife</i>	<i>ağır esvab</i>
<i>kedibash</i>	<i>gümüş fes</i>	<i>bindallı</i>
<i>meşe gaPtığı</i>	<i>pullu</i>	<i>çintiyenni</i>
<i>simli</i>	<i>gübür</i>	<i>eğrimli</i>
<i>simsırma</i>		<i>göynek</i>
<i>biber oyası</i>		<i>gübür</i>
<i>cimciK oyası</i>		<i>PatiK</i>
<i>diş gömlē</i>		<i>tefbaşı</i>
<i>hasır kemer</i>		<i>telli</i>
<i>kötāya vazo oyası</i>		<i>urba</i>
<i>malaK saTTırañ</i>		<i>üçetek</i>
<i>mekiK oyası</i>		<i>zülfi</i>
		<i>ziynet</i>

Tablo 1: Kütahya merkez Ağzı Giyim Kuşam Adlarının Kaynaklarda Bulunma Durumu.

Araştırmada Kullanılan eviri Yazı İşaretleri

ă kısa a

ā uzun a

â kapalı a (a ~ ı arası)

P patlamasını kaybetmiş olduğu için b'ye yakın duyulan p

T patlamasını kaybetmiş olduğu için d'ye yakın duyulan t

ē uzun e

ě kısa e

ğ artdamak g'si

K patlamasını kaybetmiş öndamak k'si

ĩ kısa ı

ñ genzel ön n ve artdamak n'si

ō uzun o

ū uzun u

Kısaltmalar

bk. : bakınız

DS : Derleme Sözlüğü

GTS : Güncel Türkçe Sözlük

KK : Kaynak Kişi

KAYNAKLAR

- Eralp, A.H. (1981-1982). “El Sanatları ve Mahalli Kıyafetler”, *Atatürk'ün Doğumunun 100. Yılına Armağan Kütahya*. İstanbul: Formül Matbaası, 795-798.
- Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü* (1. Baskı). Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- Eroğlu T. ve Yatman E. (2008). “Türk Halk Oyunlarında Giysi Sorunu ve Geleneksellik”, *Halk Kültüründe Giyim-Kuşam ve Süslenme Uluslar Arası Sempozyumu Bildirileri*, ed. M. Tekin Koçkar, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 37-46.
- Gülensoy, T. (1988). *Kütahya ve Yöresi Ağzları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü* (1. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (1983). *Türk Milli Kültürü*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Nişanyan, S. (2012). *Sözlerin Soyağacı- Çağdaş Türkçenin Söz Ağacı*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Ögel, B. (1978). *Türk Kültür Tarihine Giriş* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tezcan, M. (1983). “Giyim Olgusuna Sosyo-Kültürel Bakış ve Türklerde Giyim”, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16(1), 255-276.
- Turan, Ş. (2014). *Türk Kültür Tarihi-Türk Kültüründen Türkiye Kültürüne ve Evrenselliğe*. (7. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. (2023, 08 Mayıs), Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>.

Kaynak Kişiler

- (KK1) Ali Temizerler, Kütahya, İlkokul, Esnaf, 74.
- (KK2) Ayşe Buket, Kütahya İlkokul, Ev hanımı, 66.
- (KK3) Cennet Özbay, Kütahya, İlkokul, Ev hanımı, 54.
- (KK4) Emine Varol, Kütahya, İlkokul, Ev hanımı, 62.
- (KK5) Esmâ Domaniç, Kütahya, İlkokul, Ev hanımı, 63.
- (KK6) Fatma Güçlü, Kütahya, İlkokul, Ev hanımı, 63
- (KK7) Fatma Efe, Kütahya, İlkokul, Ev hanımı, 62. 7
- (KK8) Hacer Örnek, Kütahya, İlkokul, Ev hanımı, 70.
- (KK9) Halil Buket, Kütahya, İlkokul, Çiftçi, 70.
- (KK10) Kadir Varol, Kütahya, İlkokul, Fotoğrafçı, 75.
- (KK11) Ömer Ölçücü, Kütahya, Ortaokul, Esnaf, 66.
- (KK12) Ummahan Alpertürk, Kütahya, Lise, Ev hanımı, 56.

-mAk LÂZİM, -mAk GEREK, -mAk ŞART, -mAk ZORUNDA KALMAK GİBİ YAPILARLA GEREKLİLİK ÇEKİMİ OLUŞTURULABİLİR Mİ?

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE

Afyon Kocatepe Üniversitesi

ÖZ

Eski çalışmalarda da görülmesine rağmen yeni dil bilgisi kaynaklarında -bilhassa, çağdaş Türk lehçeleri gramerlerinde- “-mAm lâzım”, “-mAm gerek” şeklinde yeni ve farklı gereklilik çekimlerinin varlığı sıklıkla görülür olmuştur. Bu tür yaklaşımların anlam bilimi açısından değerlendirilince doğru sanısı uyandırdığı ancak biçim bilimi ve söz dizimi ilkeleriyle enine boyuna incelemesi yapılmıca hiç de doğru bir yaklaşım tarzı olmadığı rahatlıkla anlaşılmaktadır. Bu bildiride, zaten yeterince karışıklığın ve içinden çıkılmazlığın hâkim olduğu Türk dil bilgisinin daha da karışık bir duruma düşmesinin engellenmesi için Türkçenin biçim bilgisi ve söz dizimi kuralları doğrultusunda bu yapıdaki gereklilik çekimi veya kipi kategorisinin yanlışlığı bilimsel verilerden hareketle ispat edilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: fiil çekimi, gereklilik çekimi, -mAm gerek, -mAm lâzım.

ABSTRACT

Although it is also seen in old studies, the existence of new and different necessity inflections such as "-mAm lâzım", "-mAm need" is frequently seen in new grammatical sources - especially in the grammars of contemporary Turkish dialects. When evaluated in terms of semantics, such approaches seem to be correct, but when examined in detail with the principles of morphology and syntax, it is easily understood that they are not a correct approach at all. In this paper, in order to prevent the Turkish grammar, which is already dominated by enough confusion and inextricability, from falling into an even more confused situation, we will try to prove the incorrectness of the necessitative inflection or tense category in this structure, based on scientific data, in line with the morphology and syntax rules of Turkish.

Key Words: Verb conjugation, necessity conjugation, -mAm gerek, -mAm lâzım.

GİRİŞ

Bazı kaynaklarda (Barutçu Özönder 1998, 153-154),(Özmen, 2003: 179-181), (Koraş, 2005: 138-153), (Demirtaş, 2008: 16-19), (Oruç, 2011: 1257), (Bulak, 2017: 349), (Maırambek Kyzy, 2022: 439), (Gencer, 2022: 801-802) [-mAll] ekiyle yapılan gereklilik çekimi dışındaki yapılara dair birtakım bilgilere rastlanmaktadır.

Bu bilgilerden bu bildirinin ortaya koymaya çalıştığı hususları Türkiye Türkçesi bağlamıyla net bir şekilde ortaya koyması açısından Necati Demir'in Türkçe Sözcük Bilgisi adlı kitabından “1.6.1.8. Gereklilik” başlığı altında [-mAll] ile yapılan çekimin dışındaki gereklilik kipi yapıları şöyle açıklanmaktadır:

“Gereklilik çekiminin pek çok biçimi bulunmaktadır. Bu biçimler Çağdaş Türkçede yürürlüktedir.

gerek: Çekimi, F- mA + iyelik eki + gerek² ekler ve sözcük grubuyla yapılmaktadır³. yazmam gerek "yazmalıyım"⁴, yazman gerek, yazması gerek, yazmamız gerek, yazmanız gerek, yazmaları gerek. Olumsuz:⁵ yazmamam gerek, yazmam gerek değil.

lâzım: Çekimi, F- mA + şahıs eki + lâzım kalıbıyla yapılmaktadır ve kurallıdır. Geleceğe yönelik bir niyeti ifade ettiği için gelecek zaman anlamı da taşımaktadır: yazmam lâzım yazmalıyım", yazman lâzım, yazması lâzım, yazmamız lâzım, yazmanız lâzım, yazmaları lâzım. Olumsuz: yazmamam lâzım "yazmamalıyım".

Birleşik çekimleri: Bilinen geçmiş zamanı: yazmam lâzımdı /lâzım idi "yazmamalıydım"; şartı: yazmam lâzımsa/lâzım ise "yazmalıysam"; öğrenilen geçmiş zamanı: yazmam lâzımmış/ lâzım imiş "yazmamalıymışım".

zorunda: Çekimi, -mA + zorunda + şahıs eki kalıbıyla yapılmaktadır. Gelecek zaman ifadesi de bulunmaktadır: yazmak zorundayım "yazmalıyım", yazmak zorundasın, yazmak zorunda(dır), yazmak zorundayız, yazmak zorundasınız, yazmak zorundalar. Olumsuz: yazmamak zorundayım ve yazmak zorunda değilim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Birleşik çekimleri: Bilinen geçmiş zamanı: yazmak zorundaydım/ zorunda idim, şartı: yazmak zorundaysam /zorunda isem; öğrenilen geçmiş zamanı : yazmak zorundamışım /zorunda imişim,

icap et-: Çekimi, F- mA şahıs eki+ icap eder kalıbıyla yapılmaktadır: yazmam icap eder "yazmalıyım", yazman icap eder, yazması icap eder, yazmamız icap eder, yazmanız icap eder, yazmaları icap eder. Olumsuz: yazmamam icap eder, yazmam icap etmez.

Birleşik çekimleri: Hikâyesi: yazmam icap ederdi / icap eder idi "yazmalıydım"; şartı: yazmam icap ederse/ icap eder ise; "yazmalıysam"; rivayeti: yazmam icap edermiş/ icap eder imiş "yazmalıymışım".

lâzım gek-: Kurallı bir biçimde fiiller F- mA + şahıs eki+ lâzım gel- + zaman eki (-mektir) dil birliklerini yanına alarak bu manayı verirler: yazmam lâzım gelmektedir "yazmalıyım", yazman lâzım gelmektedir, yazması lâzım gelmektedir, yazmamız lâzım gelmektedir, yazmanız lâzım gelmektedir, yazmaları lâzım gelmektedir. Olumsuz: yazmamam lâzım gelmektedir, yazmam lâzım gelmemektedir.

Birleşik çekimleri: Hikayesi: yazmam lâzım gelmekteydi/ gelmekte idi; şartı: yazmam lâzım gelmekteyse / gelmekte ise; rivayeti: yazmam lâzım gelmekteymiş/ gelmekte imiş.

lüzumlu: Fiillere, -mA +iyelik eki+ lüzumlu kalıbından oluşan bir dil birliği getirilerek yapılmaktadır: yazmam lüzumlu "yazmalıyım", yazman lüzumlu, yazması lüzumlu, yazmamız lüzumlu, yazmanız lüzumlu, yazmaları lüzumlu. Olumsuz: yazmam lüzumlu değil, yazmamam lüzumlu.

Ek-fülle çekimleri: Bilinen geçmiş zamanı: yazmam lüzumluydu / lüzumlu idi; şartı: yazman lüzumluysa/ lüzumlu ise; öğrenilen geçmiş zamanı: yazman lüzumluymuş / lüzumlu imiş.

şart: Fiil kök veya gövdelerine -mA + iyelik eki + şart ek ve sözcüklerinden meydana gelen dil birliğinin gelmesiyle mana kazanmaktadır. Kurallı çekimlerdendir: yazmam şart "yazmalıyım", yazman şart, yazması şart, yazmamız şart, yazmanız şart, yazmaları şart. Olumsuz: yazmamam şart, yazmam şart değil.

Görüldüğü gibi gereklilik kipi yalnızca -malı, -meli ekiyle yapılan bir çekim değildir. Tarihî Türkçe ve Türkçenin lehçelerinden gelen başka biçimler de mevcuttur. Ayrıca Türkiye Türkçesinin

konuya pek çok ilavesi olmuştur. Türkçe fiile, ekler ve Türkçe, Arapça veya Farsça sözcükler eklenmiş, gerekliliğin anlamdaşları sınırsız denilecek kadar zenginleşmiştir.” (2018: 113-116).

Tartışma

Türkiye Türkçesinde [-mAlI] eki dışında gereklilik çekimi görülmemektedir. “Gerek” kelimesi Özmen’in de “*Kergek > kerek > gerek gelişimini gösteren gerek kelimesi, Eski Türkçe döneminden beri, hem tek başına ve yaygın bir biçimde "gerek, lâzım, gerekli, muktezi" anlamlarıyla isim cümlelerinde yüklem ismi oluşturunuş hem de bazı fiil işletme ve çekim ekleriyle birlikte kullanılarak "gereklilik" kipi işlevinde kullanılmıştır:*” (2003: 181) şeklinde belirttiği bilgiye uygun olarak hem “**Gereğini** bilgilerinize arz ederim.” cümlesinde kullanıldığı gibi isim hem “*Benim bu kitabı vakit kaybetmeden sindire sindire okumam **gerekir.***” cümlesinde kullanıldığı gibi fiil tabanı olarak kullanılma özelliğiyle var olan bir kelimedir. Dolayısıyla, isim tabanı ile bir cümle içinde kullanıldığında “kiplik” özelliğiyle cümleye “gereklilik” anlamı katmış olabilir; ancak, “çekim” ve “kip” teriminin yapısal alanı, fiil cümlesinin yüklemi ile sınırlıdır. Bu nedenle, fiil tabanı şekliyle gereklilik çekimine girdiğinde bile “gerekmeli” şeklinde yine [-mAlI] ekini almalıdır.

Fiil tabanı olan “gerekmek” kelimesi, her asıl fiil gibi kendinden önce gelen “kiplik eki”yle bütünleşerek yardımcı fiil olma kabiliyetine sahiptir. Örneğin, [-sA] öncülüyle bütünleşerek [-sA gerek] şeklinde bir yardımcı fiile dönüşebilir. Bu yapıyla kullanıldığında da dizime gereklilik anlamı yüklemeyip “*Ciğerleri de temiz olduğuna göre ehemmiyetli bir hastalık olmasa gerek.*” (Ali, 2016: 69) cümlesinde olduğu gibi [olmamalı] ile eşdeğerde ihtimal anlamı yüklemektedir. Yani, “gerek” kelimesi bir fiil çekimine bir öncül ekle birleşerek sadece yardımcı fiil yapısıyla dahil olabilir. Bu durumda da fiil çekimine gereklilik anlamı değil; ihtimal anlamı yükler.

Alıntılanan metindeki gereklilik çekimleri hep “yazmak” fiili ile örneklendirilmiştir. Mesela, “gerek” kelimesi ile gereklilik çekimi “*yazmam gerek "yazmalıyım" , yazman gerek, yazması gerek, yazmamız gerek, yazmanız gerek, yazmaları gerek.*” (Demir, 2018: 114) şeklinde kişi değişkenleriyle örneklendirilmektedir. Bu kişi değişkenleri de “gerek” kelimesinde “iyelik eki” terimiyle; “lazım” kelimesinde ise “şahıs eki” terimi ile çözümlenmektedir. Şahıs eki bir fiil çekiminin en sonunda bulunur; çünkü, fiil çekimin ve aynı zamanda kurduğu fiil cümlesinin sonlandırıcısıdır. Şahıs eki hiçbir zaman kelime ortasında kullanılmaz. Fiil çekimini sonlandıran şahıs eklerinin geriye dönük olan etki alanı da asıl fiil ile sona erer. Yani, şahıs ekinin işlevsel etkisi asıl fiilin öncesinde kullanılmış olan kelimeler üzerinde görülmez. Sonuçta, bu örneklerdeki [-m], [-n], [-sI], [-mIz], [-nIz] ve [-lArI] ekleri iyelik ekleridir.

İyelik ekleri asla bağımsız bir kelime ile kullanılamaz; çünkü, isim tamlaması oluşturan kurucu bir ektir. Böyle olunca eklendiği kelime tabanının ya isim ya da isimleşmiş bir taban olması ve o tabanın da iyelik eki sayesinde eklendiği kelimedenden önce gelen bir tamlayan ile öbekleşmesi gerekir. Yani, iyelik ekindensöz edilen her yerde mutlaka -eksiltilmiş bir tamlayan olması durumu hariç.- bu eki almış kelimenin ikinci bir kelime ile anlamca bütünleşmiş olması gerekir; ki, buna isim tamlaması denmektedir. Bir fiil çekimi içinde ise isim tamlaması olmayacağı için iyelik eki de bulunmuş olamaz.

“Yazmak” kelimesi bir fiil tabanı olduğuna göre iyelik ekini alabilmesi için ya yapım eki alıp “benim yaz-ıt-ım”; veya dönüştürme eki alıp “benim oku-ma-m” şeklinde iyelik ekiyle kullanılabilecek bir isim tabanına dönüşmesi gerekmektedir. “Yazmam gerek” örneğindeki “yaz” tabanından hemen sonra gelen [-mA] eki de fiili sadece sözcük türü kullanımıyla isme dönüştüren

bir isim-fiil ekidir. İsim-fiil ekleri sözcük türü bağlamıyla fiili isme dönüştürse de fiil anlamını sıfırlamamaktadır ve fiil anlamı mevcut olduğu içinde temel cümleye bağlanan yan cümle kurmaktadır. Fiilimsilerin kurduğu yan cümleler birtakım yan cümle öğelerinin eklenmesiyle geriye doğru sınırsızca genişleme özelliğine sahiptir.

Türkçenin şekil bilgisi verileri bağlamıyla aktarılan yukarıdaki çıkarımlar, fiil çekimi olarak incelenen yapıların aşama aşama iki cümle ögesinden oluşan uzunca bir cümleye dönüştürülmesiyle uygulamalı bir şekilde test edilebilir. Bu sayede, pek çok dil bilgisi çalışmasına yansımış olan [-mAlI] eki dışındaki gereklilik çekiminin doğru bir tespit olmadığı aksine iki ögeli bir cümlenin tamamının sadece fiil cümlesinin yükleminden oluşması gereken fiil çekimi yerine kullanılmış olduğu gibi çelişkili bir durumun ortaya çıkmasına neden olduğu da kolayca anlaşılabilir:

1. *Yazmam gerek / gerekir / gerekecek / gerekiyor.*
2. **Benim yazmam gerek / gerekir / gerekecek / gerekiyor.**
3. *Benim Ahmet'e yazmam gerek / gerekir / gerekecek / gerekiyor.*
4. *Benim Ahmet'e bir mektup yazmam gerek / gerekir / gerekecek / gerekiyor.*
5. *Benim Ahmet'e bu durumları anlatan bir mektup yazmam gerek / gerekir / gerekecek / gerekiyor.*

...

Bu eklerin isim öbeklerine verdiği geriye dönük genişletme yeteneği sonraki satırlara kayabilecek boyutta uzatılabilir; ama, hep cümlenin kurucusundan biri olan isim kısmında kalır ve bu da cümlenin nesne ögesini oluşturur. Bu cümle yapısında ise fiil kısmı hep sınırlı kalır; çünkü, fiil cümlelerinin yüklemi sadece fiil öbeği yapısıyla genişleyebilir ve yüklem denilen cümle ögesini oluşturur. Yani “yazmam gerek” için gereklilik çekimi dendiğinde “Benim Ahmet'e bu durumları anlatan bir mektup yazmam gerek.” cümlesinin tamamının gereklilik çekimi yapılmış olması anlamına gelmektedir; ki, bu da aslında nesne ve yüklem öğelerini bir fiil çekiminin birleşenleri olarak tanımlamak anlamına gelmektedir.

“Lâzım”, “yazmam lazım”; “zorunda”, “yazmak zorundayım”; “icap et-”, “yazmam icap eder”; “lâzım gel-”, “yazmam lazım gelmektedir”; “lüzumlu”, “yazmam lüzumlu” ve “şart”, “yazmam şart” şeklinde örneklendirilince hepsi yukarıdaki açıklamalar ile fiil çekimi teriminin kavram alanı dışında kalır.

SONUÇ

Doğrudan “sözcük türleri” disiplin alanı ile ilgili kitap başta olmak üzere pek çok çalışmaya temel teşkil eden bu çelişkili ve yanlış yaklaşım, dil bölümlerinin birbiriyle sıkı sıkıya ilişkisinin gözardı edilmiş olması nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük türleri, sözcük öbeği ve cümle bilgisinin birbirini tamamlayan bir bütün olduğu anlayışıyla dile yaklaşılmalıdır.

Fiil çekimi fiil cümlelerinin yüklemeleri ile sınırlıdır ve sadece fiil öbeği yapısıyla kelime sayısını artırabilir. Bu da fiil öbeği içinde fiil öbeği varsayımıyla ancak dört beş kelime ile sınırlı kalır; ki, fiil öbeği yapısında asıl fiil her zaman tektir; hiçbir zaman bir fiil öbeği içinde iki tane kullanılmaz. Çoğaltılan yardımcı fiillerdir.

1. Yazacağım. (Sadece asıl fiil)
2. Yazabileceğim. (Asıl fiil: yaz- + yardımcı fiil: -abil-)

3. Yazabilmiş olacağım. (Asıl fiil: yaz- + yardımcı fiil: -abil- + yardımcı fiil: -miş ol-)
4. Yazıvermiş olabileceğim. (Asıl fiil: yaz- + yardımcı fiil: -ıver- + yardımcı fiil: -miş ol- + yardımcı fiil: -abil-)

Türkçenin dilbilgisi ile ilgili böyle bir sorunun ortaya çıkmış olması belki dilbiliminde son zamanlarda kendine yoğun bir ilgi oluşan “kiplik” kavramının geleneksel dilbilgisinde zaten var olan “kip” kavramı ile aynı kökten geliyor olması olabilir. Yani, “kip” ile “kiplik” birbirine karışıyor olabilir.

Türkçe dilbilgisi sorunlarının gelişen dilbilim araştırmaları doğrultusunda rahat bir şekilde çözümlenmesi gerekirken yeni yeni ve girift sorunların ortaya çıkması sanırım felsefesiz bilim yapma gayretlerinden kaynaklanmaktadır.

Türkçe dilbilgisi çalışmalarında “tutarlılık” ilkesinin ön plana alınması ve tüm konulara bu ilkenin aydınlatıcı ve yön gösterici ışığı ile yaklaşılması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Ali, S. (2016). *Canım Aliye, Ruhum Filiz Bütün Yapıtları Mektup*. Sönmez, S. (Yay. Haz.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 9. Baskı.

Barutçu Özönder, F. S.(1998) *Üç İtigsizler, Giriş-Metin-Tercüme-Notlar-İndeksXXX Levha*.Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bulak, Ş. (2017). Türkçede Gereklilik İfadesinin Kip Hüviyeti Kazanmadan Önceki Gelişim Süreci. *EKEV Akademi Dergisi*, 0 (72) , 337-355.

Demir, N. (2018). *Türkçe Sözcük Bilgisi*. Ankara: Altınordu Yayınları.

Demirtaş, A. (2008). Dede Korkut Hikâyelerinde Gerek Kelimesi. *Turkish Studies. International Periodical For the Languages, Literature, and History of Turkish or Turkic*, Volume 31 Winter.

Kamacı Gencer, D. (2022). Toplum Dilbilimsel Kategoriler Olarak Türkçede Gereklilik ve Zorunluluk. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (9) , 796-806 .

Koraş, H. (2005). Türkiye Türkçesinde Gereklilik. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, TÜBAR-XVII, Bahar, 135-154.

Maırambek Kyzy, L. (2022). Rus Türkologlarına Göre Güneybatı (Oğuz) Türk Lehçelerinde Tasarlama Kipleri. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD)* . 6 (2) , 429-445 .

Oruç Aslan, B. (2011). “Türkçede Gereklilik Kipi”. *ICANAS 38* (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi), 1245-1261.

Özmen, M. (2003). *Gerek, Gerekmek ve Gereklilik Çekimi*. Mustafa Canpolat Armağanı. Ata, A., Ölmez, M. Ankara.

DEYİMLERDE VE ATASÖZLERİNDE YER ALAN “TOPRAK” KAVRAMININ ÇAĞRIŞIM YÖNTEMİ İLE İNCELENMESİ

Prof. Dr. Hatice ŞAHİN

Bursa Uludağ Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ebru KUYBU DURMAZ

Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖZ

Kültür ve dil arasında çift yönlü bir etkileşim bulunur. Bu etkileşimin ürünleri olan deyimler ve atasözleri daha çok sözlü kültürün taşıyıcıları olarak varlığını sürdürmektedirler. İletişimi daha etkili hale getiren atasözleri; uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz olarak ifade edilirken deyimler; toplum tarafından kabul görmüş, daha çok gerçek anlamları dışında kullanılarak anlatıma canlılık katan kalıplaşmış, kısa ve özlü dil birlikleri olarak tanımlanır. Bu özellikleriyle deyimler ve atasözleri hem tanımları hem kavram alanları açısından birçok kez çalışmalara konu olmuştur.

Bu bildiri de atasözleri ve deyimlerin nasıl tanımlanıp anlamlandırıldığı konusuna değinildikten sonra atasözleri ve deyimlerdeki örtük, gizli anlamı gün yüzüne çıkarmaya yardımcı olan çağrışım yöntemi ve bu yöntemin ilkelerinden bahsedilecektir. Daha sonra “toprak” kavramının geçtiği atasözü ve deyimler ele alınıp atasözü ve deyimler çağrışım yönteminin esas üç unsuru olan benzerlik, yakınlık ve karşıtlık ilkelerine göre incelenecektir. Böylece atasözü ve deyimlerde yer alan “toprak” kavramının çağrışım yönteminin hangi ilkesine göre oluştuğu belirlenmeye çalışılacak, tablolar aracılığıyla bu ilkeler sunulacaktır. Deyimlerde ve atasözlerinde çok katmanlı, derinlikli bir anlam sunulmaya çalışıldığı için kişi daha önce edindiği tecrübeler aracılığıyla esas iletiyi algılayabilmektedir. Bu iletinin ortaya çıkmasında bu yöntemin ilkeleri önemli bir noktada yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Atasözü, Deyim, Toprak, Çağrışım.

AN INVESTIGATION OF THE 'SOIL' CONCEPT IN THE IDIOMS AND PROVERBS BY THE CALLING METHOD

ABSTRACT

There is a two-way interaction between culture and language. Idioms and proverbs, which are the products of this interaction, continue to exist as carriers of oral culture. Proverbs that make communication more effective; While idioms are expressed as words of advice that have become public knowledge and have been said based on long trials and observations; It is defined as formulaic, short and concise language units that are accepted by the society and that add liveliness to the expression by using them outside their real meanings. With these features, idioms and proverbs have been the subject of many studies in terms of both their definitions and conceptual areas.

In this paper, after touching on how proverbs and idioms are defined and given meaning, the association method and the principles of this method, which helps to reveal the implicit and hidden meaning in proverbs and idioms, will be mentioned. Then, proverbs and idioms in which

the concept of "land" is mentioned will be discussed and the proverbs and idioms will be examined according to the principles of similarity, closeness and contrast, which are the three main elements of the association method. Thus, it will be tried to determine according to which principle of the association method the concept of "earth" in proverbs and idioms is formed, and these principles will be presented through tables. Since a multi-layered, in-depth meaning is tried to be presented in idioms and proverbs, a person can perceive the main message through previous experiences. The principles of this method are at an important point in the emergence of this message.

Key Words: Proverb, Idiom, Soil, Connotation.

Atasözü, Deyim ve Çağrışım Yöntemi

Atasözü, uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz; deme, mesel, sav, darbimesel; deyim ise genel olarak gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir olarak tanımlanmaktadır. Deyim ise genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği; tabir olarak değerlendirilir. Bu tanımlar çerçevesinde Türkoloji’de atasözü ve deyimden daha birçok tanımı yapılmıştır

Çağrışım ise bireyin zihni için en önemli unsurlardan biridir. Güncel Türkçe Sözlük’te çağrışım için iki tanım yapılmaktadır. Bunlardan ilki “bir düşünce, görüntü vb.nin bir başkasını hatırlatması”(GTS, 14.10.2023)dır. İkinci tanım ise “Davranışlar, düşünceler ve kavramlar arasında yer ve zaman birliğinin etkisiyle kurulan bağlantılar sonucu, bilinç alanına bunlardan birisi girdiğinde ötekini de bilince çekmesi olayı, tedai”(GTS, 14.10.2023)dir. İkinci tanım atasözü ve deyimden yapısal özelliklerine çok daha uygunluk göstermektedir. Yer, zaman, neden, sonuç bakımından benzerlik, yakınlık veya karşıtlık gibi ilişkiler neticesinde var olan bir kelimenin anlam veya şekil yönünden başka bir kelime veya kelime dünyası ile kurduğu ilişki deyimlerdeki çağrışım dinamiklerini ortaya çıkarmaktadır. Atasözü ve deyimlerde yer alan kelimelerin veya imgelerin başka kelime veya imgeleri hatırlatma bağlantısı bulunmaktadır. Bu bağlanma olgusu bazen dolaylı olarak ortaya çıkan bilgiler neticesinde gerçekleşir bazen de zihinsel bağlantı sonucunda ortaya çıkar (Cevizci, 2002, 230). Her kavram bağlı bulunduğu hatırlatma ögesiyle tamamlanır. Bu nedenle dil bir sistem hâlinindedir ve bu sistem mensup olduğu diğer dil birlikleriyle bir ilişki içerisindedir (Aksan, 2007, 42). Bu ilişki belirlenirken de benzerlik, yakınlık, karşıtlık ilgisinden yararlanılmaktadır. Bu üç unsur çağrışımın temel ilkesidir. Çağrışım oluşurken öncelikli bir sorun veya konuya dair kelime, kavram ve objeler yazılır ve bunların çağrıştırdığı, hatırlattığı kelime ve kavramlar belirlenerek, çözüm niteliğine sahip olanlar seçilip irdelenmektedir (Şafak, 2004, 80). Benzerlik ilkesinde çağrışım elemanları arasında yer alan çeşitli öğeler arasındaki işlev, yapı açısından eş bir durumun varlığı söz konusudur. Yakınlıkta ilkesinde, çağrışım elemanları arasında yer alan çeşitli unsurların birbiriyle uzlaşması söz konusudur. Karşıtlık ilkesinde çağrışım elemanları arasındaki benzer veya eş durumların olumsuz rastlantısı ile ortaya çıkmaktadır. Kavramlar arasındaki bu bağlam çağrışım ilişkisine dayanmaktadır (Somuncu, 2020, 164).

Çalışmada Kullanılan Yöntem

Bu çalışmada ‘Toprak’ kelimesinin yer aldığı deyimler taranıp, tespit edilen deyimler çağrışım yöntemi ile analiz edilmiştir. Yöntem açısından Doç. Dr. Melike Somuncu’nun hazırladığı “Deyimlerde Yer Alan ‘Su’ Kavramının Çağrışım Yöntemi İle İncelenmesi” makalesinden

yararlanılmıştır (Somuncu, 2020, 161-174). Atasözü ve deyimlerin tespitinde kullanılan eserler kaynaklar kısmında verilmiştir.

İnceleme

At toprağa ısmarla Allah'a.

Yakınlık ve Benzerlik: Toprağa atmak, toprağı işlemek anlamıyla kullanılmış gerçeklik düzleminde ele alınmıştır. Aynı zamanda elinden geleni yap ve gerisini Allah'a bırak anlamlarıyla sembolik bir anlam da kazanmış ve yakınlık ilişkisi de kurmuştur.

Ben toprağa baş koyduktan sonra taş taş üstünde kalmasın.

Yakınlık: Toprağa baş koymak ölmek, hayattan ayrılmak anlamıyla öne çıkmış ve gerçeklik düzleminde uzaklaşmıştır. Bu nedenle yakınlık ilişkisi kurmaktadır.

Küsen barışır, ölen toprağa karışır.

Yakınlık ve Benzerlik: Ölmek ve toprakla birleşmek çürümek anlamıyla toprak kavramı gerçek ve mecazi düzlemde yer almaktadır.

Solucanı topraktan çıkarmışlar, yine toprağa gitmiş.

Yakınlık: Kişinin daima ait olduğu yere dönme isteğini, şartlar ne olursa olsun kendi yuvası bildiği yere dönme çabasını anlatan atasözü mecazi anlamda yuva, ev anlamında kullanılmıştır. Bu anlamıyla gerçeklik düzleminde ayrılmış ve yakınlık ilişkisi kurmuştur.

Yaprağa yapış atlas olsun, toprağa yapış altın olsun.

Benzerlik: Toprak kavramının gerçek anlamıyla kullanıldığı bu atasözünde toprağın bereketi, verimliliği üzerinde durulmuştur.

Er ile avradın toprağı bir yerden kalkar.

Yakınlık: Eşlerin huylarının birbirine uygunluk gösterdiğini anlatan bu atasözünde toprak kavramı mecazî anlamıyla kullanılmış ve gerçeklik çizgisinden uzaklaşmıştır. Bu bakımdan çağrışım yöntemlerinden yakınlıkla ilişkilendirilmiştir.

İstanbul'un taşı toprağı altındır.

Yakınlık: Mecazi söyleyişin öne çıktığı atasözünde İstanbul'un imkanlar sağlayan bir şehir olması taşı toprağı altın şeklinde verilmiştir. Bu nedenle gerçeklik çizgisinden uzaklaşıp yakınlık ilişkisi kurulmuştur.

Sıçan toprağı başına eşer.

Yakınlık: Ahmak kimse zararlı hareketleriyle felaketini kendi hazırlar anlamındaki atasözünde toprak kavramı felaket, kötü sonuç anlamlarını çağrıştırmış ve gerçeklik çizgisinden çıkıp yakınlık ilişkisi kurmuştur.

Toprağı işleyen altın bulur.

Benzerlik: Toprak sahibi olan insan ondan yararlanmayı bilirse toprağını hiçbir şeye değişmez. Toprak kavramının gerçek anlamıyla öne çıktığı atasözünde çağrışım yöntemlerinden benzerlik ilişkisi ortaya çıkarılmıştır.

Bir avuç altının olacağına bir avuç toprağın olsun.

Benzerlik: Toprağın verimliliği ve bereketinin öne çıkarıldığı atasözünde toprak kavramı gerçeklik çizgisinde ele alınmıştır. Benzerlik ilişkisi kurulmuştur.

İneğin sarısı, toprağın karası.

Benzerlik: “Toprak” kavramının gerçeklik düzleminde kullanıldığı ata sözünde tercih edilen inneğin sarısı, toprağın kara renklisi olduğu aktarılmıştır.

Kar toprağın bereketidir.

Benzerlik: Toprağı besleyip onun mineraller açısından zenginleşip besleyici olmasını sağlayan kar suyudur. Burada toprak gerçeklik düzleminde ele alındığı için benzerlik ilişkisi kurulmaktadır.

Toprağın verdiği padişah vermez.

Benzerlik: Toprağın insana sunduğu nimetler sayılamayacak kadar çoktur. Gerçeklik düzleminde yer alan bu atasözünde toprak kavramının bereketi, verimliliği anlatılmaya çalışılmıştır.

Gelin kaynana toprağından yaratılmış.

Yakınlık: Huy ve davranış benzerliği açısından yakınlık ilişkisi kurulan atasözünde toprak kavramı mecazî olarak ele alınmış ve gerçeklik çizgisinden uzaklaşmıştır.

Toprağı işleyen ekmeği işler.

Yakınlık ve Benzerlik: Uğraşı alanının bütün gereklerini yerine getiren kişi, çalışmasının verimlerinden yararlanır anlamındaki atasözü hem gerçeklik hem mecaz çizgisinde yer almaktadır. Bu nedenle hem yakınlık hem benzerlik ilişkisi çağrışım yöntemlerinden öne çıkmaktadır.

Toprağımı ne ele ver ne sele ver.

Benzerlik: Gerçek anlamıyla kullanılan toprak kavramında; toprağın değeri, bereketi öne çıkarılmış, toprağa her koşulda sahip çıkılmasının gerekliliği aktarılmış ve benzerlik ilişkisi kurulmuştur.

Akil toprak değil, herkes başa savursun.

Karşıtlık: Akıl çok kolay edinilemeyeceği toprak gibi çok bulunmadığını, akıllı olmak için çok çabalamak gerektiğini anlatan atasözünde toprak kavramı karşıtlık ilişkisi içinde verilmiştir. ‘Toprak’ kavramı atasözünde sembolik olarak kullanılmıştır. Yalnız bu atasözünde ‘toprak değil’ şekliyle olumsuz varyantı karşıtlık ilişkisi ile bağlanmaktadır. Toprak kavramı düşünceyi pekiştirme aracı olarak öne çıkmaktadır.

Altın tutsa toprak olur.

Yakınlık: Giriştiği işlerde büyük talihsizliklere uğrayan kimsenin durumunu anlatan atasözü, şanssız kişinin elindeki değerli şeyler değerini yitirir anlamı taşır. Bu haliyle toprak kavramı gerçeklik çizgisinden uzaklaşarak mecazî bir anlam kazanır.

Ayıbını toprak örter.

Yakınlık: İnsan hayatta ne kadar olumsuz davranışlarda bulunursa bulunsun, herkesin yüz karası olsa dahi öldüğü zaman her şey biter. Bir daha da söylenmez, hatırlanılmaz olur anlamındaki atasözünde toprak kavramı ölmek, vefat etmek anlamıyla verildiği için sembolik anlamda kullanılmış ve yakınlık ilişkisi kurulmuştur.

Gemi aldın kıçına, toprak aldın içine, karı aldın başına geç otur.

Benzerlik: Toprak kavramı gerçeklik düzleminde ele alınmış ve benzerlik ilişkisi kurulmuştur.

İyi koca karıyı gül yaprak, kötü koca kül, toprak yaparmış.

Yakınlık: Toprak kavramı değersiz, hükmü olmayan anlamında sembolik olarak bu atasözünde ele alınmış ve gerçeklik düzleminde uzaklaşarak yakınlık ilişkisi kurmuştur.

Kadın var kara toprak eder, kadın var yeşil yaprak eder.

Yakınlık: Toprak kavramı değersiz, hükmü olmayan anlamında sembolik olarak bu atasözünde ele alınmış ve gerçeklik düzleminde uzaklaşarak yakınlık ilişkisi kurmuştur.

Kör sıçan ne kadar toprak atsa da kendi üstüne yığar.

Yakınlık: Ahmak kimse zararlı hareketleriyle felaketini kendi hazırlar anlamındaki atasözünde toprak kavramı felaket, kötü sonuç anlamlarını çağrıştırmış ve gerçeklik çizgisinden çıkıp yakınlık ilişkisi kurmuştur.

Sev seni seveni yerde toprak ise de sevmeyeni gülde yaprak ise de.

Yakınlık: Toprak kavramı zengin olmayan, kötü, değersiz anlamında sembolik olarak bu atasözünde ele alınmış ve gerçeklik düzleminde uzaklaşarak yakınlık ilişkisi kurmuştur.

Söyledikçe söz ürer, eştikçe toprak ürer.

Benzerlik: Bir şeyin söylendikçe arttığını benzerlik ilişkisiyle ortaya koyan atasözüdür. Eştikçe toprağın toz olup artması gibi sözün de bu şekilde arttığı ilişkisi gerçeklik düzleminde aktarılmaktadır.

Söz toprak gibidir, eştikçe artar.

Benzerlik: Bir şeyin söylendikçe arttığını benzerlik ilişkisiyle ortaya koyan atasözüdür. Eştikçe toprağın toz olup artması gibi sözün de bu şekilde arttığı ilişkisi gerçeklik düzleminde aktarılmaktadır.

Toprak avuçlayan altın bulur.

Benzerlik: Toprak işlemenin değerini, bereketini aktaran atasözünde toprak kavramı gerçeklik düzleminde. Benzerlik ilişkisi kurulmuştur.

Toprak diye tut, altın olsun.

Benzerlik: Toprak işlemenin değerini, bereketini aktaran atasözünde toprak kavramı gerçeklik düzleminde. Benzerlik ilişkisi kurulmuştur.

Toprak saban yerse orak altın biçer:

Benzerlik: İyi sürülmüş ve ekilmiş topraktan elde edilen ürünün tadına doyum olmaz. Eğer toprağın bakımı iyi yapılırsa vereceği mahsulün zengin olacağını anlatan atasözünde toprak kavramı gerçeklik çizgisinde ala alınmıştır.

Üç gün yatak dördüncü kara toprak.

Yakınlık: Kimseye muhtaç hale gelmeden, elden ayaktan düşüp çekmeden ölmeyi arzulamayı ifade eden deyimde toprak kavramı ölmeyi ve bu dünyadan ayrılmayı karşıladığı için

Yapıştığı toprak altın olur.

Yakınlık: Kişinin elinin uğurlu olduğu, şanslı özellikleriyle öne çıktığı durumlarda kullanılan atasözünde toprak kavramı mecazi açıısından ele alınmış ve gerçeklik düzleminde ayrılmıştır. Bu şekilde yakınlık ilişkisi kurmuştur.

Düşersen bir avuç toprakla kalk.

Yakınlık: Yaşadığı şeyler kötü tecrübeler olsa da kişi yıkılsa da zaman zaman umutsuzluğa kapılsa da, bu durumdan bir ders çıkarmalı, bu durumdan bir şey öğrenerek yaşamına devam etmelidir anlamındaki atasözünde toprak kavramı güçlenerek kalkmayı sembolik olarak ifade ettiği için yakınlık ilişkisi kurmaktadır.

Ambarda duracağına toprakta dursun.

Benzerlik: Toprağın verimliliğinin vurgusunun yapıldığı atasözünde ürünleri bekletmenin faydasının olmayacağı aktarılmıştır. Gerçeklik çizgisinde toprak kavramının ele alındığı atasözünde benzerlik ilişkisi oluşturulmuştur.

Geçinmek isteyen elini topraktan çekmez.

Benzerlik: Toprağın verimliliği ve üretici açısından bereketli oluşunun anlatıldığı atasözünde toprak kavramı gerçek anlamıyla yer almakta ve benzerlik ilişkisi kurmaktadır.

Her topraktan testi olmaz.

Benzerlik ve Yakınlık: Her topraktan testi olmayacağı gibi her kişiden de işe yarar bir ürün, durum çıkmayacağını aktaran atasözü her topraktan testi olmayacağı gibi anlamını vermektedir. Bu bakımdan çağrışım yöntemlerinden benzerlik ilişkisiyle bağlanmaktadır.

Kara topraktan beyaz ekmek yetişir.

Benzerlik ve Yakınlık: Renk olarak siyah, kara olan toprağın beyaz bir ürün vermesi üzerine söylenmiş bu atasözü gerçeklik düzleminde yer almaktadır. Mecazi kullanım yoktur. Bu nedenle çağrışım yöntemlerinden benzerlik ilişkisi ile öne çıkmaktadır.

Cümlemizin gireceği kara topraktır.

Yakınlık: Atasözünde kara toprak olarak ifade edilen mezardır. Bu atasözünde toprak gerçeklik düzleminde uzaklaşmakta ve yakınlık işleviyle bağlantılı hala gelmektedir.

Çiftçiyi sevindiren topraktır.

Benzerlik: Çiftçiyi zengin eden, ona mal veren toprak olduğu için toprak kavramı bu atasözünde gerçeklik düzleminde ele alınmıştır.

Aç kal, topal kal, kör kal fakat topraksız kalma: Toprak insan hayatının devamını sağlayan en önemli yaşam kaynağıdır.

Benzerlik: ‘Toprak’ insan hayatı için en temel kaynak olup, insanın hayatının devamlılığı için hayati önem taşımaktadır. Bu önem derecesi deyimde ‘toprak’ tematiği ile birleşmektedir.

Toprağa girmek/verilmek: ölüp gömülmek

Yakınlık ve Benzerlik: Ölmek ve defnedilmek anlamlarında kullanılan deyim yakınlık ilişkisi kurmaktadır.

Toprağa vermek: Ölüyü gömmek, mezara koymak, defnetmek.

Yakınlık ve Benzerlik: Defnetme işlemi olarak bilinen toprağa vermek deyimini yakınlık ilişkisiyle değerlendirilmektedir.

Toprağı bol ol-: Hayırla anılacak biriydi, mezarında rahat uyusun.

Yakınlık: Müslüman olmayanlar için "ruhu sükûn içinde olsun" anlamında söylenen bir söz olan toprağı bol olmak deyiminde toprak kavramı mecazi anlamıyla ve yakınlık ilişkisiyle öne çıkmaktadır.

Toprak atsan yere düşmez: Normalin üstünde kalabalık olmak.

Benzerlik: bir yerin kalabalıklığını, sıkışıklık durumunu daha iyi anlatıp insan gözünde canlandırmaya yardımcı olan bu atasözünde ‘toprak’ kavramı tam anlamıyla mecaz bir düzlemde kullanılmaktadır.

bir avuç toprak olmak: ölmek

Benzerlik ve Yakınlık: Ölmek anlamıyla kullanılan bu deyim; toprağa karışmak, çürümek ve sonunda toprak gibi olmak anlam değerleriyle gerçeklik çizgisinde yer almakta ve benzerlik ilişkisiyle değerlendirilmektedir.

Toprak çekmek: 1) bir yerdeki toprağı başka bir yere taşımak; 2) *mec.* ölmek.

Yakınlık ve Benzerlik: Deyim TDK’de iki anlamıyla yer almaktadır. İlk anlamında toprağı bir yerden başka bir yere taşımak anlamıyla öne çıkar. Toprak kavramı bu deyimde gerçeklik ilişkisiyle bağlanmaktadır. Deyimin ikinci anlamı olan ölmekte ise toprak kavramı gerçeklik çizgisinden uzaklaşmaktadır.

gözünü toprak doyursun: kendinde olan veya kendisine verilen şey ne kadar çok olursa olsun, bununla yetinmeyenler için söylenen bir ilenme sözü:

Yakınlık: Yetinmeyi bilmeyip her zaman daha fazlasını isteyen kişilerin ancak ölüp toprağa kavuşmakla doyacağını anlatan bir deyim olarak toprak sembolik anlam değeriyle yer almaktadır.

toprak olmak: 1) ölümünün üzerinden çok zaman geçtiği için artık çürümüş olmak, toprağa karışmış olmak; 2) ölmek:

Benzerlik ve Yakınlık: Toprak olmak, ölümün üzerinden çok zaman geçtiği için toprağa tamamıyla karışıp topraktan ayırt edilemez duruma gelmeyi anlattığı için toprak “ölüm” tematiği ile birleşmekte ve benzerlik ilişkisi kurmaktadır.

toprak paklar: 'bir kimsenin yaptığı kötülükler ancak ölmesiyle son bulur' anlamına kullanılan bir söz.

Yakınlık: Toprağın paklaması, kişinin ancak öldükten sonra iflah olmasıyla bağlantılı olduğu için toprak kavramını sembolik düzlemde barındırmaktadır.

yaşı yerde (toprakta) sayılası: 'ölsün' anlamında kullanılan bir ilenme sözü.

Yakınlık: Toprakta sayılmak, ölmekle ilişkilendirildiği için sembolik olarak yer almaktadır.

SONUÇ

Bu çalışmada içerisinde ‘toprak’ kavramının yer aldığı 40 atasözü 10 deyim çağrışım yöntemine göre incelenmiştir. İncelenen atasözlerinin 20 tanesinde benzerlik, 17 tanesinde yakınlık ilkesi, 2 tanesinde hem benzerlik hem yakınlık ilkesi, 1 tanesinde de hem yakınlık hem karşıtlık ilkesi esas alınarak oluşturduğu tespit edilmiştir. Deyimler incelendiğinde ise benzerlik ve yakınlık çağrışım ilkelerinin iç içe geçtiği görülmüş 1 benzerlik, 4 yakınlık, 5 hem benzerlik hem yakınlık ilkesinin esas alındığı deyim tespit edilmiştir. Böylece incelenen atasözlerinde yer alan ‘toprak’ kavramının daha çok benzerlik ilkesi temelinde kurulduğunu, deyimlerde ise hem benzerlik hem yakınlık ilkesinin öne çıktığını söylemek mümkündür. Bu bildiride incelenen atasözü ve deyimleri, bunların anlam sayılarını, çağrışım yönteminin üç temel unsuru olan benzerlik, yakınlık, karşıtlık ilkesi bağlamında tabloda da göstermek mümkündür. Böyle bir çalışmayla deyimlerde ve atasözlerinde çok katmanlı, derinlikli anlamların tespitinde kişilerin önceden edindiği deneyimlerin esas iletiyi algılayabilmelerine çağrışımın hangi ilkelerinin aracı olduğu ortaya konmuştur.

İncelenen Atasözü	Anlam Sayısı	Benzerlik	Yakınlık	Karşıtlık
At toprağa ismarla Allah’a.	2	+	+	-
Ben toprağa baş koyduktan sonra taş taş üstünde kalmasın.	1	-	+	-
Küsen barışır, ölen toprağa karışır.	1	+	+	-
Solucanı topraktan çıkarmışlar, yine toprağa gitmiş.	1	-	+	-
Yaprağa yapış atlas olsun, toprağa yapış altın olsun.	1	+	-	-
Er ile avradın toprağı bir yerden kalkar.	1	-	+	-
İstanbul’un taşı toprağı altındır.	1	-	+	-
Sıçan toprağı başına eşer.	1	-	+	-
Toprağı işleyen altın bulur	1	+	-	-
Bir avuç altının olacağına bir avuç toprağın olsun.	1	+	-	-
İneğin sarısı, toprağın karası.	1	+	-	-
Kar toprağın bereketidir.	1	+	-	-
Toprağın verdiği padişah vermez.	1	+	-	-
Gelin kaynana toprağından yaratılmış.	1	-	+	-

Toprağı işleyen ekmeği işler.	2	+	+	-
Toprağını ne ele ver ne sele ver.	1	+	-	-
Akıl toprak değil, herkes başa savursun.	1	-	-	+
Altın tutsa toprak olur.	1	-	+	-
Ayıbını toprak örter.	1	-	+	-
Gemi aldın kıcına, toprak aldın içine, karı aldın başına geç otur.	1	+	-	-
İyi koca karıyı gül yaprak, kötü koca kül, toprak yaparmış.	1	-	+	-
Kadın var kara toprak eder, kadın var yeşil yaprak eder.	1	-	+	-
Kör sıçan ne kadar toprak atsa da kendi üstüne yağar.	1	-	+	-
Sev seni seveni yerde toprak ise de sevme seni sevmeyeni gülde yaprak ise de.	1	-	+	-
Söyledikçe söz ürer, eştikçe toprak ürer.	1	+	-	-
Söz toprak gibidir, eştikçe artar.	1	+	-	-
Toprak avuçlayan altın bulur.	1	+	-	-
Toprak diye tut, altın olsun.	1	+	-	-
Toprak saban yerse orak altın biçer	1	+	-	-
Üç gün yatak dördüncü kara toprak.	1	-	+	-
Yapıştığı toprak altın olur.	1	-	+	-
Düşersen bir avuç toprakla kalk.	1	-	+	-
Ambarda duracağına toprakta dursun.	1	+	-	-
Geçinmek isteyen elini topraktan çekmez.	1	+	-	-

Her topraktan testi olmaz.	1	+	-	-
Kara topraktan beyaz ekmek yetişir.	1	+	-	-
Cümlemizin gireceği kara topraktır.	1	-	+	-
Çiftçiyi sevindiren topraktır.	1	+	-	-
Aç kal, topal kal, kör kal fakat topraksız kalma	1	+	-	-
Toprak atsan yere düşmez:	1	-	+	-

Tablo 1

İncelenen Deyim	Anlam Sayısı	Benzerlik	Yakınlık	Karşıtlık
Toprağa bakmak	1	-	+	-
Toprağa girmek	2	+	+	-
Toprağa girmek/verilmek	1	+	+	-
Toprağa vermek	1	+	+	-
Toprağı bol ol-	1	-	+	-
Toprağı çek-	2	+	+	-
Toprak ol-	2	+	+	-
bir avuç toprak ol-	2	+	+	-
toprak pakla-	1	+	+	-
yaşı yerde (toprakta) sayıl-	1	-	+	-

Tablo 2

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (1996). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1965). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1984a). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü 1- deyimler sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1984b). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü 2- atasözleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyağın, N. (2012). *Türkçemizin anlamsal zenginlikleri deyimlerimiz*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çotuksöken, Y. (1992). *Deyimlerimiz*. İstanbul: Özgül Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Somuncu, M. (2020). Deyimlerde yer alan 'su' kavramının çağrışım yöntemi ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13, 69, 161-174.
- Şahin, H. (2004). *Türkçede organ isimleriyle kurulan deyimler*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Şafak, Ö. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 77-84.
- Türkçe Sözlük (2005). Ankara: TDK Yayınları.
- Yurtbaşı, M. (1996). *Örnekleriyle deyimler sözlüğü*. İstanbul: Özdemir Yayınları.
- Yurtbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış atasözleri sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing.

GÜRCİSTAN'DA YAPILAN TÜRKOLOJİ ÇALIŞMALARINA GENEL BİR BAKIŞ

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Nadir ACET

Kafkas Üniversitesi

ÖZ

Türkoloji, Türk tarihini, kültürünü ve edebiyatını özellikle de Türk dilini inceleyen bir bilim dalıdır. Bir bilim dalı olarak Türkoloji, Türk dil ve lehçelerini, edebiyatını, tarihini ve Türk toplumlarının maddi, manevi kültürünü araştırır. Türk dili üzerine çalışmaların Doğu'da 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut'un Divan-Lügati't Türk adlı sözlüğüyle başlamasına karşın, Avrupa'da Türk kültürüne ilişkin inceleme ve araştırmalar ancak 4. Yüzyıl ile başlar. Türkiye'nin sınır komşusu olan Gürcistan'da ise Türklere, Türk diline, Türk kültür ve tarihine olan ilgi bugün olduğu gibi tarih boyunca da artarak devam etmiştir. Gürcü-Türk ilişkilerinin ne zaman başladığına ilişkin çok farklı rivayetler bulunmasına karşın bu ilişkilerin oldukça köklü bir maziye sahip olduğu noktasında hem tarihçiler hem de anonim kaynaklar hemfikirdir. Çok eski dönemlerde başlayan bu karşılıklı ilişkilerin belirli bir alanla sınırlanmayıp sosyal hayatın pek çok alanına yayılmış olması iki millet arasındaki yakın ilişkileri gözler önüne sermektedir. Kimi kaynaklar Türkçe'nin Gürcistan'da konuşulmasını kadim zamanlara dek götürürken Kartlis Tshovreba adlı Gürcü kaynağı; kadim dönem Gürcistan'ında altı ayrı dilin konuşulduğunu bildirmektedir. Thomson'a göre bu dillerden birisi de Hazarların konuştuğu Türkçe'dir. Türkçenin Gürcistan'da gerçek anlamda öğretim tarihinin 18. Yüzyılda başladığı Gürcü Türkologların çalışmalarında belirtilmektedir. Nitekim ilk olarak 1919 yılında Tiflis Devlet Üniversitesi bünyesinde Osmanlı Türkçesi dersleri başlatılmış olup 1933 yılında ise Tiflis Devlet Üniversitesi bünyesinde Türkoloji kürsüsü ayrı bir bilim dalı olarak faaliyete geçirilmiştir. Takip eden yıllar içerisinde Gürcistan'ın farklı birçok üniversitesinde Türkoloji bölümleri açılmış, Türk dili ve kültürünü bu bölümlerde yeni nesillere öğretmeye çalışılmıştır. Çalışmada, Gürcistan'da Türkoloji'nin oluşum ve gelişim tarihi ele alınacak, Türk Edebiyatı'ndan Gürcüceye çevrilmiş çeşitli eserler sistematik bir biçimde tanıtılacaktır. Bu sayede iki ülke arasındaki tarihsel yakınlık ve Gürcistan'ın Türk diline göstermiş olduğu ilgi ve değer tespit edilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkoloji, Gürcüce, Türk dili, Gürcistan

A GENERAL OVERVIEW OF TURCOLOGY STUDIES CONDUCTED IN GEORGIA

ABSTRACT

Turkology is a branch of science that studies Turkish history, culture and literature, especially the Turkish language. Turcology, as a branch of science, investigates the Turkish language and dialects, literature, history and material and spiritual culture of Turkish societies. Although studies on the Turkish language began in the East in the 11th century with the dictionary of Kaşgarlı Mahmut called Divan-Lügati't Türk, there was no interest in Turkish culture in Europe. Studies and research on the subject only begin in the 4th century. In Georgia, which is Turkey's border neighbor, interest in Turks, Turkish language, Turkish culture and history is as high as it is today.

It has continued to increase throughout history. There is a lot of information about when Georgian-Turkish relations began. Although there are different narrations, both historians and anonymous sources agree that these relations have a very deep-rooted history. This started in ancient times. The fact that mutual relations are not limited to a certain area but spread to many areas of social life reveals the close relations between the two nations. While some sources date the speaking of Turkish in Georgia to ancient times, a Georgian source named Kartlis Tshovreba; It is reported that six different languages were spoken in ancient Georgia. According to Thomson, one of these languages is the Turkish spoken by the Khazars. It is stated in the studies of Georgian Turkologists that the real history of teaching Turkish in Georgia began in the 18th century. As a matter of fact, Ottoman Turkish courses were first started in 1919 within Tbilisi State University, and in 1933, the Turkology department was activated as a separate branch of science within Tbilisi State University. In the following years, Turcology departments were opened in many different universities of Georgia, and Turkish language and culture were introduced into this field. Departments tried to teach it to new generations. In the study, the history of formation and development of Turcology in Georgia will be discussed, from Turkish Literature to Georgian. Various translated works will be introduced systematically. In this way, the historical closeness between the two countries and the interest and value Georgia shows to the Turkish language will be tried to be determined.

Key Words: Turcology, Georgian, Turkish language, Georgia

Türkoloji; Türk kültürünü, edebiyatını, tarihini, dilini kısaca Türkleri ve Türklükle ilgili olan tüm konuları inceleyen bir bilim dalıdır. Doğu'da 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ı Lügati't Türk adlı sözlüğüyle Türk dili üzerine çalışmalar başlamasına rağmen, Avrupa'da 4. Yüzyıllarda Türk kültürünün araştırıldığını kaynaklardan bilmekteyiz. Bu yüzyılda Tarihçi Ammianus Marcellinus yapıtlarında Türkler hakkında bilgiler vermiş daha sonra 10.ve 11. yüzyıllarda Konstantinos Porphyrogennotos, Anna Komnena gibi batılı tarihçiler de araştırmalarında Türklerden bahsetmişlerdir. 13. Yüzyılda ise Villem van Ruysbroek ve Marco Polo Orta Asya'da yaşayan Türkler hakkında bilgiler vermiştir.

13. ve 14. Yüzyıllarda Ebu Hayyam, İbni Mühenna, Cüveyni gibi İranlı bilim adamları da Türk dilleri üzerinde çalışmalarda bulunmuşlardır. Osmanlı İmparatorluğunun Avrupalılar ile ilişkileri gelişince Türkoloji çalışmaları da Avrupa'da önem kazanmıştır. Birçok Avrupalı Türkolog, Türklerin yaşadığı yerlere özellikle de Orta Asya'ya gelerek saha çalışmalarında bulunmuş ve çeşitli eserler yayımlamışlardır. Türkler arasında ise Türkoloji çalışmaları Kaşgarlı Mahmut ile başlamıştır. Ancak Osmanlı Devletinin son dönemlerine kadar bu alanda yeterli çalışmaların yapılmadığını görmekteyiz.

19. yüzyılın ikinci yarısında Türkiye'de Türkoloji'nin önem kazandığını ve bu alandaki çalışmaların hızlandığını söyleyebiliriz. Meşrutiyet dönemine baktığımızda Türkoloji çalışması açısından önemli sayabileceğimiz bir gelişme ise "Türk Yurdu" dergisinin kurulmuş olmasıdır. Cumhuriyet döneminde bu alana ayrı bir önem verilmiş ve tüm çalışmaların bir çatı altında birleştirilmesi amaçlanmıştır. Bundan dolayı 1924 yılında Fuat Köprülü'nün girişimi sayesinde İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'ne bağlı Türkiyat Enstitüsü, 1932 yılında ise Mustafa Kemal Atatürk'ün öncülüğünde Türk Dil Kurumu kurulmuştur.

Günümüzde ülkemizdeki ve yabancı devletlerdeki birçok üniversitenin bünyesinde kurulmuş olan Türkoloji bölümleri veya enstitüleri Türkoloji alanına katkılar sunmaya devam etmektedir.

Bir bilim dalı olan Türkoloji, Türk dil ve lehçelerini, edebiyatını, tarihini ve Türk toplumlarının maddi, manevi kültürünü araştırmaktadır. Gürcistan'da Türklere, Türk diline, kültürüne, tarihine olan ilgi tarih boyunca olduğu gibi bugün de devam etmektedir. Bu çalışmada, Gürcistan'da Türkoloji'nin oluşum ve gelişim tarihi ele alınmıştır. Ayrıca Türk Edebiyatı'ndan Gürcüceye çevrilmiş eserler de sistematik bir biçimde ele alınmıştır.

Bu alanda çalışan bilim adamları, eğitimciler ve hatta farklı meslek gruplarından birçok kişi Gürcistan'da Türkçe öğretimine yönelik kaynak kitaplar hazırlamışlardır. Bu kaynak kitapların 19. yüzyıldan itibaren Rusçadan çevrildiği görülmektedir.

Söz konusu kaynaklar çoğunlukla askeri amaçlı olup günlük pratik Türkçe öğretimine yönelik çalışmalar olmuştur. "Gürcü Türkoloji'sinin kurucusu Sergi Cikia yapmış olduğu bir çalışmada Gürcistan'da Türkçe öğretimine yönelik ilk kaynağın 18. Yüzyılda mevcut olduğunu ortaya koymuştur"(Cikia, 1954, s.187-206).

"Prof. Sergi Cikia Gürcistan Devlet Müzesi'nin el yazmaları bölümünün Q serisinde 98 sıra numarasıyla ne adı ve ne de tarihi belli olan bir el yazması mevcuttur. Eserin hiç bir yerinde kitabın yazarına ilişkin bilgi bulunmamaktadır. Müzenin el yazmaları kataloğunda eser hakkında şu nota yer verilmiştir: "Gürcüce-Türkçe Sözlük ve Gürcüce –Türkçe Metinler (Gürcü harfleri ile) 19. Yüzyılın (veya 18. Yüzyılın sonu) ilk yarısı Gürcü yazısı ile (Mhedruli)" (Cikia, 1954, s.187-206).

Türkçe-Gürcüce okuma kitapları da mevcuttur. Bu çalışmalar dilbilimsel-metodolojik özellikler taşımaktadır. Söz konusu bu çalışmaları ortaya çıkaran bilim adamları öncelikle yabancı dili öğrenmek isteyen birinin kendi ana dilini kusursuz bir şekilde bilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. "Ana dilin fonetik, sözdizimsel ve morfolojik yapısı arasındaki etkileşimin iyi bilinmesi, yabancı dil öğrenirken yazılı ve sözlü alıştırmaların yerinde kullanımı ve malzemenin sistematik bir biçimde tekrarlanması Türkçe dilbilgisi öğretimi sürecinin bir parçası olduğunu daha 18.Yüzyılın 80-90'lı yıllarında derlenen Türkçe-Gürcüce okuma kitaplarında görmek mümkündür" (Cikia,1954, s.196-197).

"Türkçenin Gürcistan'da gerçek anlamda öğretim tarihinin 18. Yüzyılda başladığı Gürcü Türkologların çalışmalarında belirtilmektedir". (Cikia, 1954, s.187-206).

18.yüzyılın ünlü Gürcü edebiyatçısı Sulhan Saba Orbeliani'nin "Kelime Demeti" adlı sözlüğü ansiklopedik lügat dizisinde çeviri sözlük olarak da değerlendirilmektedir. Kitapta 3000'den fazla Gürcüce kelimenin Gürcü harfleriyle Türkçe, Ermenice ve İtalyanca karşılıkları yazılmıştır. Türkçe bölümü, 17 ve 18. yüzyılların Türkçe ve Azerice konuşma dilinin temelinden alınmıştır.

Gürcistan'da Türkoloji kürsüsü kurulmadan önce Türk Dili ve Edebiyatı alanında bir takım çalışmalar yapılmış ve yayınlanmıştır. 19. yüzyılın ikinci yarısının başlarında (1856) ders kitabı niteliğinde çok dilli konuşma kılavuzları, dilbilgisi, monografi ve sözlükler bu çalışmaları oluşturmaktadır.

Türkoloji bilimi Türk dil ve lehçelerini, edebiyatını, tarihini ve Türk toplumlarının maddi, manevi kültür değerlerini araştırır. Türkiye'nin sınır komşusu olan Gürcistan'da Türklere, Türk diline, kültürüne, tarihine olan ilgi günümüzde de devam etmektedir. 1918 yılında Gürcistan'ın ilk devlet üniversitesi olan İvane Cavahişvli Tiflis Devlet Üniversitesinin kurulmasıyla Osmanlıca

derslerini öğretmek için üniversitenin Filoloji fakültesine hocalar davet edilmiştir. 1933 yılında aynı üniversitede Doğu ve Kafkas Dilleri kürsüsü oluşturulmuş daha sonra ise bu birimden Türkoloji kürsüsü ayrılmış ve kürsü başkanı olarak Türkolog Sergi Cikia atanmıştır.

Cikia İstanbul Üniversitesi'nde 1927-1928 yıllarında Fuat Köprülü'nün öğrencisi olmuştur. Cikia daha sonra çalışmalarını Petersburg'daki Türkoloji Bölümünde sürdürmüştür. Cikia, Gürcistan'a döndükten sonra Gürcistan'da Türkoloji Bölümü'nün açılmasında etkin bir rol üstlenmiştir.

1960 yılında Gürcistan Bilimler Akademisi Giorgi Tsereteli Doğu Bilimleri Enstitüsü bünyesinde de Türkoloji bölümü açılmıştır. Üniversite bünyesinde Türkçe öğretimine, akademideki bölümde ise daha çok Türklük bilimi araştırmalarına ağırlık verilmektedir.

Günümüzde İvane Cavahışvili Tiflis Devlet Üniversitesinde, Gürcistan Bilimler Akademisi Dilbilim Enstitüsünde, Doğubilimi Enstitüsü, Ulusal El Yazmaları Merkezi, Asya ve Afrika Enstitüsü, İlia Çavçavadze, Akhaltsikhe, Batum, Kutaisi devlet üniversiteleri, Doğu Kafkas ve Anadolu Araştırma Merkezinde Türk dili, edebiyatı, tarihi alanında eğitim-öğretim verilmekte, Türklük Bilimi yönünde araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar genellikle Türkçe ile Gürcüce arasındaki dil ilişkilerini, Gürcülerle Türkler arasındaki kültürel, edebi ilişkileri, Türkiye tarihinin sosyal-ekonomik ve siyasal konularını içermektedir.

Eski ve yeni Türk edebiyatından birçok eser Gürcüceye çevrilmiştir ve çevrilmeye de devam etmektedir. Özellikle Nazım Hikmet, Aziz Nesin, Sabahattin Ali, Reşat Nuri Güntekin, Ömer Seyfettin, Ahmet Mithat Efendi, Orhan Kemal, Haldun Taner, Oya Baydar, Orhan Pamuk, Ahmet Ümit, Elif Şafak gibi eserleri tarihe damgasını vurmuş yazarlar ve şairlerin eserleri Gürcüceye kazandırılmıştır. Ayrıca son birkaç yıldır Türk dizileri ve filmleri Gürcüceye çevrilerek yayınlanmaktadır. Aynı zamanda son yıllarda Gürcü Edebiyatına dair kitaplar da Türkçeye aktarılmaktadır. Bu kültürler arası etkileşim günümüzde de devam etmektedir.

Gürcistan'da Türkoloji'nin oluşum ve gelişim tarihi ele alınarak, Türk Edebiyatı'ndan Gürcüceye çevrilmiş çeşitli edebi eserler tanıtılmıştır. Bu sayede iki ülke arasındaki tarihsel yakınlık ve Gürcistan'ın Türk diline göstermiş olduğu ilgi ve değer tespit edilmeye çalışılmıştır.

KAYNAKLAR

Canaşia, N.N. , Svanidze, M.Kh. (2012). Çev. Üstünyer,İ."Gürcistan'da Türkoloji". Tarih Dergisi, 54, 221-229.

Cikia, S. (1954). "Gürcistan'da Doğu Bilimi, Tiflis Devlet Üniversitesi Çalışmaları,Cilt 1.

Cikia, S. (1977). "Gürcistan'da Türkolojinin Gelişmesi". Sovyetskaya Turkologiya, 6, 30-39.

BULGA- VE BULUT SÖZCÜKLERİNİN KÖKENİ ÜZERİNE BİR ÖNERİ

Mustafa Selçuk DİLSİZ

(Doktora Öğrencisi)

(İnönü Üniversitesi)

ÖZ

Bu bildiride Eski Türkçe döneminden Çağdaş Türk Lehçelerine kadar çeşitli fonetik değişikliklerle gelen bulga- ve bulut sözcüklerinin kökeni üzerine görüş ileri sürülecektir. Bu iki sözcüğün aynı kökten türetilmiş olabileceği ihtimali üzerinde durulacaktır. Bulga- ve bulut sözcükleri yazılı belge olarak karşımıza ilk kez yazıtlar döneminde çıkar. Yazıtlardan sonraki dönem metinlerinde de sıklıkla kullanılmıştır. Bahsi geçen bu iki sözcüğün kökeni üzerine bilim adamları farklı görüşler ileri sürmüştür. Çalışmamızda bu görüşlere de yer verilmiştir. Bildirimizde bu iki sözcüğün Saha (Yakut) Türkçesinde tanıklanan bıl “toz” sözcüğüyle ilgili olup olmadığına değinilmiştir. Bu sözcüklerin çeşitli dünya dilleriyle ilgisine temas edilmiştir. Proto-Türkçe için *bıl/*bul “*duman, *buhar, *toz” biçimi kurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bulga-, Bulut, Etimoloji, Eski Türkçe

A PROPOSAL ON THE ORIGIN OF THE WORDS BULGA- AND BULUT

ABSTRACT

In this paper, an opinion will be put forward on the origin of the words bulga- and bulut, which have come with various phonetic changes from the Old Turkic period to Contemporary Turkic Dialects. The possibility that these two words may be derived from the same root will be emphasised. The words bulga- and bulut first appear as written documents in the period of inscriptions. They are also frequently used in the texts of the period after the inscriptions. Scholars have put forward different views on the origin of these two words. These views are also included in our study. In our paper, whether these two words are related to the word bıl "dust" in Saha (Yakut) Turkish is discussed. The relationship of these words with various world languages is also discussed. The form *bıl/*bul "smoke, vapour, dust " was constructed for Proto-Turkic.

Key Words: Bulga-, Bulut, Etymology, Old Turkic

GİRİŞ

Bütün Avrupa dillerinde kullanılan etimoloji sözcüğü Eski Yunanca étümos ‘gerçek’ ve lógos ‘bilgi; mana’ sözcüklerinin birleşiminden oluşmuştur. Bu sözcük genellikle ‘gerçek anlam’ veya ‘gerçek anlam bilgisi’ şeklinde açıklanır (Stachowski, 2011: s. 1). Bu terime Türkoloji’de “*Köken Bilimi*” karşılığı verilmiştir. Korkmaz (2019: s. 179) bu terimi şu şekilde açıklamıştır:

Bir dildeki kelimelerin şekil yapıları ile anlamları arasında bağlantı kuran, o kelimelerin yapı ve anlamlarını kökenlerine doğru izleyerek ilk defa hangi köklere dayandıklarını hangi kavramları yansıttıklarını ve zaman içinde hangi evrelerden geçerek ne gibi gelişmeler gösterdiklerini inceleyen ve köken bilgisi ile ilgili diğer konuları araştıran bilim dalı.

Osman Fikri Sertkaya, “Etimoloji Nedir? Ne Değildir?” başlıklı yazısında Eski Türkçede etimoloji nasıl yapılır başlığı altında şu açıklamayı yapmıştır:

Önce Göktürk, Uygur ve Karahanlı Türkçelerinden oluşan Eski Türk yazı dilinin başta alfabe ve imlâ özelliklerini sonra da dilin yapısını iyi bilmek ayrıca Moğolcadan da haberdar olmak gerek. Sonra Korece-Japonca-Çince-Tibetçe-Hintçe(Skr.)-Soğdca gibi çevre dillerin özelliklerini, kaynaklarını, Türkçe ile bu gibi diller arasındaki ilişkileri iyi bilmek gerek (...)

Bu açıklamalardan sonra Osman Fikri Sertkaya sözlerine şöyle devam eder:

Türkçe etimoloji yaparken özellikle kelime ve ekin en eski şeklinden bugüne devre devre gelmek gerekir. Mukayese gerektiğinde Sahalar (Yakut) ve Çuvaş gibi Türk lehçelerini (veya dillerini) kullanmak gerekir. Eski Türkçeye dayanmayan Türkçe etimolojiler genellikle temelsiz binaya benzer, en ufak esintide ve sallantıda yıkılır.

Yukarıda Osman Fikri Sertkaya'nın vermiş olduğu yöntem dikkate alınarak bulga- ve bulut sözcüklerinin kökenini aramaya elimizdeki ilk yazılı belgeler olan Orhon yazıtlarıyla başlıyoruz. Bulga- sözcüğü karşımıza ilk olarak Köli Çor yazıtında çıkar: köli çor opl(a)yu t(e)g(i)p bulğ(a)yu “*Köli Çor boğa gibi hücum edip (savaş alanını) karıştırarak...*” (Mert, 2015: s. 55, 58). Kelime burada karıştırmak (meczaz) anlamında kullanılmıştır. Ayrıca bu dönemde bu kökten türetilen bulgak sözcüğü Köli Tegin yazıtının Kuzey 4. satırında tenri yer bulgakın için yağı boltı “*Gök ve yer karıştığı için düşman oldular*” (Aydın, 2012: s. 71) ve E. 15. Çaa-Höl III yazıtında bodun ara bulgak için elig uyamga adriltim esni “*Halk arasında karışıklık (olduğu) için elli akrabamdan ayrıldım, ne yazık*” (Aydın, 2019: s. 81) (Şirin 2016, s. 665); bulganç ise Tonyukuk yazıtının 22. satırında [türk boğ(u)nı y(e)me] bulğ(a)ñç [o! t(i)m(i)ş] “*Türk halkı [da] [zaten] karışıklık içindedir [demiş]*” (Alyılmaz, 2021: s. 339) tanıklanmıştır. Ötüken Uygur Kağanlığı dönemi yazıtlarında ise bulga- biçimi Şine Us(u) yazıtının Güney 4. satırında b(e)n bulğ(a)yn t(i)m(i)ş “*ben içeride bir düzensizlik çıkarayım demiş*” (Mert, 2009: s. 245-248); bulgat- ise Tariat yazıtının Doğu 5. satırında sekiz otuz yaşına yılan yılka türük elin ahta bulgadım “*28 yaşında, yılan yılında Türk ülkesini (yönetimini) o dönem karıştırdım*” (Ölmez, 2018: s. 79, 82) tespit edilmiştir. Sözcük Tanrı Dağları ve Çin Halk Cumhuriyeti yazıtlarında tanıklanmamıştır. Diğer dönem metinlerinde tanıklanıldığı bağlamlar şöyledir:

Eski Uygur Türkçesi

maña bulganmış bulganmaduk isilmiş isilmädük üd-lär “*Zeiten der Wirren und der Nicht-Wirren, des Niedergangs und des Nicht-Niedergangs*” (BTT XXIII) (Zieme 2005: s. 104-105).

ögüg kaçığı ölürdeçi bulgadaçılar “*Anayı babayı öldürenler, birbirine katanlar*” (MS) (Ş. Tekin, 2019: s. 150, 253).

... kamağ beş azun tınl(ı)glarığ çaşurdaçı bulgadaçı... “*bütün beş hayat şeklindeki canlılara iftira atacak (ve) (canlıları) karıştıracak...*” (AY IV) (Tokyürek, 2018: s. 394, 575).

kimniñ yanturu yangalı tapı erser ol yanzun bulganmış telgenmiş köñülin taluyka kirmezünler “*Kimin tekrar dönmeye isteği (var) ise o geri dönsün. Bulanmış gönülle denize girmesinler*” (DKPAM) (Elmalı 2016, s. 74, 232).

{...} mänjigü. It ürdöki kuş üni, bulgağl ämgätigli yavlak ün... “*... ebedî. Köpek ürmeleri, kuş çığlıkları, karışık sıkıntılı kötü sesler...*” (Huyadagmān) (Özbay, 2020: s. 69).

Karahanlı Türkçesi

ol atasın bulgadı “o, babasını sinirli ve kızgın hâle soktu” (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: s. 470).
Ölürdi olarnı Tanğrı, kaydın bulğanur sizler (İKT) (Ata 2019: s. 39).

Harezmi Türkçesi

Nehcü'l-Feradis'de sözcüğün bulaş- ve bulgaş- biçimi tanıklanmıştır: ... qanı irini birle bulaşıp sizing êwüngüzke kirse...; taqı Hüseyinni qılıç birle şehîd qıldılar, qızıl qanğa bulgaşğay (Eckmann, 2014: s. 123, 230).

Çağatay Türkçesi

Abuşka Lugati: bulgaştı: bulaştı demektir (Atalay, 1970 s. 153).

Kıpçak Türkçesi

Codex Cumanicus: karıştırmak~ bulgaştur (Argunşah & Güner 2015: s. 164).

Eski Anadolu Türkçesi

Dede Korkut Hikâyeleri: Kara kana bulaşdı (Tezcan & Boeschoten 2021 s. 191). Bulaş-: “bulaşmak, bulanmak” (Ergin 2016: s. 61).

Çağdaş Türk Lehçeleri

Türkiye Türkçesi: Türkçe Sözlük (2011: 407-408) bulanmak: bir nesnenin her yanını bir şeye değdirerek üstünü onunla kaplamak, bir nesneyi başka bir maddeye batırmak: Balığı una bulamak; bulanmak: 1. Bulama işine konu olmak, her yanı bir şeyle kaplanmak: “parfüme bulanmış bir ter, boyalı suratlarından buharlaşıyor.” –A. İlhan. 2. (nsz) Duruluğunu yitirmek: Havuz bulandı. 3. (nsz) Parlaklığını ve açıklığını yitirmek: Hava bulandı. 4. (nsz) Mide bulantısı olmak. 5. (nsz) mec. Karışmak. Bula- I: ‘sallamak’; Bula- II: bulaştırmak (Tietze, 2016: s. 801)

Türkmen Türkçesi: Bula-: 1. bulamak, karıştırmak: b.-p pişir-: bulayıp pişirmek; 2. Bulamak, bulaştırmak: elini palçığa b.-: elini çamura bulamak; 3. Bulandırmak: suvı b.- suyu bulandırmak; acala el b.- başına bele getirmek, başını belaya sokmak; birinin gününü b.-: birinin gününü berbat etmek; yürek b.- keyfini bozmak; keyfini kaçırmak (Tekin vd. 1995: s. 85-86).

Azerbaycan Türkçesi: bulamag: 1. Bulamak, 2. Karıştırmak (mayileri) 3. Kirletmek. 4. Kuyruk sallamak. 5. Kafa sallamak. 6. Pislemek, boklamak (Akdoğan 1999: s. 112).

Kırgız Türkçesi: bulga-¹: çamurda/suda yürüme; bulga-²: çevirmek, döndürmek, dönme; bulga-³: bulamak, bulaştırmak, kirletmek, pisletmek; bulga-⁴: sallamak, depretmek; el sallamak (Çankaya, 2014: s. 125-126).

Kazak Türkçesi: bilğav/buğav: bulamak, yersiz, esassız suçlamak (Kenesbayoğlu vd. 1984: s. 57); buldırav: sislenmek, bulanık hale gelmek, gözün seçemeyeceği durumda olmak; Bulqan-Talqan: karma karışık, düzensiz, kızgın, sinirli (Kenesbayoğlu vd. 1984: s. 53).

Özbek Türkçesi: bulgomok ‘bulamak’ (Berdak 1993: s. 24).

Tatar Türkçesi: bolga- ‘bulamak, sallamak’ bolgan- ‘bulanmak’ bolgat- ‘karıştırmak, bulatmak’ (Ganiyev vd. 1997: s. 54).

Başkurt Türkçesi: bolğa-: bir şeyi havada sallamak, silkitmek; bolğan-: bulanmak, bulanık olmak; karışmak. 2. karar verememek (Özşahin, 2017: s. 97).

Yeni Uygur Türkçesi: bulgátmaq: 1. çalkalamak 2. kirletmek 3. bulandırmak 4. sallamak (Necip 1995, s. 52).

Hakas Türkçesi: pulğa-: 1. bulamak, karmak, karıştırmak. 2. sallamak (Arıkoğlu, 2005: s. 386).

Altay Türkçesi: bulga- 1. karıştırmak 2. şaşırtmak (Naskali & Duranlı, 2019: s. 47).

Çuvaş Türkçesi: una-: yuvarlamak, bulamak (Bayram, 2019: s.782)

Saha (Yakut) Türkçesi: bulaa-¹ ‘мешать, помешиват’ ‘karıştırmak, harman etmek’ (Sleptsov, 1972: s. 81). Ayrıca Pekarskiy’in Yakut Dili Sözlüğü’nde (1945: s. 129) buduluy/bıdılyı ‘bulanmak’ biçimi verilmiş ve krş. Моғ. butuy “donuk, bulanık” açıklaması yapılmıştır. Fakat Lessing ve Bawden’in sözlüklerinde Pekarskiy’in bahsettiği bu sözcük tanıklanmamıştır.

Karaçay-Malkar: bulga-: sallamak; bulga- ‘karıştırmak’ (Tavkul, 2020: s. 113).

Kumuk Türkçesi: bulğamaq ‘çalkalamak, karıştırmak, bulandırmak’ (Pekacar, 2011: 83).

Bulga- Sözcüğü Üzerine İleri Sürülen Görüşler

DTS (1969: s. 122) bulğa-: 1. перемешивать, смешивать. 2. Мутить 3. перен ‘karışım, karıştırmak’ açıklaması yapılmış ve çeşitli metinlerden örnekler sunulmuştur.

Clauson (1972: s. 337a) sözcüğün Kâşgarlı’ya göre temel anlamının (bir sıvıyı) karıştırmak; mecaz anlamının ise (bir şeyi) bozmak, karıştırmak, devlette bir karışıklık meydana getirmek olduğunu söyler, ikinci anlamın daha eski ve daha yaygın olduğunu ifade eder. Çeşitli sahalardan örnekler verir.

Tekin (2013: s. 40) “Zetacism and sigmatism im Proto-Turkic” başlıklı makalesinin Sigmatism alt başlığında belirli Ön Türkçe *l sesinin, Proto Türkçede ş olduğunu söyler ve bu değişimin sadece son ses durumunda meydana geldiğini ifade eder. Uygur ve DLT’de geçen buş- ‘sıkılmak, rahatsız olmak, bıkmak’ sözcüğünü buş- < *bul- şeklinde açıklar. Taş (2020: 183)’de de Tekin’in görüşü dikkate alınarak bulgak sözcüğünün kökü için *bul- verilmiştir.

Şçerbak (2019: s. 156) -a ekinin kökeni üzerine ileri sürülen görüşlere yer verir ve -a’nın *-ğa ekine götürülebilmesi için ses bilgisel bir engelin olmadığını söyler. Fakat -a ekinin eski biçiminin *-ğa şeklinde kurulmasının desteklenemeyeceğini de belirtir. Azerbaycan Türkçesindeki bula- ‘karıştırmak’, Tatar Türkçesindeki bölğa-, Türkiye Türkçesindeki dola- ‘dolamak’ ve Hakas Türkçesindeki tolga- kelimelerini örnek vererek *-ğa biçiminin kurulabileceğini söyler. Aynı zamanda Oğuz grubu dillerinde belirli ses bilgisel koşullarda ğ’nın düzenli olarak düştüğünü de ifade eder. Şçerbak bu konuda net bir görüş belirtmese de sözcüğün kökeninde bul ismi ya da bul-fiili olduğuna dikkat çeker.

EDAL’de (2003: s. 381-382) sözcüğün Altay dillerindeki proto şekilleri búli to stir, shake, smear: Tung. *bul-; Mong. *büli-; Turk. *bulga-; Jpn. *púr-. şeklinde açıklanmıştır.

Gülensoy (2007: s. 179) bula- ‘bulamak’ <ET. bulğa- ‘karıştırmak, bulandırmak’ BU(1)L[Ğ]A(i,o)- açıklamasını yapar sözcüğün çeşitli lehçelerdeki biçimlerine yer verir.

¹ Saha (Yakut) Türkçesinde +aa-/+ee isimden fiil yapan ektir. Genellikle ünsüzle biten bütün isimlere gelerek geçişli ve geçişsiz fiiller yapar: alğahaa- “yanılmak” (alğas: yanlış, hata) (Kirişçioglu, 2007: 1249).

Tietze (2016: s. 801) Bula- I: sallamak < ETk. Bulğa- ‘karıştırmak’; Bula- II: ‘bulaştırmak’ < ETk. Bulğa- ‘karıştırmak’.

Kaçalın (2017: s. 691) bulğan- yaykan- “çalkalanmak” (<yay-’k+a-n-’>’ın sağladığı yapı ve anlam denkliliğinden hareket ederek bulug+a- şeklinde olması gerektiğini düşünür. Bulug’da “karışık, bulanık” anlamının bû+luğ biçimiyle mümkün olabileceğini ifade eder. bû “buhar, duman, keder” açıklamasını yapar.

Stachowski (2019: s. 95) bulamak: 1. umrühren, vermischen; 2. panieren’ = trkm. bula- ‘1. id.’ = kar. kmk. nog. bulga- ‘1. id.’, auig. bulka- ‘sich trüben, getrübt/trübe werden’ < gtü. *bulgā id. < *bul- ‘?’ (ESTJa II 253; GJV § 5.3a, 35.8a). – Vgl. [a] bulamaç; [b] bulak.

Karaağaç’ın (2021: s.136) tespitlerine göre bula- sözcüğü şu dillere geçmiştir: Rusça balamútit “suyu bulandırmak, ortalığı karıştırmak, kargaşa çıkarmak...” Ermenice bulama “pekmez; aydınlık olmayan, muğlak”; Macarca belc, belch “karışık renkli, alaca bulaca”; Romence báltat “karışık renkli, alaca bulaca”; Bulgarca buladísвам, buladísam, buladıша “bulamak, kirletmek”; Farsça bulagan “samur”; Moğolca bulagan “samur”.

Bulut sözcüğü bazı fonetik değişikliklerle günümüz lehçelerine kadar çeşitli anlamlarda kullanılmıştır:

Yenisey Yazıtları

kök t(ä)nr(i)dä bul(ı)t k(ä)rü (a)lk(ı)nur törüm(i)ş (Ye 53/3) (Şirin, 2016: s. 307). Aynı satırın Aydın (2019: s. 169) tarafından kök teñr<i>de boltum er ol kan ur<i> törümüş; Kormuşın (2016: s. 162) tarafından kök teñride boltık er ol қан urı töremiş şeklinde okunduğunu ifade etmek gerekir.

Eski Uygur Türkçesi

Boz bulıt yorıdı bodun üze yağdı kara bulıt yorıdı kamağ üze yağdı “Boz bulut yürüdü, halkın üstüne yağmur bıraktı. Kara bulut yürüdü, her şeyin üstüne yağmur bıraktı” (IB) (Yıldırım, 2017: s. 46).

ulug y(a)rlıkançuçı bulıt öritir “büyük merhametli bir bulut meydana getirir” (KİP) (Devrez, 2020: s. 137).

Karahanlı Türkçesi

Divânu Lugâti’t-Türk: bulıt: bulut. Kara bulıt: kara bulut. Āk bulıt: yağmur bulutu (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: s. 152).

Kutadgu Bilig: Bulıt kökredi urdu nevbet tuğı/ Yaşın yaşnadı yarttı hağan tuğı “Gök gürlledi, nöbet davulunu vurdu; şimşek çaktı, hakanın tuğunu çekti” (Arat, 2018: s. 105).

İlk Kur’an Tercümesi: Tınığdın yana yellärni täzgingürmäk içindä tiläkçä yorır ڭılınımış bulıt içindä kökli yärlı ara nişanlar ol boğunça kim uqarlar (Kök, 2004: s. 17).

Harezm Türkçesi

Nechü'l-Ferädīs: Haq te’älā bir bulıt ıda bērdi (Eckmann, 2014: s. 28).

Çağatay Türkçesi

bulıt (Sekkâkî Divanı); bulut (Şeyh Süleyman Lugatı) (Bedayi’ü’l- Vasat) (Ünlü, 2013: s.173).

Kıpçak Türkçesi

Codex Cumanicus: bulud, bulutlar (Argunşah & Güner, 2015: 201).

Et-Tuhfetü'z-Zekiyye f'il-Lugati't-Türkiyye: bulut (Al-Turk, 2006: s. 102).

Eski Anadolu Türkçesi

Dede Korkut Hikâyeleri: K̄ara bulut didüğüñ senüñ devletüñdür (Ergin, 2016: s. 99-100).

Çağdaş Türk Lehçeleri

Az. bulud,² Tkm. bulut. TatK. bolıt. Bşk. Bolot. Nog. bulıt. Blk- bulut. KKlp bult. Kzk. Bulut. Krg. Bulut. Özb. Bulut. Alt, Tel, Şor, Sag, Kaça. pulut. Hal. bulıt, Tuv. bulut, Yak. bılıt, Çuv. pëlët (Eren, 2020: s. 79).

Bulut Sözcüğü Üzerine İleri Sürülen Görüşler

Doerfer (1965: s. 323) bulıt sözcüğündeki +t'nin çokluk eki olduğunu düşünür ve sözcüğün kökünü *bulı şeklinde açıklar.

DTS'de (1969: s. 123) облако, туча 'bulut' şeklinde açıklanmış ve sözcüğün kullanıldığı bağlamlara yer verilmiştir. Herhangi bir etimolojik açıklama yapılmamıştır.

Räsänen (1969: s. 88) sözcüğün çeşitli lehçelerdeki biçimlerine yer verir ve <Tü. bulga "trüben" açıklamasını yapar.

Clauson (1972: s. 333a) bulıt 'cloud' modern lehçelerde genellikle bulut şeklinde görülür açıklamasını yapar.

Eren (2020: 79) kökünü bilmediğimizi söyler.

EDAL (2003: s. 382)'de sözcüğün proto şekli būlu (~ -a, -o) cloud: Tung. *bol-; Turk. *bulut (*bulıt) şeklinde kurgulanmıştır. Tunguzcadaki bolo biçimi Türkçe biçimle ayrıca karşılaştırılmalıdır.

Erdal (2004: s. 94) bulıt şeklinin *bilıt biçiminden geldiğini ileri sürer.

Gülensoy (2007: s. 182) bulut 'bulut = ET. OT. bulut, bulıt (DLT) < *bū 'buhar, buğu'+lı-t açıklamasını yapar.

Çağbayır (2007: s. 695) bulut (ET. bū (buhar)-lı-t>bulut).

Besli (2013: s. 189-190)'da Sevortyan'ın sözcüğü bolamak "atmosferi yoğunca kaplamak (sis için); bulamak 'kaplamak, sarmak, bürümek'; bulkuluk "bulutlu kapalı hava" fiilleriyle karşılaştırdığı söylenmiştir. Söz konusu araştırmacının kelimeyi bula-, bola-, bulu- veya bul- şeklinde açıkladığı belirtilmiştir. Bang'ın sözcüğü bulun- fiiliyle ilgili gördüğü ifade edilmiştir. Besli ise sözcükle ilgili herhangi bir görüş ileri sürmemiştir.

Ehmetyanov (2015: s. 198) sözcüğün Türkçe ve Moğolca *bul- kökünden türetildiğini söyler ve karşılaştırınız bolga-u açıklamasını yapar.

Tietze (2016: s. 807) bulut (buğu veya duman, toz kümesi) < ET. bulıt.

² Sözcüğün Azerbaycan Türkçesinde "duman" (Altaylı, 2018: s. 537) anlamı da tespit edilmiştir.

Kaçalin (2017: s. 725) sözcüğü b̄u+l+l-t- “buharlaşmak” şeklinde açıklamış ve b̄u “buğ, buğu, buhar”, b̄u+s “pus, sis, duman”, b̄u+ŋ “keder, duman” sözcükleriyle kavramdaş ve köktaş olduğunu ileri sürer.

Stachowski (2019: s. 95) ‘Wolke’ = trkm. bulut id. = atü. auig. bulyt id. = trkm.dial. pult, kzk. bült id. =jak. bylyt id. Möglicherweise: < gtü. *bulyt < *bülýt < *bülāt < *büg(u)+lā-t, wörtl.etwa ‘wie Dampf Seiendes’ (řirin (User) 2017: 376–380) açıklamasını yapar.

Sözcüğün kökeniyle ilgili detaylı bir çalışma yapan şirin (2017: s. 376-377) sözcüğü Nişanyan ve Gülensoy gibi b̄u ‘buhar’ kökünden getirir, ses ve morfolojik açıdan açıklar.

Kelime Karaağaç’ın (2021: s. 139) tespitlerine göre şu dillere geçmiştir: Farsça bulut “bulut”; Ermenice bulut, bulud “bulut”; Fince pilvi “yağmurlu havada çimenler üzerindeki kırağı benzeri mantar plazması; eskiden bu maddenin buluttan düştüğü sanılmış ve ilaç olarak da kullanılmış”; Bulgarca bülka “bulut kümesi”. İnayet (2006: s. 88) Çinceye geçen Türkçe Kelimeler üzerine yaptığı incelemede 宥连 yòulián “bulut” kelimesinin Türkçeden geçtiğini ileri sürmüştür. Ayrıca Uygurca-Çince İdikut Sözlüğü’nde bulut sözcüğüne karşılık verilen pu-li (Yunusoğlu, 2012: s. 61) sözcüğü ise Sinologlar tarafından incelenmelidir.

Bulga- ve Bulut Sözcüklerinin Kökeni Üzerine Bir Öneri

Bu iki sözcük Eski Türkçe ve tarihî Türk yazı dillerinde tanıklanmayan fakat Saha (Yakut) Türkçesinde toz anlamına gelen ‘bıl’ sözcüğünden türetilmiş olabilir mi? Bu sözcük Rusçada da пыль (pyl') şeklinde görölr.³ Saha Türkçesindeki Rusça alıntıları⁴ değerlendiren Kirişiioğlu’nun çalışmasında bu sözcüğe yer verilmemiştir. Fakat bu çalışmada Rusçadaki vurgulu ы (ı) sesinin Saha (Yakut) Türkçesinde ыы (ıı) şeklinde göröldüğü söylenmiş ve şu örneklere yer verilmiştir:

Rusça	Saha (Yakut)
Мыло	мыыла “sabun”
Цыган	сыыгаан “ingene”
Обичай	абыычай “âdet, gelenek”

Kelimenin hangi dilden geçtiği bulga- ve bulut sözcüklerinin kökeni açısında önemli bir konudur. Shaposhnikov’un (2010: s. 246) Rusça etimolojik sözlüğünde sözcük için *peu-: *pou-: *pū- “вздуваться, пухнуть” (şişmek, kabarmak) köklerini tasarlanmıştır. Ayrıca Etymological Dictionary of the Slavic Inherited Lexicon adlı eserde Slav dillerinde farklı fonetik şekillerde kullanılan prâh sözcüğü için *pôrхъ biçimi kurgulanmıştır. Kelimenin Slav dillerindeki anlamları řu şekilde verilmiştir:

CS (Kilise Slavcası) OCS (Eski Kilise Slavcası) prax" ‘dust’

E Ru. (Rusça) pórox ‘gun-powder, powder’

W Cz. (ek Cumhuriyeti) prach ‘dust, powder’; Slk.(Slovakça) prach ‘dust, powder’; Pl.

³ Rusça-Türkçe/Türkçe-Rusça Sözlük’te toz karřılıęında řu sözcükler verilmiřtir: пыль [pyl’], порошок [părăřok], прах [prah], мусор [musâr] (Bayram, 2014: 722).

⁴https://www.academia.edu/4410510/SAHA_T%C3%9CRK%3%87ES%C4%B0NDEK%C4%B0_RUS%C3%87A_ALINTI_KEL%4%B0MELER_THE_WORDS_IN_THE_SAKHA_TURKISH_BORROWED_FROM_RUSSIA (erişim tarihi: 15.08.2023).

(Lehçe) proch ‘dust, powder’

S SCr. (Sırpça-Hırvatça) prâh ‘dust, powder’; Çak. (Çakavian) prh (Vrg.) ‘dust, powder’; prôh (Hvar) ‘dust, powder’; prâh

(Novi, Orb.) ‘dust, powder’; Sln.(Slovençe) prâh ‘dust, powder’, Gsg. prâha, Gsg. prahû;

Bulg. (Bulgarca) prax ‘dust, powder’

BSl. (Balto-Slav) *porş- (Derksen, 2008: s. 413).

Yukarıdaki örneklerde görüleceği üzere Slav dillerinde toz anlamında kullanılan sözcük farklı fonetik şekillerde görülen *prâh*’tır. Rusça sözcüğün İngilizce karşılığı olarak “gun-powder, powder” sözcükleri verilmiştir. Gun-powder Türkçeye “barut” şeklinde çevrilebilir. Powder ise sözlüklerde “toz, pudra, barut” anlamlarında tanıklanmıştır. Buradaki powder sözcüğü “pudra” karşılığında kullanılmıştır. Çünkü Rusça sözlüklerde pórox sözcüğü için “pudra” karşılığı verilmiştir.

Baskakov (2006: 78) Rusçadaki ünsüzlerin damaksillaşma bakımından ünsüzler arasındaki ünlüye bağlı olmadığını söyler ve Rusça pıl⁵ Türkçe bıl örneğine yer verir. Burada bıl-ga ‘karıştırmak’ örneğine de yer veren Baskakov aslında sözcüğün bıl köküne işaret etmiştir. Dikkatimizi çeken bir başka husus Çağdaş Türk Lehçelerinde **Az.** toz . **Tkm.** töz/tozan; **TatK.** tuzan; **Bşk.** tuzan; **Nog.** tozan; **Kzk.** tozan; **Kklp.** tozan; **Krg.** toz, tozon, tozoj; **Özb.** tuzon; **Alt. Tel, Şor, Sag.** tozin, tozun; **Çuv.** tusan sözcükleri “toz” anlamında kullanılırken Saha Türkçesinde bıl sözcüğünün kullanılmasıdır. Словарь древнерусского языка (XI—XIV вв.) (Eski Rus Dili Sözlüğü (XI-XIV yüzyıllar) adlı esere göre prah kelimesi XIV. yüzyılda; pıl’ sözcüğü ise Словарь древнерусского языка (XI- XVII) (Eski Rus Dili Sözlüğü XI-XVII) adlı esere göre XVI. yüzyılda tanıklanmıştır. Dil bilimsel veriler tarihî verilerle desteklenmelidir. Gömeç (1997: 198) Rusların Saha (Yakut) coğrafyasını işgalini XVII. yüzyıl olarak belirtir. Diğer tarihçilerde aynı tarihi işaret etmektedir. Dolayısıyla Ruslar ile Saha (Yakut) Türklerinin temasını XVII. yüzyıl olarak belirtebiliriz. Yukarıda verdiğimiz tüm veriler sözcüğün Rusçadan Saha (Yakut) Türkçesine geçtiğini göstermektedir. O hâlde Türkçede görülen bulga- ve bulut sözcüklerinin kökeni nedir?

Yukarıda verilen görüşler incelendiğinde birçok bilim adamının sözcüğün kökeni hakkında farklı görüş ileri sürdüğü görülmüştür. Bulga- sözcüğünün Proto-Altay biçimi *bũli; bulut sözcüğünün Proto-Altay biçimi ise bũlu şeklinde tasarlanmıştır. Sözcüğün kökünde bir *bul ismi ya da *bul-fiili olduğu ilk bakışta düşünülebilir. Bizim kanaatimiz bu sözcüğün *bıl/*bul kökünden isimden fiil yapan +GA- ekiyle türetildiği yönündedir. İsimden fiil yapan +GA- eki için Clauson (2007: s. 194) Kâşgarlı’nın eserinde yer verdiği-ğa-/-ge- almış fiiller -ka-/-ke- almış fiillerden daha fazladır der. Eski Türk yazıtlarında emget- (<*em-ge-t< em ‘ilaç’) Eski Uygur metinlerindeki kişeş- (<*kiş ‘geniş’+ge-ş < kiş ‘geniş’) (Choi, 2019: 255) sözcüklerinde bu ek vardır. Çağatay Türkçesinde de bu ek görülür: sayğa- “(para) harcamak” < bk. Batı Türkçesi say “sayı” (Eckmann, 2021: s. 57). Bugün Çağdaş Türk Lehçelerinde de görülen +GA- eki yaygın değildir. Ekin görevi ise tek heceli isimlerden geçişli ve geçişsiz fiiller türetmektedir. Nogay Türkçesinde tanıklanan şulğa- (şul+ga-), qarğa- “küfretmek” (Ergönenç, 2019: s. 80), Yeni Uygur Türkçesinde görülen kiz-ğa-n “kıskanmak” (Öztürk, 2020: 42) Kırgız Türkçesinde kullanılan cal-ga- “yardım etmek”

⁵ Tofa Türkçesinde tanıklanan bulamçı, bulandı sözcüğünün Rusça karşılığı пыль (pıl) “toz” şeklinde verilmiştir (Passadin, 2005: 26). Bu kelimenin de Rusçadan Tofa Türkçesine geçmiş olabileceğini düşünüyoruz.

(cal: mükâfat, iş ücreti) bür-kö- “örtmek, kapatmak” (bür: tomurcuk, taze yapraklar” (Çengel, 2020: 125) sözcüklerinde bu ek vardır.

Saha Türkçesinde görülen bilkaas “смесь, помесь” (Sleptsov, 1972: s. 81); bılca-: I. bir şeyi zorla ele geçirmek. II. yok etmek, bozmak, zarar vermek. III. yer kaplamak (Şahin, 2022: s. 915) Karakalpak Türkçesinde tanıklanan buldır⁶ ‘açık ve net olmayan, belirsiz, karanlık, bulanık’ (Uyğur, 2019: s. 102) Başkurt Türkçesindeki bildır ‘anlaşılmaz şekilde konuşup duran’ (Özşahin, 2017: 84) Kırgız Türkçesindeki buldur¹ ‘belirsiz, bulanık, loş, sönük’ (Çankaya, 2014: s. 126) Çuvaş Türkçesindeki pılhat- ‘kazmak; karıştırmak, altüst etmek; bulandırmak, dalgalandırmak’ (Bayram, 2019: s. 466)) Hakas Türkçesindeki pula- ‘(duman, buhar vb.) yükselmek, buram buram tütmek’ (Naskali vd. 2007: s. 398) sözcükleri *bul/*bıl köküne işaret etmektedir. Krş. Tuva Türkçesi bulgaar I “karışık” (Arıkoğlu & Kuular 2003: s. 16). Ayrıca bugün kullanılan allak bullak ikilemesi de bu bağlamda değerlendirilebilir. Bu ikilemenin Moğolcadan Türkçeye geçtiği ileri sürülmüştür. Moğolcada alag bulag ‘alacalı, bulacalı’ (Lessing, 2020: 58) şeklinde kullanılır. Çağdaş Moğolcada alag şeklinde görülen sözcük Moğolların Gizli Tarihi’nde alah ‘alacalı, alaca bulaca’ (Haenish, 2020: 31) biçiminde tanıklanmıştır Ayrıca MGT’de tanıklanan bulha ‘düşmanlık, kavga, dövüş, atışma, dalaş’ (Haenish, 2020: 64) kelimesi dikkatimizi çekmektedir. İbn-i Mühennâ Lügati’nde bulya ‘savaş, kargaşa’ şeklinde verilmiştir. Doerfer’e göre sözcük Moğolcaya geçmiştir (Gül, 2016: 91). Konu üzerine ayrıca çalışma yapılabilir. Türkiye Türkçesi ağızlarında görülen bulak (II) ‘belâ, felâket’; bulak (III) ‘sersem’ bulak (IV) ‘hırsız, kaçakçı yatağı’ kelimeleri de sözcüğün kökünü *bul/bıl’a götürür.

Doğan Aksan (2019: s. 52) bulga- sözcüğünü ileri öge olarak değerlendirir ve sözcüğün başlangıçta somut bir anlama sahip olduğuna dikkat çeker. Aksan’ın bahsettiği bu somut anlam kanaatimizce *bul/*bıl ‘1. Duman 2. Buhar. 3. Toz’dur⁷. Sözcüğün bahsi geçen anlamlarını Proto-Türkçeden sonraki dönemlerde yitirdiğini belirtebiliriz. Fakat Eski Türkçe döneminde görülen ve metaforik anlamda kullanılan bulga- ‘karıştırmak’ fiilinde bu anlamlar görülmektedir. Toz, duman ya da buhar yükseldiğinde her şey bulanıklaşır ve karmaşık hâle gelir.

Gülensoy, Nişanyan ve Şirin bulut sözcüğünün kökünü bũ⁸ şeklinde açıklarlar. Şirin (2017: s. 379)’da bũ köküne getirilen +l ekinin Eski Türkçede geometrik figürler, çoğunlukla beyaz renkle

⁶ Ceyhun Vedat Uyğur tarafından hazırlanan Karakalpak Türkçesi Grameri (Fonetik, Morfoloji, Sentaks) adlı eserde isimden isim yapan +Dİr eki yer almaz. Fakat fiilden isim yapan bir -dır, -dir eki vardır. Uyğur (2018: s. 117) ekin kullanımına buwaldır sözcüğünü örnek vermiş kelimenin yapısını buwal<-bugal- <buğal- (?) şeklinde açıklamıştır. Kara (2005: s. 77) Hakas Türkçesinde gramer kitaplarında yer almayan fakat isimden isim yaptığını düşündüğü +dır; +tir ekini on iki örnekte tanıkladığını söyler. Bu örneklerden bazıları şöyledir: tağdır “dağdaki taşlara kazınmış yazılar” (tağ: dağ); xıldır “alçak adam, malın gözü” (xıl: kıl, saç, tel, kırıç, olta, düğüm, ilmik). Anadolu ağızlarında da isimden isim yapan +Dİr/+Dur ekini görüyoruz: beldir patlak göznlük; çıldır “dilsiz, kekeme, peltek konuşan (kimse)” (Güzel, 2019: s. 139-140). Yukarıda Karakalpak ve Başkurt Türkçelerindeki örnekler de isimden isim yapan +Dİr ekine işaret etmektedir.

⁷ Radloff, tuman sözcüğünün Türk lehçelerinde “bulut ve karanlık” anlamlarında kullanıldığını söyler (Akt: Ögel, 2014: 256). Ayrıca DLT’de tuman turdı cümlesindeki tuman kelimesinin bulut anlamında kullanıldığı düşünülmüştür (Ögel, 2014: 256). Bu veriler bize dumanla bulutun bir ilgisinin olduğunu gösterir.

⁸ Bu kökün Eski Türkçe döneminde tanıklanan bur- ‘suyun buğusu, buharı yükselmek’ (Kaçalın, 2023: s. 233); bũz~buz ‘buz’ (Ercilasun & Akkoyunlu 2018: s. 605) ve bũs “sis” (Kaçalın, 2023: s 566) “sözcüklerinde de olabileceği çeşitli çalışmalarda ileri sürülmüştür. Buradaki bur- fiilinin kısa ünlülü olduğuna dikkat çekmek istiyoruz. Eski Uygur metinlerde ise bur- fiili bur- bürkir- ‘buharlaştırmak’ ikilemesiyle de tanıklanmıştır (Wilkens, 2021: 200). Bur- fiili eğer bũ “buğu” kökünden türetiliyse sözcük neden kısa ünlülüdür? Çünkü bu kökten türetilen bũlad- “tencere buharında pişirmek” (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 600) uzun ünlülü tanıklanmıştır.

Diğer bir sözcük olan buz ise DLT’de hem uzun ünlülü hem kısa ünlülü tanıklanmıştır. Fakat uzun ünlüleri bünyesinde barındıran lehçelerde uzun ünlülü görülür. Burada açıklanması gereken bir diğer nokta +z ekidir. Türkçede ikiz, üçüz, köz, tiz gibi sözcüklerde +z eki olduğu ileri sürülmüştür. +z ekinin ikilik veya çokluk yaptığı söylenmiştir (Eraslan, 2012: s. 103). Bu eki çekirdek olarak değerlendiren Ercilasun (2022: s. 84-86) ekin pekiştirme görevinden geliştiğini

çağrışımı olan renk ve görünüm adları yapan +kIl, +g(X)l, +sIl ekleriyle ilişkisi olan yaşıl, kızıl gibi renk adlarında görülen +l ekinin olabileceği söylenmiş, ek hakkında ileri sürülen görüşlere yer verilmiştir. Ayrıca Şirin (2017: 379) “*yaş+sıl ‘nemli, ıslak’ > yaşıl ‘yeşil’ gelişmesi yaşındıysa Bang’ın teorisinin aksine yaşıl sözcüğünde +sIl ekinin değil +l eki varsa, bu sözcüğünün de *būsıl veya *būl “buğulu, buharlı” türevlerinden söz edilebilir. İlk kurgunun (*busıl) fonetik evrimini anaoloji dışında açıklayamayacağımız için ikinci kurgunun (*būl) olasılığı daha yüksektir*” açıklamasını yapar. Burada açıklanması gereken nokta +l ekidir. Bu ekin Eski Türkçe döneminde yaşıl ve kızıl sözcüğünde geçtiği birçok araştırmacı tarafından söylenmiştir. Örneğin, Gabain (1988: 47) bu eki isimden sıfat yapan bir ek olarak değerlendirir ve yaşıl “yaşıl” (yaş), kızıl “kızıl” (< *kız “kızgın”?) açıklamasını yapar. İsimden isim yapan +l ekini değerlendiren Ercilasun (2022: s. 55-56) baş+ıl, tepe+ıl, böğ(ü)r+ül, çak+ıl, ding+ıl, Hakasça hadıl “tabaka” (kat+ıl- kat “kat, tabaka”) sözcüklerini örnek vererek Türkçede isimden isim yapan +(X)l ekinin olduğuna dikkat çekmiştir. Ekin Eski Türkçe döneminde tanıklandığı diğer örnekler şöyledir: boğrul/böğrül⁹ ‘boğazı beyaz olan’ (Kaçalın, 2023: 213-214); başıl/başğıl ‘tepesinde beyaz leke bulunan hayvan’ (Ercilasun & Akkoyunlu 2018: 577). Kâşgarlı’nın başıl kelimesi için açıklaması şöyledir: başıl kōy: bir lehçede “tepesinde beyazı bulunan koyun” (Kaçalın, 2023: 179). Kâşgarlı’nın bu açıklaması bize +l ekinin +G(X)l ekinin bir varyantı olabileceğini gösterir. Dolayısıyla ekin eski biçiminin +G(X)l olması daha muhtemeldir. Bu ek Erdal 1991, 98-100’de tartışılmıştır. Bulutun da renginin beyaz olduğu düşünüldüğünde sözcüğün bū kökünden +l ekiyle türetilmiş olabileceği ihtimali güçlenir. Ancak kelimenin bū ile ilişkilendirilmesinde açıklanması gereken bazı noktalar vardır. Örneğin bū kelimesinin uzun ünlülü olmasıdır. Kelimenin tarihî lehçelerdeki biçimleri şöyledir: Bū “buğu” (Krh.) buğ “duman” (Çağ.) bu “buğu, buhar” (Harezmi) buğ “tencere kaynarken çıkan buhar” (Kıp.) Buğ ‘buhar’ (EAT). Çağdaş Türk lehçelerindeki şekli şöyledir: bū (Gag., Kırg. Alt.), būg (Trkm.), bug (Özbek, Uygur), buv (Kzk.) bu (Tat.), bıv (Bşk.) (Şirin, 2017: 377). Bū sözcüğünün uzun ünlülü olduğuna kanıt sözcük sonunda türeyen /g/ sesidir. Fakat bulut sözcüğü hem tarihî Türk yazı dillerinde hem de bugün uzun ünlüleri bünyesinde barından Çağdaş Türk lehçelerinde kısa ünlüdür. Şirin, būs sözcüğünü bū ile ilişkilendirirken iki kelimenin de uzunluğunu bir kanıt olarak değerlendirmiştir. Bizce bū kelimesi ve bu kökten türeyen kelimeler uzun ünlülüken bulut¹⁰ sözcüğünün neden kısa ünlülü olduğu açıklanmalıdır. Tüm bu veriler göz önünde bulundurularak Proto-Türkçe için *bul/*bıl “*duman, *buhar, *toz”¹¹ biçimi

kabul eder ve bu tezini çeşitli örneklerle destekler. Ayrıca fiilden isim yapan bir -z ekinden daha bahseden Ercilasun bu ekin görevini fiil sabitleştirmek olarak tanımlar ve örnekler verir. Bunlardan bazıları şöyledir: uz “usta, iyi” (u- “muktedir olmak”) öz (ö:-‘den). Būz sözcüğü Kâşgarlı’da tanıklanan bū ‘buğu, buhar’ (Kaçalın, 2023: s. 559) ile ilişkilendirilecekse ekin isimden isim yapan +z ile türetilmiş olması gerekir. Ekin işlevi göz önüne alındığında būz sözcüğünde ikilik, çokluk(?) veya bir pekiştirme anlamı yoktur. Dolayısıyla isimden isim yapan +z ekiyle türetilmiş olması pek mümkün değildir.

Akar (2019: s. 69) çok üşümek anlamında buy- (ET. būd-) fiili ile buz sözcüğünün bu- “çok üşümek” fiilden türetildiğini düşünür. Ercilasun (2022: s. 42) da -d- ekinin fiilden isim yaptığını söylemiştir. Hem būz sözcüğünün hem de būd- sözcüğünün uzun ünlülü olması bizi bir *bū- fiiline götürür. Kelimenin semantik anlamı da açıktır. Düşüncemize göre bu iki sözcüğün bū “buğu” ile ilişkisi yoktur. Būs sözcüğündeki +s ekini Şirin (2017: 378) üçüncü teklik iyelik ekinin etkisi veya yanlış hece bölünmesi şeklinde açıklar. Ayrıca Şirin kelimenin uzun ünlülü olmasının bū ile ilişkilendirmede güçlü bir kanıt olabileceğini söyler.

⁹ Kelime Ordu ağzında börtül ‘boğazı beyaz sığır’ biçiminde tanıklanmıştır.

¹⁰ Tekin (2022: s. 97) bulut sözcüğünün Brahmi alfabesiyle yazılmış metinlerde uzun ünlülü tespit edildiğini söyler, Türkmençe ve Yakutçada kısa ünlülü olduğundan bahseder. Osman Nedim Tuna’nın Köktürk ve Uygur belgelerindeki uzun ünlüleri değerlendirdiği çalışmada kelime uzun ünlülü olarak gösterilmemiştir.

¹¹ Cambridge Dictionary’de İngilizce cloud (bulut) sözcüğü “a grey or white mass in the sky, made up of very small floating drops of water” (Gökyüzünde çok küçük su damllarından oluşan gri veya beyaz bir kütle) ve a mass of something such as dust or smoke that looks like a cloud (toz veya duman gibi görünen kütle) şeklinde açıklanmıştır. Bu örneği bulut ve toz, duman arasındaki ilişkiyi açıklamak için verdik.

<https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/cloud> (erişim tarihi: 16.08.2023).

kurgulanabilir. Kelimedeki +t eki ise Eski Türkçe döneminde çokluk yapan ektir. Menges (2020: s. 168)'de ekin çokluk eki yaptığından bahsedilmiş ve bulut sözcüğünde de bu çokluk ekinin olduğuna dikkat çekilmiştir. Ekin çokluk eki olarak kullanıldığına dair literatürde kabul görmüş sözcükler şöyledir: oğlt: <...> oğltı küç urı oğlan tuğı[dı] “*çocukları, güçlü erkek çocuklar (olarak) doğdu*” (Aydın, 2019: s. 99-100). Tekin (2003: s. 102)'ye göre kanat ve alpogut sözcüklerinde de +t çokluk eki vardır. Ersoy (2021: s. 262) Türkçe ile Moğolca arasında ortak olan çokluk ekleri arasında Eski Türkçe +t ve Klasik Moğolca +d'yi saymıştır. Sözcükteki çokluk ekini bulutların atmosferde bir yığın şeklinde görünmesiyle açıklayabiliriz.

Konunun bir başka boyutu ise Fin-Ugor dillerinde bulut anlamına gelen sözcüklerdir: Hung. felhő Vog. tul^b Osty. peleş^a Syry. pil^a Voty. pil'em^a Cher. pel^a Mordw. pel^a Finn. pilvi^a Eston. pilv^a Lapp. bâl'vâ^a Ngan. ciru-c markid (Tóth, 2007: s. 26). Yukarıda belirttiğimiz sözcüklerin Proto-Uralcası *pilwe ‘cloud’ şeklinde kurgulanmıştır.¹² Bu sözcükleri Proto-Türkçe için tasarladığımız *bul/*bıl köküyle ilişkilendirmek ileri bir iddia olsa da göz önünde tutulması gerektiğini düşünüyoruz. Bu diller arasındaki en eski yazılı kaynaklara sahip olan Macarcanın Türkçeye çeşitli dönemlerde sözcük alışverişinde bulunduğunu göz önüne almak gerekir. Ünal (2023: s. 5) Macarcadaki Türkçe kökenli alıntıları yurt tutuş öncesi, yurt tutuş sonrası ve Osmanlı dönemi olmak üzere üç gruba ayırır. Bahsi geçen sözcük yurt tutuş öncesi bir dönemde Macarcaya, Macarcadan da diğer Fin-Ugor dillerine geçmiş olabilir. Menges'e göre (2020: s. 102) Altay ve Ural dillerinin ilişkisi çok eski dönemlere dayanır ve bu ilişki Tanrı Dağları ve Ural ya da Volga arasındaki düzlüklerde kurulmuştur. Ural halklarının atalarının Geç Mezolitik ve Erken Neolitik Çağ'da (muhtemelen MÖ. VI-IV. binyıl) Doğu Avrupa ve Batı Sibirya'nın ormanlık kemerinde; Ural dağlarının doğusu ve batısına yayılan coğrafyada ve Obi-İrtiş ve Kama boylarında yaşadığı bilim adamları tarafından kabul görmektedir (Çapraz, 2021: s. 64). Ercilasun'un (2021: s. 306) Gyula Németh'ten naklettiğine göre, Németh, Ural dilleri ve Türk dilleri arasındaki “insan, er, ağız, olmak, uyumak, işitmek, unutmak, yorulmak, yalamak, gelin, güve, kunduz, sirke, söz, dalga, güç, yağ ve on” gibi 32 kelimeden hareket ederek Türklerin ana yurdunu Tanrı Dağları ile Urallar arasına koymuştur. Németh'in açıklaması şöyledir: “... *Türkler Urallılar ülkesinin şark, İndogermerler de bunun garb tarafında oturmuş olmalıdırlar. ... Bunlara nazaran Türklüğün anayurdunu kat'î ve sarîh olarak tayin etmek henüz mümkün değildir; belki daha sonraki araştırmalar daha verimli neticelere götürecektir. Şimdilik şu kadarını söyleyeyim ki, anayurt Altay ve Ural arasındaki ovada idi*”. Yukarıda değindiğimiz husustan Türklerin anayurdu kesinlikle bahsi geçen bölgelerdir demiyoruz. Fakat dil bilimsel verilerle desteklediğimiz ortak sözcüğün tarihî altyapısının da görüşümüzü desteklediğini belirtmek istiyoruz. Ayrıca bazı çalışmalarda Proto-Kartvelian dillerindeki bol- “duman (hafif) [дым (светлый)]” sözcüğünün eski biçimi *bholo- “buhar, pus” (пар, дымка) biçiminde kurulmuştur (Климов, 1994: 172-173). Bu bilgiyi okuyucuların dikkatine sunmak için verdik. Konu hakkında detaylı araştırma yapılmalıdır.

SONUÇ

Eski Türk yazıtlarından Çağdaş Türk Lehçelerine kadar gelen bulga- ve bulut sözcüklerinin kökeni Proto-Türkçe dönemi için kurguladığımız *bul/*bıl sözcüğüdür. Sözcüğün bû kökünden getirilmesi ile ilgili açıklanması gereken bazı noktalar vardır. Örneğin bû kelimesindeki +l eki üzerine farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bu konu kesin olarak aydınlatılmalıdır. Bazı çalışmalarda bû “buğu” kökünden türetildiği ileri sürülen büz ve bûd- kelimelerinin *bû- “çok üşümek” gibi

¹² (<https://etymologeek.com/hun/felh%C5%91>) (erişim tarihi: 29.07. 2023).

bir fiilden türetilmiş olabileceği daha tutarlıdır. Ayrıca būs “sis” sözcüğünün uzun ünlülü olması bũ “buğu” kelimesiyle ilişkilendirmeye bir kanıt olarak sunulabilir. En önemli konu ise bulut sözcüğünün tarihî Türk yazı dillerinde ve Çağdaş Türk lehçelerinde kısa ünlülü olmasıdır. Brahmi harfli Uygur metinlerinde uzun ünlülü olduğu konusunu yeniden incelenmelidir. Bahsettiğimiz bu konular kesin olarak açıklanmadan sözcüğü bũ köküyle ilişkilendirmeye ihtiyatlı yaklaşmak gerekir. Bu yüzden çalışmamızda *bıl/*bul biçimi kurgulanmıştır. Bu sözcük düşüncemize göre somut olarak “*duman, *buhar, *toz” anlamlarında kullanılmıştır. Bulga- sözcüğü *bul/*bıl köküne getirilen isimden fiil yapan +GA- ekiyle, bulut ise bu köke getirilen çokluk eki +t ile türetilmiştir. Bulut ve bulga- sözcüklerinin birbirinden bağımsız olmadığı bu çalışmanın ana tezlerinden biridir. Daha önceki çalışmalarda da bu konuya dikkat çekilmiş fakat detaylı ele alınmadığı için literatürde kabul görmemiştir. Ayrıca bulut sözcüğünün erken dönemlerde çeşitli Ural dillerine geçtiğini ihtiyatlı olarak ileri sürebiliriz. Bu diller ile Türkçe arasındaki ilişki çeşitli tarihî verilerle de desteklenmiştir. Sözcüğün anlam bilimsel açıdan açıklaması ise şu şekildedir: *bul/*bıl sözcüğü Proto-Türkçede “*duman, *buhar, *toz” gibi anlamlarda kullanılmış olmalıdır. Toz, duman ve buhar aslında somut olarak da bir belirsizliği ifade etmektedir. Bu düşünceden hareket edilerek bulga- fiili türetilmiştir. Bugün Karakalpak Türkçesinde görülen buldır ‘açık ve net olmayan, belirsiz, karanlık, bulanık’, Başkurt Türkçesindeki bıldır ‘anlaşılmaz şekilde konuşup duran’ Kırgız Türkçesindeki buldur¹ ‘belirsiz, bulanık, loş, sönük’ Çuvaş Türkçesindeki pılhat- ‘kazmak; karıştırmak, altüst etmek; bulandırmak, dalgalandırmak’, Hakas Türkçesindeki pula- ‘(duman, buhar vb.) yükselmek, buram buram tütme’ Türkiye Türkçesi ağızlarındaki bulak sözcükleri de *bul/*bıl köküne işaret etmektedir. Tüm bu kelimeler içerisinde kelimenin isim kökü olduğuna dair sunduğumuz kanıt buldır kelimesidir. Sözcükteki +Dİr ekinin isimden isim yapan bir ek olduğu lehçeler arasında karşılaştırmayla ortaya konulmuştur. Bulut ise ilk bakışta bir buhar, duman belki de toz yığını gibi görünmektedir. Sözcükte tanıklanan +t çokluk eki ise bu görüşümüzü doğrulamaktadır. Bugün Saha (Yakut) Türkçesinde görülen bıl ‘toz’ ve Tofa Türkçesinde tanıklanan bulamçı, bulandı sözcükleri ise Rusçadan bu lehçelere geçmiştir. Bu sözcüğün tasarladığımız kökle ilgisi açık değildir. Fakat göz önünde bulundurulmaya değerdir.

Kısaltmalar

AY IV: Altun Yaruk IV. Tegzinç

BTT XXIII: Berliner Turfan Texte XXIII

Çağ.: Çağatay Türkçesi

DKPAM: Daşkarmapathāvadānamālā

DLT: Dîvānu Lugāti’t-Türk

DTS: Drevnetyurkskiy Slovar.

EDAL: An Etymological Dictionary of Altaic Languages

IB: Irk Bitig

İKT: İlk Kur’an Tercümesi

Kıp.: Kıpçak Türkçesi

KİP: Kuanşi İm Pular

Krş: Karşılaştırmamız

MGT.: Moğolların Gizli Tarihi

KAYNAKLAR

- Akar, A. (2019). *Düşünen Türkçe*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Akdoğan, Y. (1999). *Azerbaycan Türkçesi'nden Türkiye Türkçesi'ne Büyük Sözlük*. İstanbul: Beşir Yayınları.
- Aksan, D. (2019). *En Eski Türkçenin İzlerinde Orhun ve Yenisey Yazıtları Üzerine Sözcükbilim, Anlambilim ve Biçembilim İncelemelerinin Aydınlatığı Gerçekler*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Altaylı, S. (2018). *Azerbaycan Türkçesi Sözlüğü*. 1. Cilt. A-K. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Al-Turk G. (2006), *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye f'il-Lugati't-Türkiyye Üzerine Bir Dil İncelemesi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dil ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ankara.
- Alyılmaz, C. (2021). *Bilge Tonyukuk Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arat, R.R. (2018). *Kutadgu Bilig*. İstanbul: Kabalıcı Yayıncılık.
- Arıkoğlu, E. & Kuular, K. (2003). *Tuva Türkçesi Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Arıkoğlu, E. (2005). *Örnekli Hakasça-Türkçe Sözlük*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Argunşah, M. & Güner G. (2015). *Codex Cumanicus*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Ata, A. (2019). *İlk Kur'an Tercümesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Atalay, B. (1970). *Abuşka Lugatı veya Çağatay Sözlüğü*. Ayyıldız Matbaası A.Ş.
- Aydın, E. (2012). *Orhon Yazıtları (Köl Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor)*. Konya: Kömen Yayınları.
- Aydın, E. (2019). *Sibirya'da Türk İzleri Yenisey Yazıtları*. İstanbul: Kronik Kitap.
- Baskakov, N.A. (2006). *Türk Dillerinin Tarihi-Tipolojik Sesbilimi*. İstanbul: Multilingual.
- Bayram, A. (2014). *Rusça Sözlük Rusça Türkçe Türkçe-Rusça*. 2. Baskı. İstanbul: Alfa Kitap.
- Bayram, B. (2019). *Çuvaş Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bawden, C. (1997). *Mongolian English Dictionary*. Routledge Taylor & Francis Group London and New York.
- Berdak, Y. (1993). *Türkçe-Özbekçe ve Özbekçe-Türkçe Sözlük*. Özbekistan.
- Besli, E. (2013). *Eski ve Orta Türkçe Kelimelerin Yeniden Yapılandırılması Üzerine Düşünceler*. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*. Cilt 5, Sayı 2, sa. 179-191.
- Choi, H.W. (2019). *Türkçe, Korece, Moğolca ve Mançu-Tunguzcanın Karşılaştırmalı Ses ve Biçim Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: Oxford University.
- Clauson, G. (2007). *Türkçede Sekizinci Yüzyıldan Önce Kullanılan Ekler*. Çev: Uluhan Özalan. *Dil Araştırmaları*, 1 (1), 185-196.

- Çağbayır, Y. (2007). Orhun Yazıtlarından Günümüze Türkiye Türkçesinin Söz Varlığı Ötüken Türkçe Sözlük (a-den) 1. Ötüken Neşriyat.
- Çankaya, S. (2014). Kırgız Sözlüğü Kırgızca-Türkçe. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Çapraz, H.Ş. Ç. (2021). “Ural Dilleri ve Boyları”. Kökler Yay Çeken Kavimlerin Şafağı Dil, Arkeoloji, Tarih, Antropoloji ve Etnografya Işığında Altay Halklarının Kökeni, Cilt I, Ed. Sergen Çirkin, 1. Baskı, İstanbul: Ötüken Neşriyat. 63-100.
- Çengel, H.K. (2020). Kırgız Türkçesi Grameri (Ses ve Şekil Bilgisi). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Derksan, R. (2008). Etymological Dictionary of the Slavic Inherited Lexicon. Leiden Boston. Brill.
- Devrez, C. Ö. (2020). Eski Uygurca Kuanşi İm Puser İncelemesi Metin-Çeviri-Açıklamalar-Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doerfer, G. (1965). Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen, Band II. Wiesbaden: Franz Steiner.
- Eckmann, J. (2014). Nehcül Feradis. Hazırlayanlar: Tezcan, S. & Zülfükar H & Ata, A. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eckmann, J. (2021). Çağatayca El Kitabı. Çev.: Günay Karaağaç. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ehmetyanov, R. G. (2015). Tatar Têlêñ Etimologik Süzlêgê, Kazan, Vakıt Heşriyatı Megarif.
- Elmalı, M. (2016). Daşkarmapathâvadânamâlâ. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eraslan, K. (2012). Eski Uygur Türkçesi Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. & Akkoyunlu, Z. (2018). Dîvânü Lügâti't-Türk. 3. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2021), “İlk ve Ana Türkçe Çağı” Kökler Yay Çeken Kavimlerin Şafağı Dil, Arkeoloji, Tarih, Antropoloji ve Etnografya Işığında Altay Halklarının Kökeni, Ed. Sergen Çirkin, 1. Baskı. İstanbul: Ötüken Neşriyat. 289-339.
- Ercilasun, A. B. (2022). Türk Dilinde Çekirdek Ekler. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdal, M. (1991). Old Turkic Word Formation: A Functional Approach to the Lexicon I, Otto Harrassowitz, Wiesbaden.
- Erdal, M. (2004). A Grammar of Old Turkic, Brill Leiden, Boston
- Eren, H. (2020). Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü. Haz: Şükrü Haluk Akalın. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (2016). Dede Korkut Kitabı 1-2. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergönenç, D. (2019). Nogay Türkçesi Grameri (Ses ve Şekil Bilgisi). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ersoy, F. (2021). “Altay Dilleri Açısından Moğolca” Kökler Yay Çeken Kavimlerin Şafağı Dil, Arkeoloji, Tarih, Antropoloji ve Etnografya Işığında Altay Halklarının Kökeni, Cilt I, Ed. Sergen Çirkin, 1. Baskı, İstanbul: Ötüken Neşriyat. 133-164.

- Gabain, A.V. (1988). Eski Türkçenin Grameri. Çev: Mehmet Akalın. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ganiyev, F. & Ahmet'yanov, R. & Açıkgöz, H. (1997). Tatarca Türkçe Sözlük. İstanbul: İnsan Yayınevi.
- Gömeç, S. (1997). Tarihte ve Günümüzde Saha Türkleri. Tarih Araştırmaları Dergisi, 19 (30), 175-203
- Gül, B. (2016). Moğolca İbni Mühennâ Lügati. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları,
- Gülensoy, T. (2007). Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güzel, F. (2019). Türkiye Türkçesi Ağızlarında Yapım Ekleri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Haenish, E. (2020). Moğolların Gizli Tarihi Sözlük. Çev. Mustafa S. Kaçalın. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İnayet, A. (2006). Doğrudan ve Dolayı Olarak Çinceye Geçen Türkçe Kelimeler. Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 6 (1), 81-102
- Kaçalın, M.S. (2017). Oğuzların Diliyle Dedem Korkudun Kitabı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaçalın, M.S. (2023). Divânu Lugâti't-Türk Türk Dilinin İlk Sözlüğü (Dizini Hazırlayan: Mehmet Ölmez). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kara, M. (2005). Hakas Türkçesinde İsim Yapımı. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Karaağaç, G. (2021). Türkçenin Verintiler Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kenesbayoğlu, K. (Bşk). (1984). (Çev: Yüce, N. Oraltay, H. Pınar, S.) Kazak Türkçesi Sözlüğü. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Климов Г. А. (1994) Древнейшие индоевропейские картвельских языков. Москва.
- Kirişçiöğlü, M.F. (2007). Saha Türkçesi Grameri. Türk Lehçeleri Grameri. Editör: Ahmet Bican Ercilasun. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Koç K. & Bayniyazov A. & Başkapan V. (2019). Kazak Türkçesi- Türkiye Türkçesi Sözlüğü. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2019). Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kormuşin, İ. vd. "Yenisey Yazıtları" Yenisey- Altay- Kırgızistan Yazıtları ve Kâgıda Yazılı Runik Belgeler, Bilgesu Yayınları, Ankara 2016, s. 15-226.
- Kök, A. (2004). Karahanlı Türkçesi Satır-Arası Kur'an Tercümesi (TİEM 73 1v-235v/2) giriş-inceleme-metin-dizin. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lessing, F. (2020). Moğolca-Türkçe Sözlük. Çev. Günay Karaağaç. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Menges, K. H. (2020). Türk Dilleri ve Halkları Türklük Araştırmalarına Giriş. Çev. Erhan Taşbaş. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mert, O. (2009). Ötüken Uygur Dönemi Yazıtlarından Tes Tariat Şine Usu. Ankara: Belen Yayıncılık.
- Mert, O. (2015). Köli Çor Yazıtı ve Anıt Mezar Kompleksi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Nadalyadev V. M. & Nasilov, D.N. & Tenişev, E.R. & Şçerbak, A.M. (1969). Drevnetyurkskiy slovar, Leningrad. Nauka.
- Naskali, E. G. & Butanayev, V. & İsina, A. & Şahin, E. & Şahin, L. & Koç, A. (2007). Hakaşa-Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Naskali, G. E. & Duranlı, M. (2019). N.A. Baskakov ile T. M. Toşçakova'nın Oyrotsko-Russkiy Slovar'ından Genişletilmiş Altayca- Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu.
- Necip, E. N. (2013). Yeni Uygur Türkçesi Sözlüğü. (Çev: İklil Kurban). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ögel, B. (2014). Türk Mitolojisi I. Cilt. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ölmez, M. (2018) Uygur Hakanlığı Yazıtları. Ankara: BilgeSu Yayınları.
- Özbay, B. (2020). Manihaist Bir İlahi Huyadagmān Partça, Soğdca, Eski Uygurca Metin ve Çeviri. İstanbul: Dergāh Yayınları.
- Özşahin, M. (2017). Başkurt Türkçesi Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Öztürk, R. (2020). Yeni Uygur Türkçesi Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Рассадин, в.и (2005). словарь тофаларско-Русский-и русско-тофаларский. издательство “дрофа” Санкт-Петербург.
- Pekacar, Ç. (2011). Kumuk Türkçesi Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Pekarskiy, E. K. (1945). Yakut Dili Sözlüğü. İstanbul: Ebüzziya Matbaası.
- Räsänen, M. (1969). Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Sleptsov, P. A., (1972), Yakutsko- Russkiy Slovar, Moskova.
- Словарь древнерусского языка (XI-XVII) выпуск 21. Москва. Наука
- Словарь древнерусского языка (XI—XIV вв.) Том VII (2004). Москва.
- Stachowski, M. (2011). Etimoloji. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Stachowski, M. (2019). Kurzgefaßtes etymologisches Wörterbuch der türkischen Sprache. Ksiğgarnia Akademicka Krakow.
- Starostin, A. S. & Dybo V.A. & Mudrak, A.O. (2003). An Etymological Dictionary of Altaic Languages, 3 Volumes. Leiden. Brill.
- Sertkaya, O. F. (2018) Kelime Dağarcığımızdan Etimoloji Araştırmaları. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Shaposhnikov, A. K. (2010). Этимологический словарь современного русского языка. Том 2. Издательство «Флинта» Издательство «Наука». Москва
- Şahin, Ü. (2022). Çarlık Dönemi Rus Ortodoks Misyonerliğinin Saha Türkçesine Dinî Çeviri Faaliyeti ve Saha Türkçesi Dinî Çeviri Edebiyatın Dili. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Şçerbak, A. M. (2019). Türk Dillerinin Karşılaştırmalı Şekil Bilgisi Üzerine Denemeler (Fiil). Çev.: Yakup Karasoy & Naile Hacızade & Mevlüt Gülmez. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şirin, H. (2016). Eski Türk Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şirin, H. (2017). Türkçede Bulut, Türklük Biliminin Ulu Çınarı Zeynep Korkmaz Armağanı Editör: Leylâ Karahan. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Taş, İ. (2020). Kutadgu Bilig'de Söz Yapımı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tavkul, U. (2020). Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. & Ölmez, M. & Eker, S. & Ceylan, E. (1995). Türkmençe-Türkçe Sözlük. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 18. Simurg Yayınları.
- Tekin, T. (2003). Orhon Türkçesi Grameri. İstanbul: Sanat Kitabevi.
- Tekin, T. (2013) Makaleler I Altayistik. Haz. Emine Yılmaz, Nurettin Demir. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. (2022). Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, Ş. (2019). Uygurca Metinler II Maytrisimit Burkancılarının Medîsi Maitra ile Buluşma Uygurca İptidaî Bir Dram. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tezcan, S. & Boeschoten, H. (2021). *Dede Korkut Oğuznameleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tietze, A. (2016). Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugaî Birinci Cilt. (Editör: Semih Tezcan). Türkiye Bilimler Akademisi.
- Tokyürek, H. (2018). Altun Yaruk IV. Tezginç. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tóth, A. (2007). Etymological Dictionary of Hungarian (EDH). Mikes International The Hague, Holland.
- Tuna, O. N. (1960). Köktürk Yazılı Belgelerinde ve Uygurcada Uzun Vokaller . Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten, 8 , 213-282
- Türkçe Sözlük (2011). 11. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uygur, C. V. (2018). Karakalpak Türkçesi Grameri (Fonetik, Morfoloji, Sentaks). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uygur, C. V. (2019). Karakalpak Türkçesi Sözlüğü. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünal, O. (2023). Kayıp Bir Dilin İzinde Tarihi Bir Türk Lehçesinin Avrasya Dillerindeki Örtük İzleri. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.
- Ünlü, S. (2013). Çağatay Türkçesi Sözlüğü. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Vasiliev, Y. (1995). Türkçe-Sahaca (Yakutça) Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Wilkins, J. (2021), Handwörterbuch des Altuigurischen, (Altuigurisch – Deutsch – Türkisch) / Eski Uygurcanın El Sözlüğü, (Eski Uygurca – Almanca – Türkçe), Akademie der Wissenschaften zu Göttingen (Hrsg.)

Yıldırım, F. (2017). Irk Bitig ve Orhon Yazılı Metinleri Dili. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yunusoğlu, M. K. (2012). Uygurca-Çince İdikut Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Zieme, P. (2005). Magische Texte des uigurischen Buddhismus. Berliner TurfanTexte XXIII Berlin-Brandenburgische Akademie Der Wissenschaften.

E-Kaynaklar

(<https://etymologeeek.com/hun/felh%C5%911>) (erişim tarihi: 29.07. 2023)

https://www.academia.edu/4410510/SAHA_T%C3%9CRK%C3%87ES%C4%B0NDEK%C4%B0_RUS%C3%87A_ALINTI_KEL%C4%B0MELER_THE_WORDS_IN_THE_SAKHA_TURKISH_BORROWED_FROM_RUSSIAN (erişim tarihi: 15.08.2023).

(<https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/cloud>)

(erişim tarihi: 16.08.2023).

<https://sozluk.gov.tr/> (erişim tarihi: 16.08.2023).

ÖRTÜK ANLAM BELİRLEMEDE CİNSİYET FARKLILIĞINA TOPLUMDİLBİLİMSEL BİR BAKIŞ

Doç. Dr. Berker KURT

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Doğukan KUTLUK

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖZ

Bireylerin dil kullanımını etkileyen farklı değişkenler vardır. Bu değişkenlerden biri, bireylerin ayrıştığı ilk nokta ve dil kullanımının en temel faktörünü oluşturan cinsiyettir. Biyolojik bir terim olan cinsiyet, kadın ya da erkek olmaya toplum ve kültürün yüklediği anlam ve beklentileri ortaya koyması bakımından sosyolojik bir anlam kazanır ve toplumsal cinsiyet terimi ile ifade edilir. Bu bağlamda toplumdilbilimsel bakış açısıyla toplumsal cinsiyet, kadın dili ve erkek dili başlıkları altında incelenir. Örtük anlam terimi de cümlelerin yapısında yer almayan, sezdirme yoluyla iletilen anlamlar olarak ifade edilebilir.

Bu araştırmanın toplumdilbilimsel dayanak noktasını, kadınların ifade edici dil kullanımında örtmece usulünü erkeklere göre daha fazla benimsedikleri bilgisi oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, toplumsal cinsiyet rollerinin örtük anlam belirleme becerisi üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma nicel bir araştırma olup korelasyonel araştırma deseninde yürütülmüştür. Bir devlet üniversitesinde 31 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada veriler, örtük anlam barındıran bir metne dayalı olarak oluşturulan başarı testiyle toplanmış ve IBM SPSS 23 paket program aracılığıyla analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda, cinsiyet değişkeninin örtük anlam, ana fikir veya konu belirleme üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, araştırmanın kabulü çerçevesinde toplumsal cinsiyet rollerinin örtük anlamların algılanması sürecinde bir etkisi olmadığı bilgilerine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet, toplumsal cinsiyet, kadın dili, örtük anlam.

A SOCIO-LINGUISTIC VIEW OF GENDER DIFFERENCE IN IMPLICIT MEANING DETERMINATION

ABSTRACT

There are different variables that affect individuals' use of language. One of these variables is gender, which is the first point at which individuals diverge and constitutes the most fundamental factor in the use of language. Gender, which is a biological term, gains a sociological meaning in terms of revealing the meaning and expectations that society and culture impose on being a woman or a man and is expressed with the term social gender. In this context, from a sociolinguistic point of view, social gender is examined under the headings of female language and male language. The term implicit meaning can also be expressed as meanings that are not included in the structure of the sentence and are transmitted through intuition.

The sociolinguistic basis of this research is the knowledge that women adopt the euphemism method more than men in the use of expressive language. In this context, the aim of the study is to reveal whether gender roles have an effect on implicit meaning determination ability. The research is a quantitative research and was conducted in a correlational research design. In the research conducted with the participation of 31 students at a state university, the data were collected with a success test based on a text containing implicit meaning and analyzed through the IBM SPSS 23 package program. As a result of the data analysis, it was found that the gender variable did not constitute a significant difference on the implicit meaning, main idea or topic determination, and that gender roles had no effect on the process of perceiving implicit meanings within the framework of the acceptance of the research.

Key Words: Gender, social gender, female language, implicit meaning.

GİRİŞ

Dil; yaşantımızın her anında etkisi bulunan, düşüncelerimizi oluşturan ve şekillendiren bu suretle hayatımızda var olan tüm olguların ortaya çıkışında pay sahibi olduğu söylenebilecek sistematik bir varlıktır. Bu sistematik varlığın her yönüyle incelenmesi, en basit açıklamayla dilbilimin tanımını oluşturmaktadır. Aksan (1979) da bu doğrultuda dilbilimin en kısa tanımının "dili inceleyen bilim, dilin bilimi" şeklinde yapılabileceğini belirtirken Kerimoğlu (2017) ise dilbilimin konu alanını "Dilbilim doğrudan insan dilinin özelliklerini merkeze aldı. Dilin her kullanımını önemsedi." şeklinde ifade etmektedir. Dilbilim, dilin yaşantımızda mevcut farklı alanlarla olan bağlantısına göre çeşitli alt dallara ayrılmaktadır. Bu alt dallardan biri olan toplumdilbilim, dili temele alarak toplum ile dil arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedefler.

Toplum ile dil arasında birbirinden net hatlarla ayrılamayan, karşılıklı olarak birbirine etkide bulunan, bağımlı bir ilişki söz konusudur. TDK'nin güncel sözlüğünde, aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ve temel çıkarlarını sağlamak için iş birliği yapan insanların tümü olarak ifade edilen toplumun; temel iletişim aracı ve bu iş birliğinin sağlayıcısı olan dil olgusundan bağımsız düşünülemediği gibi temeli kullanıcısı olan bireylere ve onların uzlaşısına dayalı olan dil de toplumdilbilimden bağımsız düşünülemez. Bu doğrultuda Vardar (2002), toplumdilbilimi "Dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle, bu iki tür olgu arasındaki, eşdeğişirliği inceleyen karma dal." şeklinde tanımlamaktadır. Werner (2005 akt; Dağabakan, 2019) ise toplumdilbilimin çalışma alanını "toplumdilbilimde, toplumsal bağıntılarda gerçekleşen dilsel eylemler" şeklinde ifade etmektedir. Başka bir deyişle toplumdilbilimin çalışma alanının amacı toplumda var olan değişkenler üzerinden, dil kullanımında gözlemlenen değişimleri ortaya koymaktır. Daha basit bir ifadeyle toplumdilbilim, bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları kişilere, içinde buldukları mekanlara veya durumlara ya da kişinin bireysel farklılıklarına göre dil kullanımlarının aldığı şekilleri incelemektir.

Dil kullanımı etkileyen bireysel farklılıklar temel olarak yaş, köken, eğitim, konum ve cinsiyet gibi değişkenlerdir. Bireylerin birbirinden ayrıştığı ilk nokta olan cinsiyet bu özelliğiyle kritik bir yere sahiptir. Cinsiyetin biyolojik olarak getirdiği farklılıkların yanı sıra toplumlar kültürleri çerçevesinde cinsiyetlere belirli tanımlamalar yapar ve toplumsal cinsiyeti oluştururlar. Bu doğrultuda Saraç (2013), cinsiyet ve toplumsal cinsiyet farkını "Cinsiyet terimi, kadın ya da erkek olmanın biyolojik yönünü, toplumsal cinsiyet terimi ise kadın ya da erkek olmaya toplum ve

kültürün yüklediği anlam ve beklentileri ifade etmektedir.” diyerek ortaya koymaktadır. Kadın veya erkek fark etmeksizin bireyden beklenen kendi cinsiyetine tanımlanmış toplumsal rolleri sergilemesidir.

Toplumsal cinsiyet rolleri itibarıyla kadın ve erkeğin yaşantılarında farklılıklar olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu farklılıklar toplumların çoğunlukla ataerkil yapıda olmasının sonucunda kadınların toplum içerisinde geri planda kalmasına ve toplumsal cinsiyet rollerinin bunun yansıması olarak daha pasif, daha dışa bağımlı olarak gelişmesine dayanmaktadır. Kadınların toplumsal cinsiyet rollerindeki bu durum dil kullanımlarına da yansımıştır. Bu yansımaları inceleyen toplumdilbilim; toplumsal cinsiyet rollerinin kadınların dil kullanımına yansımaları kadın dili, erkeklerin dil kullanımına yansımaları ise erkek dili adı altında incelemektedir.

Toplumdilbilim, Lakoff’un (1975) kadın dili betimlemesini temel alarak kadınların erkeklere kıyasla konuşmalarında onay gerektiren ifadeleri kullanmayı, ima yoluyla örtmece bir anlatımı ve görüşlerini yumuşak bir dille veya soru yoluyla ifade etmeyi daha çok tercih ettiklerini ortaya koyar. Bunun yanı sıra kusursuz denilebilecek bir dil bilgisine ve erkeklere kıyasla daha geniş bir kelime haznesine sahip oldukları gibi konuşmalarında da vurgulamaları daha aktif kullandıklarını belirtir. Bu durumun sebebi ise kadının toplumsal cinsiyetidir. Rolü gereği “sessiz, itiraz etmeyen, uysal, ön plana çıkmayan” bir karakterde olması gereken kadın, dil kullanımında da bu özelliği sergileyerek görüşlerini daha ılımlı yollarla ifade etmeyi tercih ederken görüşlerinin dikkate alınması içinse kullandığı gramere ve vurgu tonlamaya ekstra özen göstermek durumundadır.

Chomsky; üretici dilbilgisi kuramında cümlelerin derin yapılar da yer alan anlam öğelerinin çeşitli dönüşümlerle -ses karşılıklarını bularak- yüzey yapıya taşınmasıyla oluştuğunu belirtir. Bu bağlamda Müldür (2016) derin yapıyı “...zihnin derinliklerinde bulunduğu düşünülen, dilin sesçil kullanımını önceleyen ve sözdizimin anlamsal yorumlamasını içeren yapıları karşılar.” şeklinde; yüzey yapıyı ise “...derin yapıların çeşitli dönüşümlerden geçerek dışa vurulmuş, yüzeğe açılmış şeklidir.” diyerek açıklamaktadır.

Örtük veya örtülü anlam kavramı, 2005 Türkçe dersi öğretim programında “doğrudan söylenmeyen yargılar”, “Bir cümle nin anlamından çıkarılabilecek diğer anlamlar, ifadeler” şeklinde tanımlanırken (Aktaş ve Şentürk, 2016) İmer ve arkadaşları (2011) tarafından “Bir sözcenin içerdiği açık anlam ile bu açık anlam üzerinden erişilebilecek öncüller aracılığıyla sezdirilen anlam” şeklinde tanımlanmıştır. Bu kavramı Chomsky’nin üretici dilbilgisi kuramı çerçevesinde değerlendirdiğimizde; derin yapıda yer almasına rağmen yüzey yapıda karşılığı bulunmayan, ancak cümle nin bağlamına bakılarak sezdirme veya ima yoluyla iletilen anlamlar olarak ifade etmek mümkündür.

Araştırmanın Amacı

Toplumdilbilim, kadın dilini betimlerken kadınların anlatımlarında örtmece usulünü kullanarak ima yoluyla anlatımı tercih ettiklerini ileri sürer. Bu araştırma, kadınların dil kullanımında örtmece usulünü benimsemesine dayanarak kadınların örtük anlamları algılama becerilerinin erkeklere kıyasla daha fazla olacağı varsayımına dayanmaktadır. Araştırmanın amacı, bu bağlamda toplumsal cinsiyet rollerinin örtük anlam belirleme becerisi üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde;

1. Örtük anlamların algılanmasında toplumsal cinsiyet rollerine dayalı farklılıklar var mıdır?

2. Metnin konusunun veya ana fikrinin belirlenmesinde toplumsal cinsiyet rollerine dayalı farklılıklar var mıdır?
3. Katılımcıların örtük anlam belirleme becerileri ile metnin konusunu veya ana fikrini belirleme becerilerinin arasında bir ilişki var mıdır? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, korelasyonel araştırma deseninde tasarlanmış nicel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd, 2017).

Çalışma Grubu

Çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde ölçüt örnekleme ve uygun örnekleme türü esas alınmıştır. Toplumsal cinsiyet rollerine dayalı bir çalışma olduğundan üniversite öğrencilerinde bu rollerin daha oturmuş olacağı düşünülmüş, bu sebeple ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme Büyüköztürk vd. (2017), gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması olarak tanımlanmaktadır. Uygun örnekleme ise zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinmiştir (Büyüköztürk vd., 2017). Çalışma; bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören, farklı sınıflardaki 31 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılan öğrencilerin 20'si kadın 11'i ise erkektir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma sürecinde ilk olarak örtük anlam bakımından zengin aynı zamanda da çalışma grubunun idrak seviyesine uygun olduğu düşünülen üç metin belirlenmiştir. Bu üç metin uzmanların onayına sunulmuş, uzman görüşüne göre çalışmanın amacına uygun düşeceği belirtilen Tefvik Fikret'in Balıkçılar adlı manzum hikâyesinde karar kılınmıştır. Manzum olması sebebiyle mensur bir hikâyeye kıyasla daha kapalı olması, diğer bir deyişle daha fazla örtük anlam barındırması bu tercihin altında yatan sebeplerden biridir. Yine uzman görüşüne dayanarak dili itibarıyla nispeten ağır olduğu düşünülebilecek Balıkçılar hikâyesinin çalışma grubunun yaşı ve öğrenimi itibarıyla uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir. Bu uygunluğa rağmen, anlamayı kolaylaştırmak adına, metinde eskisi kadar yaygın kullanılmayan bazı kelimelerin günümüz Türkçesindeki karşılıkları verilmiştir.

Verilerin elde edilmesi için araştırmacılar tarafından bir başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testi, uzman görüşüne sunulmuş ve çalışmanın amacına uygun olarak öğrencilerin örtük anlam, konu ve ana fikir belirleme becerilerini tespiti yönelik olduğu belirlenmiştir.

Başarı testi üç sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerden metinde yer alan örtük anlamları belirleyip açıklamaları, metnin ana fikrini ve konusunu belirlemeleri istenmiştir. Öğrencinin tespit ettiği her bir örtük anlam için 1 puan; bulunan örtük anlamın doğru olarak açıklanması da 3 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye istinaden metinde yer alan örtük anlamların belirlenmesi 120 puan, ana fikrin belirlenmesi 20 puan, konunun belirlenmesi ise 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Başarı testi ülkemiz genelinde yükseköğretimde uzaktan eğitime geçilmesi sebebiyle çevrim içi sistem ile Microsoft Teams platformu üzerinden uygulanmış, önceden hazırlanmış cevap anahtarı doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde IBM SPSS 23 paket programından yararlanılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler ortaya konulup normallik testine tabii tutulduktan sonra verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti için alternatif bir yöntem olan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine de başvurulmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 değer aralığı içerisindeyse değişkenin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Her maddeden elde edilen puanların ayrı ayrı çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu doğrultuda örtük anlam, ana fikir ve konu puanlarının belirtilen değer aralığına uymadığı görüldüğünden verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle örtük anlam, konu ve ana fikir belirlenmesinde cinsiyetlere göre farklılık olup olmadığını görebilmek için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen cinsiyet değişkenine bağlı sonuçlar, toplumsal cinsiyete bağlı dil kullanımı çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi adına aralarındaki ilişkinin tespiti için örtük anlam, konu ve ana fikir verilerinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle spearman rho korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Başarı Testi Puan Ortalamaları

Cinsiyet	N	Ortalama		
		Örtük anlam	Ana fikir	Konu
Kadın	20	39,20	11,00	9,50
Erkek	11	37,81	10,90	5,45
Toplam	31			

Tablo 1, başarı testinde yer alan sorulardan alınan puanların cinsiyet değişkenine göre ortalamalarını vermektedir. Örtük anlam ve ana fikir belirleme becerisi ortalamaları birbirine oldukça yakın düzeyde olduğundan buradan hareketle kadınların daha başarılı olduğu kanısına varmamız mümkün değildir. Ancak konu belirleme puanlarının ortalamalarına bakıldığında kadınların lehine bir fark gözükmemektedir.

Soru bazında alınabilecek en yüksek puanlar ve örneklem grubunun eğitimi göz önüne alındığında elde edilen ortalamaların yetersiz olduğu gözükmemektedir.

Tablo 2. Korelasyonlar

			Ana fikir	Konu
Spearman's rho	Örtük anlam	Spearman r	-,057	,502*
		P	,761	,004
		N	31	31

Ana fikir	Spearman r	,160
	P	,389
	N	31

*Korelasyon $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2, öğrencilerin örtük anlam, ana fikir ve konu puanlarının kendi aralarındaki ilişkileri ifade eden korelasyon tablosudur. Korelasyon tablolarında puanlar arasındaki ilişki (r) 1'e yaklaştıkça kuvvetlenir 0'a yaklaştıkça nötrleşir.

Tablo incelendiğinde örtük anlam puanları ile konu puanları $p < 0,05$ olduğundan anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu ilişki yönü itibariyle pozitif, kuvveti itibariyle orta düzeydedir. Örtük anlam puanları ile ana fikir puanları arasında veya ana fikir puanları ile konu puanları arasında $p > 0,05$ olduğundan anlamlı bir ilişki gözlenmemektedir.

Tablo 3. Mann Whitney U Testi

Puanlar	Cinsiyet	Sıralamalar			Test istatistikleri ^a		
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	P
Örtük anlam	Kadın	20	15,85	317,00	-,129	,898	,919
	Erkek	11	16,27	179,00			
Ana fikir	Kadın	20	16,05	321,00	-,081	,936	,984
	Erkek	11	15,91	175,00			
Konu	Kadın	20	18,23	364,50	-2,683	,007	,066
	Erkek	11	11,95	131,50			

a. Gruplama değişkeni: Cinsiyet

Başarı testinden toplanan verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle araştırmanın amacı olan toplumsal cinsiyet rollerinin örtük anlamların, ana fikrin ve konunun belirlenmesi üzerine etkisinin araştırılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Testin sonucuna göre puanların p değerleri her bir değişken için 0,05'ten küçük olmadığından cinsiyete göre puanlar anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu nedenle örtük anlam, ana fikir ve konu belirlemede cinsiyet değişkeninin bir etkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak;

- 1- Katılımcıların örtük anlam, ana fikir belirleme konusunda puan ortalamalarına bakılarak cinsiyet fark etmeksizin yetersiz oldukları, konu belirleme puanlarına göre ise kadınların oldukça başarılı erkeklerin ise yetersiz oldukları
- 2- Katılımcıların örtük anlam belirlemeden aldıkları puan ile ana fikir belirlemeden aldıkları puan arasında bir ilişki olmadığı,
- 3- Katılımcıların ana fikir belirlemeden aldıkları puan ile konu belirlemeden aldıkları puan arasında bir ilişki olmadığı,
- 4- Katılımcıların örtük anlam belirlemeden aldıkları puan ile konu belirlemeden aldıkları puan arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu,
- 5- Metindeki örtük anlamların, metnin ana fikrinin ve konusunun belirlenmesinde cinsiyet faktörünün anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Toplumsal cinsiyet rolleri, toplum tarafından cinsiyetlerine bağılı olarak bireylere yüklenen rollerdir. Bireyler bu roller doğrultusunda dil kullanımlarını kendiliğinden, istemsiz bir şekilde biçimlendirir. Bu çalışmada, toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda biçimlenen dil kullanımları -kadın dili/erkek dili- üzerinden örtük olan anlamların algılanmasında bir farklılık ortaya çıkıp çıkmayacağı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkabilecek farklılığın tespiti için cinsiyetin biyolojik temelinden yola çıkarak toplumsal cinsiyet rollerinin benimsendiği kabulüyle cinsiyet değişkeninin etkisine bakılmıştır. Cinsiyet değişkeninin örtük anlam, ana fikir veya konu belirleme üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, araştırmanın kabulü çerçevesinde toplumsal cinsiyet rollerinin örtük anlamların algılanması sürecinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın örneklemini oluşturan Türkçe öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin ölçülen becerilerden aldığı düşük puanlar ise branşları da göz önüne alındığında oldukça düşündürücüdür.

Çalışmanın daha kapsamlı bir örneklem ile yapılmasının daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Bu sebepten örneklemin genişletilmesi yoluyla çalışmanın tekrarlanması veya örtük anlamların algılanmasına etki edebilecek diğer olası değişkenlerin -başarı, eğitim durumu vs.- etkisinin araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, E. & Şentürk, L. (2016). Örtülü anlam unsurlarının Türkçe dersi öğretim programı ve çalışma kitaplarındaki yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5 (1). DOI: 10.7884/teke.569
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Dağabakan, F. Ö. (2019). *Toplumdilbilim*. Çizgi Kitabevi.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kerimoğlu, C. (2017). *Genel dilbilime giriş*. Pegem Akademi.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Women's Place*. New York: Harper & Row.
- Müldür, F. (2016). Noam Chomsky'de Üretici Dilbilgisi: Derin Yapı ve Yüzey Yapı Ayrımı. *Kaygı-Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (27), 59-74. DOI: 10.20981/kaygi.286647
- Saraç, S. (2013). Toplumsal Cinsiyet. L. Gültekin, G. Güneş, C. Ertung, A. Şimşek (Ed.) *Toplumsal Cinsiyet ve Yansımaları*. (s.7-34). Atılım Üniversitesi.
- Tabachnick, B.G. & Fidell L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- TDK (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim 19.05.2023 <https://sozluk.gov.tr/>
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.

KAZAK TÜRKÇESİNDE ANALİTİK YAPIDAKİ FİİLLERİN TASNİFİ MESELESİ

Dr. Öğr. Üyesi Ercan PETEK*

ÖZ

Türkiye Türkçesi gramerlerinde “birleşik fiiller” olarak adlandırılan yapılar, Kazak Türkçesi gramerlerinde “kürdeli etistik” ya da “etistiktiñ analitikalıq formantları” isimleriyle karşımıza çıkmaktadır. Kazak Türkçesindeki birleşik fiillerin kürdeli diye adlandırılmasının sebebi konunun karmaşıklığından kaynaklanmaktadır. Kazak Türkçesi sözlüklerinde kürdeli sözcüğü “karmaşık, zor, çetin, girift” olarak açıklanmaktadır. Bu noktada dilbilimciler de konunun karmaşıklığına, söz konusu yapıların sınıflandırılmasının zorluğuna dikkat çekmişlerdir.

Analitik formlu fiiller cümlede sadece bir leksik anlam bildirmektedir. Bunların terkinde sadece bir tane asıl fiil olur ve buna eklenen yardımcı söz ise asıl fiile gramerlik anlam yüklemek için kullanılır. Yani analitik formlu fiilin bünyesindeki yardımcı söz kendinin asıl leksik anlamından ayrılıp sadece gramerlik anlam üstlenir. Analitik yapılar çoğunlukla iki morfemden kurular; *-a al, -p al, -p ber, -a jazda* vb. Ancak üç (*-sa iygi edi*) ya da dört morfemden (*-p qoya ber, -p sala ber* vb.) kurulan analitik yapılar da vardır. Kazak Türkçesi analitik yapılar bakımından oldukça zengindir ve bu dilde yetmişden fazla analitik yapı vardır.

Burada önemli olan bu yapıların anlam açısından mı yoksa şekil açısından mı değerlendirileceği meselesidir. Bu bildiride yer alan tasnif denememiz temel özellikleri ve ana hatları itibarıyla Türkiye Türkçesi gramer anlayışı temelinde ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Birleşik fiil, tasvir fiili, Kazak Türkçesi, kürdeli

THE ISSUE OF CLASSIFICATION OF ANALYTICAL VERB CONSTRUCTIONS IN KAZAKH TURKISH

ABSTRACT

The structures called "compound verbs" in Turkey Turkish grammars appear as "kürdeli etistik" or "etistiktiñ analitikalıq formantları" in Kazakh Turkish grammars. The reason why compound verbs in Kazakh Turkish are called “kürdeli” is due to the complexity of the subject. In Kazakh Turkish dictionaries, the word "kürdeli" is explained as "complex, difficult, arduous, intricate". At this point, linguists have also drawn attention to the complexity of the subject and the difficulty of classifying the structures in question.

Analytical verb constructions convey only one lexical meaning in the sentence. In their composition, there is only one main verb, and the auxiliary word added to it is used to give grammatical meaning to the main verb. In other words, the auxiliary word within analytical verb construction is separated from its main lexical meaning and assumes only a grammatical meaning.

* Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Analytical constructions are mostly composed of two morphemes; *-a al, -p al, -p ber, -a jazda* etc. However, there are also analytical constructions composed of three (*-sa iygi edi*) or four morphemes (*-p qoya ber, -p sala ber, etc.*). Kazakh Turkish is very rich in terms of analytical constructions and there are more than seventy analytical constructions in this language.

What is important here is the issue of whether these constructions will be evaluated in terms of meaning or form. Our classification study in this paper has been discussed on the basis of the grammatical understanding of Turkish in terms of its basic features and outlines.

Key Words: Compound verb, descriptive verb, Kazakh Turkish, kurdeli

Kazak Türkçesinde Birleşik Fiil Kavramı

Türkiye Türkçesi gramerlerinde “birleşik fiiller” olarak adlandırılan yapılar, Kazak Türkçesi gramerlerinde “kürdeli etistik” ya da “etistiktiñ analitikalıq formantları” isimleriyle karşımıza çıkmaktadır. Türleri ve özellikleri açısından Kazak Türkçesinde birleşik fiiller temelde üç gruba ayrılarak tasnif edilmektedir. Bunlar *kürdeli qurandı etistik* (isim+yardımcı fiil yapısındaki birleşik fiiller), *qurama kürdeli etistik* ya da *jay kürdeli etistik* (asıl fiil+yardımcı fiil yapısındaki birleşik fiiller) ve *turaqtı etistik* (fiil+fiil yapısında olup deyimleşmiş yapılar). Asıl fiil+yardımcı fiil yapısında olmakla birlikte *i-* ek-fiili ile kurulan birleşik zamanların çekiminde kullanılan yapılar da Kazak Türkçesi gramerlerinde *analitikalıq etistikter* (analitik fiiller) başlığı altında ele alınmaktadır.

A. Isqaqov, *Qazirgi Qazaq Tili* isimli kitabında birleşik fiilleri türleri ve özelliklerine göre aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

1. ... *järdem et, än sal* gibi birleşik fiiller (isim+yardımcı fiil) sadece semantik açısından değil birleşik fiilin gramerleşmesine, yani, fiilin tüm gramerlik paradigmasını yapmaya dayanak olur (*järdem etedi, järdem etti, järdem etse iygi edi, järdem etkisi kelip otır, järdem etip keledi, järdem etken adam vb.*). Bu örnekteki gibi kurulan birleşik fiilin leksik anlamına birinci bileşen (isim) esas olmakla birlikte ikinci bileşen (yardımcı fiil) bu ismi fiile dönüştüren bir yapı olarak görev yapmaktadır (*järdem et – järdemdes-; än sal – ändet-*), ancak yardımcı fiil görev itibarıyla bir eke benzer olmakla birlikte biçimi ile anlamı açısından hiçbir zaman bir eke denk değildir. Birleşik fiillerin bu biçimi dış görünüş ve semantik açısından mürekkep bir yapı teşkil etmektedir. Bu yüzden bu biçimde kurulan birleşik fiiller *kürdeli qurandı etistik* diye adlandırılmaktadır.

2. *alıp kel, ala kel, barıp kel, bara kel, alıp bar, ala bar, alıp ket, ala ket, kelip ket, kele ket, jıynap al, surap al* gibi terkipleri ayrı ayrı ele alırsak onların herbir bileşeninin kendi başına bağımsız leksik anlamları vardır ve her birinin anlamı birbirinden aşağı değildir, birbirine paraleldir veya birbirine denk düşer. Meselâ *alıp kel, alıp bar, kelip ket* gibi birleşik fiilleri incelersek birincisi *al da kel*, ikincisi *al da bar*, üçüncüsü *kel de ket* anlamlarına gelir. Ancak böyle olmakla birlikte, *barıp kel, kelip ket* fiillerinin bileşenleri, tarihi açıdan bakıldığında, en başta cümlenin ayrı birer üyesi olmalarıyla sonraki dönemlerde birbirinden ayrılmayan bir *kürdeli* üye olarak kullanılmasının neticesinde birleşik fiil olarak kullanılıp kalıplaşmıştır. Birleşik fiillerin diğer gruplarından ayırmak için bu grubu *qurama kürdeli etistik* ya da *jay kürdeli etistik* diye adlandırabiliriz. Bu yapıdaki birleşik fiilleri analitik fiillerden ayırmak zordur. İkisi arasındaki fark sadece muhtevasıdır. Bunun gibi *ayta sal, jaza tüs, qaray kör* gibi analitik fiiller iki fiilin birleşimiyle kurulur. Buna göre yapılan analitik fiilin leksik anlamına ilk fiil temel teşkil ederken ona eklenen zarf-fiil ekiyle yardımcı fiil birleşip ilk fiilin anlamına ek bir gramerlik anlam yükler. Asıl fiile yüklenen gramerlik semantiği *ayt* ve *ayta sal, jaz* ve *jaza tüs, qara* ve *qaray kör* gibi

yalın ve birleşik fiillerin karşılaştırılmasından anlayabiliriz. Bu örnekteki gibi yapılan fiillerin bünyesindeki yardımcı bileşenler asıl fiilin leksik anlamını değiştirmez, sadece ona ek olarak gramerlik anlam yükler. Bu nedenle fiilin bu türü analitik fiiller olarak adlandırılır. Yardımcı fiillerin çok çeşitli olduğunu da belirtmek gerekir.

3. *betke şirkew tüsire körme, boyun awlaqqa sala beredi, jumğan awzın aşpay qoydı* gibi birleşik fiiller *turaqtı etistik* (deyimleşmiş yapılar) olarak adlandırılır. Bunlar gramer açısından bir bütünün parçası olup birbirinden ayrılamaz. Bu nedenle bu tür birleşik fiiller leksik-semantik olarak sadece bir esas anlam bildirdiğinden bir bütün olarak kullanılan deyimleşmiş yapılardır (Isqaqov, 1991: 238-240).

Analitik yapıdaki fiillerin deyimleşmiş birleşik fiillerden asıl farkı analitik yapıdaki fiilin ilk bileşeninin asıl anlamını korumasıdır. Zarf-fiil ekinden sonra gelen yardımcı fiil ise asıl anlamını yitirmiştir. Deyimleşmiş birleşik fiillerin bütün bileşenleri ise tamamen asıl anlamını yitirmiş olan sözcüklere. Meselâ *jıgılıp kaldı, sürinip ketti* örneklerinde *jıgıl-* ve *sürin-* fiilleri asıl anlamlarıyla kullanılmıştır. *Qol uşın berdi* örneğinde ise deyim meydana getiren üç sözün de asıl anlamlarında kullanılmayıp anlam değişmesine uğrayarak “yardımlaştı” anlamına geldiği görülür.

Özetle analitik formlu fiiller cümlede sadece bir leksik anlam bildirmektedir. Bunların terkinde sadece bir tane asıl fiil olur ve buna eklenen yardımcı söz ise asıl fiile gramerlik anlam yüklemek için kullanılır. Yani analitik formlu fiilin bünyesindeki yardımcı söz kendinin asıl leksik anlamından ayrılıp sadece gramerlik anlam üstlenir.

Analitik yapılar çoğunlukla iki morfemden kurular; *-a al, -p al, -p ber, -a jazda* vb. Ancak üç (*-sa iygi edi*) ya da dört morfemden (*-p qoya ber, -p sala ber* vb.) kurulan analitik yapılar da vardır.

Kazak Türkçesi analitik yapılar bakımından oldukça zengindir ve bu dilde yetmişden fazla analitik yapı vardır (burada verilen yapılar içerisinde *-a/-e, -p* zarf fiil eki + yardımcı fiil yapısından başka istek ifade eden ve zaman ifadesi taşıyan birleşik yapılara da yer verilmiştir). Meselâ *-a al, -p al, -a ber, -p ber, -p kel, -p şıq* gibi yapılar yanında *-p otr, -p tur, -p jür, -p jatır* (şimdiki zaman), *-gı kel, -sa eken, -sa iygi edi* (istek, istek kipinin hikayesi), *-maq edi* (niyet ifade eden gelecek zamanın hikayesi) gibi yapılara da yer verilmiştir (Oralbayeva, 1975: 30). Bu yapıların da analitik yapılar sınıfına dahil edilmesinin sebebi analitik yapıdaki bileşenlerin yerinin değişmemesidir. Meselâ *-p al* yapısını ele alalım. Bu yapı, dilde hareketin öznenin kendisi için yapıldığı anlamını verir: *jazıp al, aytıp al, surettep al*. Bu analitik yapıların birinci bileşeni zarf-fiil ekindir ve zarf-fiil ekini değiştirirsek hareketin öznenin kendisi için yapıldığı anlamı kaybolur. Meselâ *ayta al, pikirin bile al* birleşik fiillerinde hareketi öznenin kendisi için yapma anlamı yok; öznenin hareketi yapıp yapamayacağı anlamı var. Çünkü burada *-p al* yapısı yerine *-a al* yapısı kullanılmıştır. Bunun gibi ikinci bileşeni de değiştirme imkanı yoktur. *-A, -p* zarf-fiil eklerini başka yardımcı fiillerle kullanırsak o zaman da bu anlamlar meydana gelmez: meselâ, *jaza berdi* örneğinde eylemin süre olarak uzadığı, *aytıp qoydı* örneğinde ise hareketin bir anda yapılıp bittiği anlamları vardır (Oralbayeva, 1975: 31).

Meselâ, *ösüw, önüw, qartayuw* gibi fiiller hareketin birden, aniden, beklenmeyen bir anda yapıldığını ifade etmeye yarayan *jiberüw, tastaw* gibi yardımcı fiillerle kullanılmaz. Yani Kazak Türkçesinde *qartayıp jiberüw, qartayıp tastaw* gibi birleşik fiillere rastlanmaz. Çünkü bu eylemler zaman alan, belli bir süre zarfında gerçekleşen eylemlerdir.

Analitik yapıdaki fiil bileşenlerinin arasına sözlük anlamını koruyan başka sözcükler eklenemez. Sadece bazı bağlaçlar bu bileşenlerin arasına girebilirler: *jep te qoydı, jaza almay da qoydıñ, oqıy qana qoy, oqıy da salmadıñ* gibi. (Oralbayeva, 1975: 16)

Analitik yapıdaki sözün bünyesindeki bir bileşen gramerlik anlam verir, bunun sebebi söz konusu bileşen gramerlik gelişim neticesinde sözlük anlamından ayrılıp gramerlik bir vazife üstlenir, bu tür sözcükler dilde *kömekşi sözcükler* (yardımcı sözcükler) olarak adlandırılır. Meselâ *ol jatır, qarındaştı portfel'ge sal* örneklerinde *jatır-* ve *sal-* fiilleri sözlük anlamında kullanılmıştır. Ancak bu anlam *kele jatır, bara jatır, kele sal, ayta sal* örneklerinde görülmez. Bu örneklerde analitik yapıdaki sözcüklerin iki bileşenden oluştuğu ve bu bileşenlerden birinin sözlük anlamında kullanıldığı diğerinin ise gramerlik anlam tesis eden yardımcı sözcük olarak kullanıldığı görülmektedir.

Kazak Türkçesindeki Birleşik Fiiller Üzerine Yapılan Çalışmalar

Kazak Türkçesinde birleşik fiiller üzerine yapılan en kapsamlı çalışmalar Kazak dilbilimci Nurjamal Oralbayeva'ya aittir ve bu çalışmalar Sovyetler döneminde yapılmıştır. Oralbayeva, *Qazirgi Qazaq Tilindegi Etistiktiñ Analitikalıq Formanttarı* adlı çalışmasında analitik form kavramına ilişkin açıklamalarda bulunmuş, bu yapıların Kazak Türkçesinde kalıplaşması, fiilin analitik formlarının içeriği, analitik yapıdaki fiillerin diğer benzer yapılardan ayrılması, fiilin analitik formlarının gramer kategorileriyle ilişkisi gibi konulara değinmiştir.

Bu konuyu kapsamlı bir şekilde ele alan Kazak dilbilimcilerden diğeri de Ahmedî İsqaqov'dur. İsqaqov, *Qazirgi Qazaq Tili* isimli gramer kitabında birleşik fiillere geniş bir yer vermiştir. Bu kitapta, birleşik fiiller ve onların sistemi başlığı altında birleşik fiilleri türleri ve özelliklerine göre sınıflandırmış, analitik fiiller ve analitik formları ayrı ayrı başlıklar altında ele almış, bu yapıları kullanılış maksatlarına göre tasnif etmiştir.

Türk dillerindeki analitik formlar üzerine Baskakov, Sevortyan, Yuldaşev, İsangaliyeva gibi isimlerin de çalışmaları mevcuttur.

N. A. Baskakov, *Analitiçeskie i sintetiçeskie grammatiçeskie formı – stupeni morfoloğičeskiego razvitiya slova* isimli çalışmasında sözün analitik formunu Türk dillerindeki sözün morfolojik gelişiminin bir safhası olarak tanımlıyor. Bunun neticesinde çağdaş Türk dillerinde gramerlik anlamın üç şekilde verildiğini belirtiyor.

E. V. Sevortyan, *Grammatiçeskie i semantiçeskie priznaki analitiçeskih konstruksii v atliçie ih ot slovosocetaniya v tyurkskih yazıkah* isimli çalışmasında Türk dillerinde kelime türetici ve şekillendirici analitik yapıların olduğunu tespit ediyor. O, kelime türetici analitik yapıları gramerlik analitik yapı diye adlandırıyor. Bu gramerlik analitik yapıların çoğu fiillerle bağlantılıdır, isimlerde bu tür yapılar çok seyrek olur.

A. A. Yuldaşev, *Analitiçeskie formı glagola v tyurkskih yazıkah* isimli eserinde Türk dillerindeki fiillerin analitik formlarını inceleyip bu dillerde analitik yapıların olduğunu ispat ediyor. O, Türk dillerindeki analitik formların kendine has özelliklerini ve kategorilerle bağlantısını gösterip 50'den fazla analitik formu incelemiştir.

Bu çalışmalara ilaveten Kazak dilbiliminde birleşik fiiller başlığı altında ele alınan ve şimdiki zaman teşkilinde kullanılan yardımcı fiiller üzerine ilk çalışan kişi K. Jubanov'dur. Jubanov *Zametki o vspomogatel'nih i slojnx glagolah* isimli çalışmasında *otr-, jatır-, tur-, jür-* yardımcı fiillerinin özelliklerini ortaya koyup onların birleşik yapılar türetmedeki görevlerini açıklamaktadır. Bu yardımcı fiillerin Türkolojide ilk defa şimdiki zamanın kürdeli formlarını

meydana getirdiğini ispatlamıştır. *Köbeyip kele jatır, küşeyip bara jatır* gibi örneklerdeki *kele jatır, bara jatır* birleşik yapılarını kürdeli yardımcı fiil olarak tanımlamıştır.

N. T. Sawranbaev 1962 yılında Rusça yazdığı *Qazirgi Qazaq Tili* kitabında fiilin *naq osı şaq* (şimdiki zaman) (-p otır, -p tur, -p jatır, -p jür), *ötken şaq* (geçmiş zaman) (-ğan edi, ğan emes – joq, jatır edi, -üwşi edi, -baqşı edi), *şarttı ray* (-r edi), *istek kipi* (-ğay edi) gibi analitik formları üzerinde durmuştur. İ. E. Mamanov da çalışmalarında analitik formlara değinmiştir.

Bunların dışında D. E. Akbaba'nın "Kazak Türkçesinde Şıq- Yardımcı Fiilinin Birleşik Fiillerde Kullanılışı", Z. İsmail'in "Kazakçada Yardımcı Fiillerin Kullanılış Biçimleri" başlıklı makaleleri bulunmaktadır.

Kazak Türkçesindeki birleşik fiilleri aşağıdaki gibi bir tasnife tâbi tutabiliriz:

1. İsim + Fiil Kuruluşundaki Birleşik Fiiller

1. 1. İsim + Asıl Yardımcı Fiil Kuruluşundaki Birleşik Fiiller

1. 1. 1. İsim + bol- Yardımcı Fiil Yapısında Olanlar

Örnek 1: *Кітаптан алатын білім нұсқаның бүгін тіршіліктің қолма қол керегі үшін асығыс қажет болған бір шағы еді* (Äwezov, 2004: 3)

Kitaptan alatin bilim nusqasin bugün tirşiliktin qolma qol keregi üşin asıǵıs qajet bolǵan bir şaǵı edi.

Kitaptan alınan bilimin bugün hayata uyarlanması için acele etmek gereken bir zaman idi.

Örnek 2: *Енді Құнанбай қажы боп алып жүргізем деп барады екесің.* (Äwezov, 2004: 15)

Endi Qunanbay qajı bop alıp jürgizem dep baradı ekensiñ.

Kunanbay, şimdi (gücümü) hacı olmakla sağlayacağım niyetindeymişsin.

Örnek 3: *намазшыл болып жүрген көңілге қалың бермей тұрып, жыртысын салғанға ұқсайды.* (Düysenbayulı, 2016: 100)

namazşıl bolıp jürgen köñilge qalıñ bermey turıp jirtısın salǵanǵa uqsaydı.

namazını kılan gönüle huzur vermeyip ahiretinden vazgeçmişe benziyor.

1. 1. 2. İsim + et- Yardımcı Fiil Yapısında Olanlar

Örnek 1: *Оқи отырып кей жайларды анық айқын етіп хатқа жазып келеді* (Äwezov, 2004: 3)

Oqıy otırıp key jaylardı anıq ayqın etip xatqa jazıp keledi.

Okurken bazı durumları açıklığa kavuşturunup mektuba yazmakta

Örnek 2: *Менің ендігі қысқа жолыма сендер де енді кешірім етіңдер.* (Äwezov, 2004: 10)

Meniñ endigi qısqa jolıma sender de endi keşirim etiñder.

Benim şimdi kalan kısa ömrümü sizler baǵışlayın.

1. 1. 3. İsim + qıl- Yardımcı Fiil Yapısında Olanlar

Örnek 1: *Бұл жерді мекен қылған ел ерте күннен аталарының қонысы болғандықтан ...* (Äwezov, 2002: 6)

Bul jerdi meken qılğan el erte künnen atalarınıñ qonısı bolğandıqtan...

Burayı yurt edinen halkın eskiden beri atalarının yurdu olduǵu için ...

Örnek 2: Екі көзін алып құдайым мүгедек қылып қойған келінім анау (Äwezov, 2002: 15)

Eki közin alıp qudayım mügedek qılıp qoyǵan kelinim anaw.

Allah'ın iki gözünü alıp sakat bıraktıǵı gelinim işte bu.

Örnek 3: Сендер бір ғана менің разылығымды іздеп малдарыңды, өмірлеріңді **сарып қылып** едіңдер, мен разы болдым. (Düysenbayulı, 2016: 121)

Sender bir ǵana meniñ razılıǵımdı izdep maldarıñdı, ömirleriñdi sarıp kılıp ediñder, men razı oldum.

Siz sadece benim rızamı kazanmak için malınızı, ömrünüzü sarf etmişsiniz, ben razı oldum.

Örnek 4: Құнанбай көпке шейін үн қата алмай, ішінен күбірлеп **тәубе қылған** кісідей сілейіп тұрып қапты. (Äwezov, 2004: 15)

Qunanbay көрке şeyin ün qata alмай, ішнен күбірлеп täwbe qılğan kisidey sileyip turıp qaptı.

Kunanbay uzun süre konuşmadan içinden mırıldanıp tövbe eden bir kişi gibi dona kaldı.

1. 2. İsim + Fiil Kuruluşundaki Deyimleşmiş Birleşik Fiiller

1. 2. 1. Uzuв İsimleriyle Oluşturulan Birleşik Fiiller

1. 2. 1. 1. “bas” İsmi Kullanılarak Oluşturun Birleşik Fiiller

Örnek: Әр алуан тілдерде туған бұл кітаптар бүгін осы жерге оқыс келіп қызық **бас қосқан** (Äwezov, 2004: 3)

Är alwan tilderde tuwǵan bul kitaptar bugün osı jerge oqıs kelip qızıq bas qosqan.

Çeşitli dillerde yazılan bu kitaplar bugün burada aniden ortaya çıkıp dikkat çekiyor.

1. 2. 1. 2. “köñil” İsmi Kullanılarak Oluşturun Birleşik Fiiller

Örnek: Нелер ықылым замандар бойы асфақани қайқы қылыштары тынымсыз тайталаспен қарш ұрысып өткен араб парсы түрік мұңғыл тарихына да көп көп **көңіл тартады** (Äwezov, 2004: 3)

Neler ıqılım zamandar boyı asfaqaniy qayqı qılışтары tınımsız taytalaspen qarş urısıp ötken arab parsı türük muñǵıl tariyxına da köp köp köñil tartadı.

Eski zamanlarda İsfahan türü kılıçların dur durak bilmeyen çekişmeleriyle savaşan Arap Fars Türk Moǵol tarihini de ilgi çekiyor.

1. 2. 1. 3. “köz” İsmi Kullanılarak Oluşturun Birleşik Fiiller

Örnek 1: Сүртініп, демігін жаңа ғана басқан Ұлжан Абай отырған биік үстелге **көз салып**, баласының жайын түсінді де: (Äwezov, 2004: 5)

Sürtinip, demigin jaña ǵana basqan Uljan Abay otırǵan biyik üstelge köz salıp, balasınıñ jayın tüsindi de:

Kurulanıp nefes nefese kalması geçen Uljan, Abay'ın oturduǵu büyük masaya bir bakış atıp oǵlunun durumun anladı ve:

Örnek 2: Мәкішке тағы бір рет **көз тастап**, ойлана түсті де, Құнанбай үн қатты: (Äwezov, 2004: 9)

Mäkiške tağı bir köz tastap, oylana tüsti de, Qunanbay ün qattı:

Makiş'e bir bakış daha atıp hızlıca düşündü ve Qunanbay konuştı:

1. 2. 1. 4. “qulaq” İsmi Kullanılarak Oluşturun Birleşik Fiiller

Örnek: Шай артынан екі қонақ көбінесе кемпір сөзіне **құлақ салып** отырды (Äwezov, 2002: 15)

Şay artınan eki qonaq köbinese kempir sözine qulaq salıp otırdı

Çay içtikten sonra iki misafir yaşlı kadının konuştuklarını dinledi.

1. 2. 2. İsim + bol- Yardımcı Fiil Yapısında Olanlar

Örnek 1: Бұл адамның іші жақсы сезімге **жат болып** кеткен бір күңгірт дүние сияқты (Äwezov, 2002: 21)

Bul adamnıñ işi jaqsı sezimge jat bolıp ketken bir küñgirt dünüye sıyaqtı.

Bu adamın iç dünyası güzel duygulara yabancılaşmış bir belirsizlik içinde gibi.

Örnek 2: соныменен табыс құралмай, борышы асып, дауға айналып, адамшылықтан айрылып, **қор болып кетеді.** (Düysenbayulı, 2016: 119)

sonimenen tabıs quralmay, borışı asıp, dawğa aynalıp, adamşılıqtan ayırılıp, qor bolıp ketedi.

bununla birlikte kazanç elde edemeden borcu çoğalıp insanlıktan uzaklaşıp zavallı duruma düşer.

Örnek 3: Бауыр сыртының шымы тұтас көделі жер болғандықтан үй басының салған бірлі жарымды бөлтек егіні **тәуір болып** шығып ұзақ қысқы қорек қылатыны сол болушы еді (Äwezov, 2002: 6)

Bawır sırtınıñ şımı tutas ködeli jer bolğandıqtan üy basınıñ salğın birli jarımdı böltek egini täwir bolıp şıǵıp uzaq qısqı qorek qılatını sol boluwşı edi.

Dağ eteğindeki yeşili bol topraklar verimli olduğu için hane halkının ektiği birazcık ekin sağlıklı bir şekilde yetişip uzun kış dönemi için besin kaynağıydı.

1. 2. 3. İsim + et- Yardımcı Fiil Yapısında Olanlar

Örnek 1: «Не қыз алып, не қыз беріп құда болсам» дегенді **арман ете** беруші еді. (Äwezov, 2004: 18)

“Ne qız alıp, ne qız berip quda bolsam” degendi arman ete berüwşı edi.

“Ya kız alarak ya da kız vererek dünür olsam” diye hayal ederdi.

Örnek 2: Құнанбай осы жолға өзі баратын ниетті Ызғұттыға да **ниет етіп**, оны қасына жолдас еткен. (Äwezov, 2004: 9)

Qunanbay osı jolğa özi baratın niyetti Izğuttığa da niyet etip, onı qasına joldas etken.

Kunanbay girmeye niyet ettiği bu yolda Izguttı'yı da yanına alıp yoldaş etmiş.

1. 2. 4. İsim + qıl- Yardımcı Fiil Yapısında Olanlar

Örnek 1: Ми қайнаған ыстық бар, жалғыз тамшы суға зар қылатын, ат тұяғы күйетін меңіреу шөл бар. (Äwezov, 2004: 6)

Mıy qaynağan ıstıq bar, jalǵız tamşı suwǵa zar qılatın, at tuyaǵı küyetin meñirew şöl bar.

Beyni kaynatan bir sıcak var, bir damla suya muhtaç eden, at toynaǵını yakan sessiz bir çöl var.

Örnek 2: һәм әрбірін өсіп-өнбекке **құмар қылып**, жас күнінде, кішкене уақытында шафғат, сәхәріменен бастарын байлап, қамқор қылып қоймақтығы - адам баласына өсіп-өніп, теңдік алсын емес, бәлки, адам баласының үзілмес нәсіліне таусылмас азық болсын дегендік. (Düysenbayulı, 2016: 131)

häm ärbirin ösip-önbekke qumar qılıp, jas küninde, kişkene waqıtında şafǵat, sähärimenen bastarın baylap, qamqor qılıp qoymaqıtıǵı – adam balasına ösip-önip, teñdik alsın emes, bälki, adam balasınıñ üzilmes näsiline tawsılmas azıq bolsın degendik.

her birini büyümeğe şevklendirip küçüklüǵünde (onlara) şefkat gösterip korumasının sebebi insanoǵlu büyüǵünde denk olsun diye deǵıl belki insanoǵlunun kesintisiz soyuna azıq olması içindir

Örnek 3: Осы елдің **үнем қылып** жүргені немене? (Düysenbayulı, 2016: 99)

Osı eldiñ ünem qılıp jürgeni nemene?

Bu halkın önem verdiǵi şey ne?

1. 2. 5. **İsim + ber-** Yardımcı Fiil Yapısında Olanlar

Örnek: Сезімді адамның жүрегін шаныштырып тіксіндіретін жұртты мінезінен жирендіретін түңдтетін көрнеу жауыздықтар ауыр халдер Ақанға көп **әсер бере қойған** жоқ (Äwezov, 2002: 21)

Sezimdi adamnıñ jüregin şanıştırıp tiksindiretin jurttı minezinen jiyrendiretin tüñildetin körnew jawızdıqtar awır xalder Aqanǵa köp äser bere qoyǵan joq.

Duygusal bir insanın yüregine sancılar verip iǵrendiren, insanları karakteriyle kendinden tiksinderen kötülükler, ağır durumlar Aqan'ı çok etkilemedi.

1. 2. 6. **İsim + qat-** Yardımcı Fiil Yapısında Olanlar

Örnek: Мәкішке тағы бір рет көз тастап, ойлана түсті де, Құнанбай **үн қатты:** (Äwezov, 2004: 9)

Mäkişke taǵı bir köz tastap, oylana tüsti de, Qunanbay ün qattı:

Makiş'e bir bakış daha atıp hızlıca düşündü ve Qunanbay konuştı:

1. 2. 7. **İsim + sal-** Yardımcı Fiil Yapısında Olanlar

Örnek 1: -Жап аузыңды! - деп, сыбыр аралас **тыйым салып.** (Äwezov, 2004: 15)

-Jap awzıñdı! – dep, sıbır aralas tıyım salıp.

-Kapat çeneni! – diyerek fısıltıyla karışık konuşmasını engelledi.

Örnek 2: Балам **дүние салып** жүре берді (Äwezov, 2002: 18)

Balam düniye salıp jüre berdi.

Yavrum dünyayı terk edip gitti.

1. 2. 8. İsim + şaqır- Yardımcı Fiil Yapısında Olanlar

Örnek: Содан ширыққан Құнанбай енді зеки сөйлеп, **ашу шақырды:** (Äwezov, 2004: 14)

Sodan şırıqqan Qunanbay endi zeki söylep, aşuw şaqırdı.

Buna sinirlenen Kunanbay öfkeyle bağırarak konuştu.

1. 2. 9. İsim + tap- Yardımcı Fiil Yapısında Olanlar

Örnek: Айдауда жүріп **қаза тапсам** қиын ба еді? (Äwezov, 2004: 9)

Aydawda jürip qaza tapsam qıyın ba edi?

Bu büyük yolda ölmem zor muydu?

2. Fiil + Fiil Kuruluşundaki Birleşik Fiiller ve Tasvir Fiilleri

2. 1. Fiil + Fiil Kuruluşundaki Birleşik Fiiller

2. 1. 1. Fiil + -p bil-

Örnek: Кімде-кім сырттан **естіп білу, көріп білу** секілді нәрселерді көбейтіп алса, ол - көп жиғаны бар адам: сынап, орындысын, орынсызын - бәрін де бағанағы жиған нәрселерінен есеп қылып, қарап табады. (Düysenbayulı, 2016: 150)

Kimde-kim sırttan estip bilüw, körip bilüw sekildi nârselerdi köbeytip alsa, ol – köp jıyğanı bar adam: sınap, orındısın, orınsızın – bärin de bağanağı jıyğan nârselerinen esep qılıp, qarap tabadı.

Her kim ki dışarıdan duymak, görmek gibi şeyleri arttırırsa o çok şey öğrenmiş adamdır: deneyerek bir işin olurluğunu bilir ve tecrübesine göre hesap yapıp durumu idare eder.

2. 1. 2. Fiil + -p ket-

Örnek 1: көз көргенде «әке үке» десіп, **шығып кетсе**, қызын боқтасқан, (Düysenbayulı, 2016: 90)

Köz körgende “äke üke” desip, şıǵıp ketse, qızın boqtasqan,

Göz önünde olunca “canım, cicim” deyip arkasından kızına söven

Örnek 2: бұлардың ортасынан **көшіп кету** керек еді. (Düysenbayulı, 2016: 97)

bulardıñ ortasınan köşip ketüw kerek edi.

bunların arasından ayrılmak gerek idi.

2. 1. 3. Fiil + -p al-

Örnek: Қыстауы тарлық қылса, арызы жеткендік, сыйы өткендік, байлық қызметінен біреудің қыстауын **сатып алмақ, ептеп алмақ, тартып алмақ.** (Düysenbayulı, 2016: 91)

Qıstawı tarlıq qılса, arızı jetkendik, sıyı ötkendik, baylıq qızmetinen birewdiñ qıstawın satıp almaq, eptep almaq, tartıp almaq.

Kışlağı yeterli gelmezse zenginliğini kullanarak bir başkasının kışlağını satın alır, satın alamazsa aldatarak alır, zorla alır.

2. 1. 4. Alıp Kel-

Örnek: «Құдай үшін айттып бер» деп мені ертіп әкелді. (Äwezov, 2004: 12)

“Quday үшін aytıp ber” dep meni ertip äkeldi.

“Allah için söyle” diyerek beni yanına alıp getirdi.

2. 1. 5. Alıp Ket-

Örnek: Парсы түркі кітаптары бұны біресе Шираздың гүлзарына әкетеді (Äwezov, 2004: 3)

Parsı türki kitapları bunu birese Şirazdın gülzarına äketedi.

Fars Türk kitapları bunu bazen Şiraz'ın gül bahçesine alıp gider.

2. 2. Fiil + Fiil Kuruluşundaki Deyimleşmiş Birleşik Fiiller

2. 2. 1. Fiil + -A al-

Örnek: Онша-мұнша қой жүнді қоңыршалар күнін де көре алмай жүр. (Düysenbayulı, 2016: 97)

Onşa-munşa qoy jündi qoñırşalar күнін de köre алмай жүр.

Kendi halinde yaşayan insanlar geçinmekte zorlanıyorlar.

2. 2. 2. Fiil + p al-

Örnek: Өзінде жоқты малыменен сатып алады. (Düysenbayulı, 2016: 97)

Özinde joqtı malımenen satıp aladı.

Kendisinde olmayanı malıyla satın alır.

2. 2. 3. Fiil + -p sal-

Örnek: Біз Ғазизаны шығарып салып үйдегі әңгімеге келейік (Äwezov, 2002: 25)

Biz Ğazizanı şıǵarıp salıp üydegi äñgimege keleyik

Biz Gaziza'yı bırakıp evdeki meseleye gelelim.

2. 3. Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. Hareketin Safhalarını Bildiren Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 1. Başlangıç Safhasını Bildiren Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 1. 1. Fiil + -A basta-

Örnek 1: Көп заман ескермеген адамнан ол бағанағы өнердің өзінің ең қызықты, қымбатты жерлері жоғала бастайды. (Düysenbayulı, 2016: 151)

Köp zaman eskermegen adamnan ol baǵanaǵı önerdiñ öziniñ eñ qızıqtı, qımbattı jerleri joǵala bastaydı.

Uzun süre üstüne düşmeyen insandan az önce sözünü ettiğimiz hünerin en ilginç en değerli kısımları yok olmaya başlar.

Örnek 2: Кемпір де келіні де тынышсыздана бастады (Äwezov, 2002: 26).

Kempir de kelini de tınışsızdana bastadı.

Yaşlı kadın da gelini de huzursuzlanmaya başladı.

Örnek 3: Ғазизаның көңлін бұл хиял кернеген сайын үйге кіру керексіз **бола бастады** (Äwezov, 2002: 25).

Ğazizaniñ köñlin bul xıyal kernegen sayın üyge kirüw kereksiz bola bastadı.

Gaziza'nın yüreğini bu hayal boğdukça eve girmek gereksiz olmaya başladı.

2. 3. 1. 2. Gerçekleşme ve Sürme Safhasını Bildiren Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 2. 1. Fiil + -p jat-

Örnek 1: Үш миллионнан халқы артық дүниеде бір қала да бар, дүниенің бас-аяғын үш айналып көрген кісі **толып жатыр**. (Düysenbayulı, 2016: 109)

Üş millionnan халқы artıq дүниyеде bir қала da бар, дүниyеniñ bas-ayağın üş aynalıp көрген kisi tolıp jatır.

Dünyada nüfusu üç milyondan fazla olan bir şehir de var, dünyayı başından sonuna üç defa dolaşan insanlar kaınıyor.

Örnek 2: Себебі: ата-анасы, ағайын-туғаны, бір жағынан, **бұзып жатыр**. (Düysenbayulı, 2016: 110)

Sebebi: ata-anası, aғayın-tuwğanı, bir jağınan, buzıp jatır.

Çünkü anne babası, kardeşleri bir taraftan bozuyor.

Örnek 3: Біреу мал **қуып жатыр**. (Düysenbayulı, 2016: 153)

Birew mal quwıp jatır.

Birisi mal peşine düşüyor.

2. 3. 1. 2. 2. Fiil + -p tur-

Örnek 1: Аналар анадай **болып тұрғанда**, білім, ғылым, ақылды не қылсын? (Düysenbayulı, 2016: 97)

Analar anaday bolıp turğanda, bilim, ğılım, aқıldы ne qılsın?

Analar ana gibi olursa bilim, ilim ve akı ne yapsın?

Örnek 2: Маңдай теріні көзден **қағып тұруға** керек болғандығынан, басқа тағы керегі бар қылып қас беріпті. (Düysenbayulı, 2016: 112)

Mañday terini közden qağıp turuwğa kerek bolğandığınan, basqa tağı keregi bar qılıp qas beripti.

Alın terinin göze girmesini engellemek gerektiğinden ve daha başka şeyler için lazım olduğundan kaş vermiş.

Örnek 3: «Ой, тәңір-ай, соны **білмей тұрсыз** ба? (Düysenbayulı, 2016: 149)

“Oy, täñir-aw, sonı bilmey tursız ba?

“Hay Allah'im, onu bilmiyor musunuz?

2. 3. 1. 2. 3. Fiil + -p otır-

Örnek 1: Бірімізді біріміз аңдып, жаулап, ұрлап, кірпік **қақтырмай отырғанымыз**. (Düysenbayulı, 2016: 109)

Birimizdi birimiz ańdıp, jawlap, urlap, kirpik qaqtırмай otırғанımız.

Birbirimizi takip ediyor, düşmanlık yapıyor, çalıyor ve birbirimize göz açtırmıyoruz.

Örnek 2: «Өй, тәңірі-ай, қойшы әрі, кімнен кім артық дейсің, кімнің басы кімнің қанжығасында жүр, ол менің қазаныма ас салып беріп жүр ме, мен онан сауын **сауып отырмын** ба?» (Düysenbayulı, 2016: 116)

“Өу, тәңірі-ай, қоушы әрі, кімнен кім артық дейсің, кімнің басы кімнің қанжығасында жүр, ол менің қазаныма ас салып беріп жүр ме, мен онан сауын сауып отырмын ба?”

“Нау Allah’ım, boş ver, kim kimden üstün, kimin eli kimin cebinde, benim yemeği mi o mu veriyor, benim ondan bir çıkarım mı var?”

Örnek 3: шалдар өзді-өзі көп құрбыдан айрылып **азайып отырса** да, біріменен бірінің бітім қылмайтуғыны қалай? (Düysenbayulı, 2016: 147)

Şaldar özdi-özi көр qurbıdan ayrılıp azayıp otırса da, birimenen biriniñ bitim qılmaytuғыnı қалау?

Yaşlılar yakınlarından ayrılıp sayıları azalıyor olsa da birbiriyle anlaşmamaları da neyin nesi?

2. 3. 1. 2. 4. Fiil + -p жүр-

Örnek 1: Мал иесі артылтып алып, тағы да байимын **деп жүр**. (Düysenbayulı, 2016: 99)

Mal iyesi artılıp alıp, tağı da bayımın деп жүр.

Mal sahibi malına mal katıp daha da zenginleşeceğim diyor.

Örnek 2: Кей бай өзі біреумен күш таластырамын деп, жүз кісіге қорғалауықтығынан жалынып, малын **үлестіріп жүр**. (Düysenbayulı, 2016: 107)

Key bay özi birewmen күş talastıramın деп, жүз kisige qorğalawıqtıғыnan jalınıp, malın ülestirip жүр.

Bazı zenginler biriyle güç yarıştıracığım deyip yüz kişiye korkaklığından yalvarıp malını paylaştıрыyor.

Örnek 3: Әрқайсысы қазаққа яки бірі бар, бірі жоқ болса, бағанағы екі бұлдамақ та болып, басына «осыным бірсыпыра елеу азық болар» деген талаппенен **қылып жүр**. (Düysenbayulı, 2016: 153)

Ärqaıysısı qazaqqa yaки biri bar, biri joқ bolsa, baғanaғы eki buldamaқ ta болıp, basına “osınım bırsıpıra elew azıq болар” деген talappenен қılıп жүр.

2. 3. 1. 2. 5. Fiil + -p kele jat-

Örnek: Баяғыда біреу біреуді пален жасымда жарықтық атым **арып келе жатқанда** пәлен жерге жеткізіп салып еді деп, соны өлгенше айта жүруші еді. (Düysenbayulı, 2016: 147)

Bayaғыda birew birewdi palen jasımда jariqtıq atım arıp kele jatқанда pәlen jerge jetkizip salıp edi деп, sonı ölgenşe ayta жүрүші edi.

Eskiden bazı insanlar filan yaşımда atım yorulduғında birisi falan yere ulaştıırırdı deyip onu ölene kadar anlatırdı.

2. 3. 1. 2. 6. Fiil + -p bara jat-

Örnek 1: жылдан жылға төмендеп бара жатқанын көрген соң, менің ойыма келеді (Düysenbayulı, 2016: 92)

jıldan jılға төмендеп бара жатқанын көрген соң, менің ойыма келеді.

yıldan yıla daha kötü duruma gitmekte olduğunu gördükten sonra benim aklıma geliyor.

Örnek 2: Жұрттықтан кетіп бара жатқанымыздың бір үлкен себебі сол көрінеді. (Düysenbayulı, 2016: 146)

Jurttıqtan ketip bara jatqanımyzdıñ bir ülken sebebi sol körinedi.

İnsanlıktan ayrılıyormamızın büyük bir sebebi bu olarak görünmektedir.

2. 3. 1. 3. Sona Erme veya Bitiş Safhasını Bildiren Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 3. 1. Fiil + -p bol-

Örnek 1: Сонда ғылым бұл үшеуінің сөзін тыңдап болып, айтыпты: (Düysenbayulı, 2016:)

Sonda ǵılım bul üşewiniñ sözini tıñdap bolıp aytıptı:

O zaman ilim bu üçünün sözünü dinleyip şöyle demiş:

Örnek 2: Көңілі, көзі жетіп тұрса да, хайуан секілді әуелгі әдетінен бойын тоқтата алмайды, бір тиянақсыздыққа түсіп кетеді, ешкім тоқтатып, ұқтырып болмайды. (Düysenbayulı, 2016: 111)

Köñili, közi jetip tursa da, hayvan sekildi äwelgi ädetinen boyın toqtata almaydı, bir tiyanaqsızdıqqa tüsip ketedi, eşkim toqtatıp, uqtırıp bolmaydı.

Gözüyle görüp gönlüyle sezmiş olsa da hayvan gibi önceki adetlerinden vazgeçemez, bir boşluğa düşer, kimse durduramaz ve izah edemez.

Örnek 3: Надандық - білім-ғылымның жоқтығы, дүниеде ешбір нәрсені оларсыз біліп болмайды. (Düysenbayulı, 2016: 142)

Nadandıq – bilim-ǵılımnıñ joqtıǵı, düniyede eşbir närseni olarsız bilip bolmaydı.

Cahillik, bilgi yokluǵundandır, dünyada hiçbir şeyi onlar olmadan bilmek mümkün değildir.

2. 3. 1. 3. 2. Fiil + -p ket-

Örnek 1: Жаманшылыққа бір елігіп кеткен соң, бойын жиып алып кетерлік қайрат қазақта кем болады. (Düysenbayulı, 2016: 102)

Jamañılıqqa bir eligip ketken soñ, boyın jıyıp alıp keterlik qayrat qazaqta kem boladı.

Kötülüǵe bir kere meyl ettikten sonra aqlını başına toplayacak gayret Kazakta azdır.

Örnek 2: Қайраттанып, сілкіп тастап кетсең де, ақырында тағы келіп жеңеді. (Düysenbayulı, 2016: 106)

Qayrattanıp, silkip tastap ketseñ de, aqırında taǵı kelip jeñedi.

Gayret edip silkip bıraksan da sonunda yine gelip yener.

Örnek 3: Екінші - бұл жолдағылар қор болып, дүниеде жоқ болып кету де хауіп бар, уә кәпірлерге жем болып кету де, (Düysenbayulı, 2016: 135)

Ekinşi – bul joldağılar qor bolıp, dünüyede joq bolıp ketüw de xawpi bar, wä käpirlerge jem bolıp ketüw de,

İkinci olarak bu yoldakilerin zavallı duruma düşüp dünyada yok olup gitme tehlikesi de var ve kafirlere yem olup gitme

Örnek 4: Сенің де ісіңнен бір зарар **шығып кеткендей** болмай, көпке пайда боларлық бір үміті бар іс болсын. (Düysenbayulı, 2016: 142)

Seniñ de isiñnen bir zarar şığıp ketkenдей болмай, көпке пайда боларлық бір үміті бар іс болсын.

Senin de işinden zarar gelmeden topluma faydası olacağı ümit edilir bir iş olsun.

2. 3. 1. 3. 3. Fiil + -p qoy-

Örnek: Өтірік көрмегенін көрдім деуші куәлар да әлдеқашан **дайындап қойылған**, бағанағы жақсы адам сайлауға жарамасы үшін. (Düysenbayulı, 2016: 91)

Ötirik көrmegenin kördim dewşi küwälar da әлдеқашан дайындап қойылған, бағанағы жақсы адам saylawğa жарамасы үшін.

Görmediğini gördüm diyen yalancı şahitler de çok önceden hazırlanmış az önceki iyi insanın seçime girmemesi için.

2. 3. 1. 3. 4. Fiil + -p öt-

Örnek 1: Әуелі әкесі өлгеннен бергі басына түскен ауыр хал түгелімен көз алдына тез **елестеп өтті** (Äwezov, 2002: 24)

Äweli äkesi ölgennen bergi basına tüsken awır xal tügelimen köz aldına tez elestep ötti.

Öncelikle babası öldüğünden beri başına gelen ağır durum bütünüyle gözlerinin önünde canlandı.

Örnek 2: -Ей, менің балаларым, дос-жарым, іні-туғаным! - деп, ойлы, салқын көзбен айнала жұртты **шолып өтті**. (Äwezov, 2004: 9)

- Ey, meniñ balalarım, dos-jarım, ini-tuwğanım! – dep, oyly, salqın közben aynala jurttı şolıp ötti.

-Ey benim çocuklarım, arkadaşlarım, kardeşlerim! diyerek düşünceli gözlerle etrafındakilere bir bakış attı.

Örnek 3: Өстіп, жер жүзіндегі жұрттың қоры болып, бірімізді біріміз **аңдып өтеміз** бе? (Düysenbayulı, 2016: 109)

Östip, jer жүzindegi jurttıñ qorı bolıp, birimizdi birimiz aңdıp ötemiz be?

Böylece dünyadaki halkların zavallısı olup birbirimizin kusurunu mu arayacağız?

2. 3. 1. 3. 5. Fiil + -p şıq-

Örnek 1: Түн бойы кітаптан **жазып шыққан** қағазын қайта алып, соған қарап отырып, шешесі мен Мәкіштің сұраған сөзіне енді жауап айтты. (Äwezov, 2004: 6)

Tün boyı kitaptan jazıp şıqqan qağazın qayta alıp, soğan qarap otırıp, şeşesi men Mäkiştiñ surağan sözine endi jawap ayttı.

Gece boyunca kitaptan notlar yazdığı kağıdını tekrar alıp ona bakarak annesi ile Mäkiş'in sorduğu sorulara şimdi cevap verdi.

Örnek 2: бұл бір пәленің боларын алдын ала бідгендей дайындап алған сөздерін сенімді қылып **айтып шықты** (Äwezov, 2002: 26)

bul bir päleniñ boların aldın ala bilgendeıy dayındap alğın sözderin senimdi qılıp aytıp şıqtı.

bu bir felaketin olacağını önceden sezmiş gibi hazırladığı sözlerini inandırıcı bir şekilde söyledi.

Örnek 3: Балаңыз көрсетейін деп қорадан бірталай жер **ертіп шықты** (Äwezov, 2002: 26)

Balañız körseteyin dep qoradan birtalay jer ertip şıqtı

Çocuğunuz göstereyim deııp ahırdan başka epeı bir yere götürdü.

2. 3. 1. 4. Hareketin Tarzlarını Bildiren Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 4. 1. Yeterlik İfade Eden Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 4. 1. 1. Fiil + -A, -y al-

Örnek 1: Шығар есігін **таба алмай**, уайым-қайғының ішіне кіріп алып, қамалып қалмақ, ол өзі де - бір антұрғандық. (Düysenbayulı, 2016: 93)

Şığar esigin taba almay, wayım-qayığınñ işine kirip alıp, qamalıp qalmaq, ol özi de bir anturğandıq.

Çıkacak kapı bulamadan derdin ve tasanın içine düşüp çaresiz kalmak da alçaklık.

Örnek 2: Бұлар - тәннің құмары, бұлар болмаса, тән жанға қонақ үй **бола алмайды**. (Düysenbayulı, 2016: 95)

Bular – tänniñ qumarı, bular bolmasa, tän janğa qonaq üıy bola almaydı.

Bunlar bedenin düşkün olduğu şeyler, bunlar olmazsa beden cana misafir olamaz.

Örnek 3: Ғаріп-қасар бишараны құрметтейін десең, жатқан түйеге **міне алмаса** да, ол момындыққа есеп емес. (Düysenbayulı, 2016: 107)

Ğarıp-qasar bişaranı qurmetteıyin deseñ, jatqan tüıege mine almasa da, ol momındıqqa esep emes.

Zavallı biçareıye saygı göstereıyin desen diz çökmüş deveıe bile binemıyorsa bu uıysallık sayılmaz.

Örnek 4: менсіз пайданы **іздей алмайды** екен, залалдан **қаша алмайды** екен, ғылымды ұғып **үйрене алмайды** екен, (Düysenbayulı, 2016: 104)

mensiz paydanı izdeıy almaydı eken, zalaldan qaşa almaydı eken, ğılımdı uğıp üırene almaydı eken,

ben olmadan doğruıy bulamaz, yanlıştan qaçamaz, bilimi anlayıp öğrenemez

2. 3. 1. 4. 1. 2. Fiil + -A, -y bil-

Örnek 1: Хош, құдай тағала бала берді, оны өзің жақсы **асырай білесің** бе? (Düysenbayulı, 2016: 98)

Hoş, quday tağala bala berdı, onı öziñ jaqsı asıray bilesiñ be?

Hoş, Allähü Teälâ çocuk verdi diyelim, ona iyi bakabilecek misin?

Örnek 2: Бұл күндегіге байлық та мақтан емес, ақыл, абұйыр да мақтан емес, арыз бере білу, **алдай білу** - мақтан. (Düysenbayulı, 2016: 149)

Bul kündegige baylıq ta maqtan emes, aqıl, abuyır da maqtan emes, arız bere bilüw, alday bilüw – maqtan.

Bu zamanda zenginlik de akıl da şeref de övünç kaynağı değıl, şikayet edebilmek, kandırabilmek övünç kaynağı.

2. 3. 1. 4. 2. Tezlik İfade Eden Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 4. 2. 1. Fiil + -A, -y ber-

Örnek 1: Құнанбай орнынан **тұра берді**. (Äwezov, 2004: 15)

Qunanbay ornınan tura berdi.

Qunanbay yerinden kalkıverdi.

Örnek 2: Осы ойыма келген нәрселерді қағазға **жаза берейін** ... (Düysenbayulı, 2016: 89)

Oсы ойыма kelgen nәrselerdi qaғazға jaza bereyin ...

Aklıma gelen şeyleri kağıda yazıvereyim ...

Örnek 3: Ол билерге даугер адамдар қалмай, екеуі екі кісіні билікке тандап алып, үстіне біреуді посредникке сайлап алып, **біте берсе** (Düysenbayulı, 2016: 92-93)

Ol biylerge dawger adamdar qalмай, ekewi eki kisini biylikke tañdap alıp, üstine birewди posrednikke saylap alıp, bite berse

O idarecilerle davalı olanlar kalmadan ikisi iki kişiyi idareye seçip üstüne birini de tayin edip mevzuуu çözüverse

2. 3. 1. 4. 2. 2. Fiil + -p jiber-

Örnek 1: Топтан тасалана отырып, Дәркембайды қатты **боқтап жіберіп**, кеудеден жұдырықпен нұқып алды. (Äwezov, 2004: 14-15)

Toptan tasalana otırıp, Därkembaydı qattı boqtap jiberip, kewdeden judırıqpen nuqıp aladı.

Därkembay’a küfürler savurup gövdesine bir yumruk indirdi.

Örnek 2: Қалтай шамды **өшіріп жіберіп** қораның ішіне қарай кетіп қалды (Äwezov, 2002: 23)

Qaltay şamdı öşirip jiberip qoranıñ işine qaray ketip qaldı

Qaltay mumu söndürüp ahırın іçine doғru gitti

Örnek 3: Ол ырза болса қатындарға сөз салмай баланы миңгестіріп **қашып жібереміз** дейтін көрінеді (Äwezov, 2002: 20)

Ol ırza bolsa qatındarға söz salмай balanı miңgestirip qaşıp jiberemiz deytin körinedi.

O razı olursa kadınlara bir şey demeden çocuғu bindirip kaçıracaғız diyecek gibi görünüyor.

2. 3. 1. 4. 2. 3. Fiil + -p ket-

Örnek: Құнанбай кеудесін көтеріңкіреп, қарсы алдына жалғыз көзін салмақпен қадай отырып, **сөйлеп кетті**: (Äwezov, 2004: 9)

Qunanbay kewdesin köteriñkirep, qarsı aldına jalğız közin salmaqpen qaday otırıp, söylep ketti:

Qunanbay öne doğru doğruldu ve yalnız gözünü karşıya dikerek konuşuverdi:

2. 3. 1. 4. 2. 4. Fiil + -a tüs-

Örnek 1: Мәкішке тағы бір рет көз тастап, **ойлана түсті** де, Құнанбай үн қатты: (Äwezov, 2004: 9)

Mäkişke tağı bir ret köz tastap, oylana tüsti de, Qunanbay ün qattı:

Makiş'e bir bakış daha atıp hızlıca düşündü ve Qunanbay konuştı:

Örnek 2: Ұлжан қабағын көтеріңкіреп, екі көзін қысыңқырап, тағы да толғанумен **нұрлана түсті**. (Äwezov, 2004: 17)

Uljan qabağın köteriñkirep, eki közin qısıñқыrap, tağı da tolğanuwmen nurlana tüsti.

Uljan huzura erip iki gözünü kıstı ve tekrar hayale dalarak yüzü aydınlanıverdi.

2. 3. 1. 5. Yaklaşma İfade Eden Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 5. 1. Fiil + -A jazda-

Örnek 1: Бір сәт Абай «бұл жолдан әкемнің аман есен қайтуы екіталай» деп, осыны **айта жаздап** та қалып еді. (Äwezov, 2004: 6)

Bir sät Abay “bul joldan äkemniñ aman esen qaytuwı ekitalay” dep, osını ayta jazdap ta qalıp edi.

Bir an Abay “bu yoldan babamın sağ salim dönmesi şüpheli” diyecek olup da vazgeçti.

Örnek 2: Жас бала ұялса, жерге **ене жаздаушы** еді (Düysenbayulı, 2016: 95)

Jas bala uyalsa, jerge ene jazdawşı edi.

Genç çocuk utandığında yerin dibine girmek üzereydi.

2. 3. 1. 5. 2. Fiil + -p qal-

Örnek: Үшінші жылы сайлауға **жақындап қалып**, тағы болыс болып қалуға болар ма екен деп күні өтеді. (Düysenbayulı, 2016: 92)

Üşinşi jılı saylawğa jaқındap qalıp, tağı bolıs bolıp qaluwğa bolar ma eken деп күни ötedi.

Üçüncü yıl seçime yaklaşıp yine idareci olarak kalabilir miyim diyerek zamanı geçer.

2. 3. 1. 6. İsteklenme İfade Eden Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 6. 1. Fiil + -GI/-GU + şahıs eki kel-

Örnek: Осылардың осындай қорлығын ойлағанда осы жерде **өле қалғым** келеді (Äwezov, 2002: 20)

Osılardıñ osınday qorlıғın oylaғanda osı jerde öle qalғım keledi.

Bunların bu eziyetini düşündüğümde şuracıkta ölmek istiyorum.

2. 3. 1. 7. Hareketin Öznenin Kendisi İçin Yapıldığını Bildiren Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 7. 1. Fiil + -p al-

Örnek 1: Ол билерге даугер адамдар қалмай, екеуі екі кісіні билікке **таңдап алып**, үстіне біреуді посредникке **сайлап алып**, біте берсе (Düysenbayulı, 2016: 92-93)

Ol biylerge dawger adamdar qalмай, ekewi eki kisini biylikke tañdap alıp, üstine birewdi posrednikke saylap alıp, bite berse

O idarecilerle davalı olanlar kalmadan ikisi iki kişiyi idareye seçip üstüne birini de tayin edip mevzuуu çözüverse

Örnek 2: Мал иесі **артылып алып**, тағы да байимын деп жүр. (Düysenbayulı, 2016: 99)

Mal iyesi artılıp alıp, tağı da bayımın деп жүр.

Mal sahibi malına mal katıp daha da zenginleşeceğim der.

Örnek 3: Қымбатты шағын итқорлықпен **өткізіп алады** екен (Düysenbayulı, 2016: 102)

qımbattı şağın iyтqorlıqpen ötkizip aladı eken

Kıymetli zamanını itlikle, serserilikle geçirmiş

Örnek 4: Ықылспенен оқып, **ұғып алыңыздар**, оның үшін махаббатың төлеуі - махаббат. (Düysenbayulı, 2016: 124)

Iqılспенен оқып, uğır alıñızdar, onıñ үшін maxabbatıñ tölewi – maxabbat.

Gayretle okuyup anlayın, onun için sevginin bedeli sevgidir.

2. 3. 1. 8. Hareketin Başkası İçin Yapıldığını Bildiren Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 8. 1. Fiil + -p ber-

Örnek 1: олардың пайдасының барлығы түгел оған мұқтаж боларлығын **біліп бергендігі** әшкере тұр ғой. (Düysenbayulı, 2016: 112)

olardıñ paydasınıñ barlığı tügel oğan muqtaj bolarlığın bilip bergendigi äşkere tur ğoy.

onların bütün faydası şöyle dursun ona muhtaç olacağımı bilmesi aşıkardır.

Örnek 2: «дарқансың ғой, өнерлісің ғой, шырағым», немесе «ағеке, нең кетеді, осы ғанамды **істеп бер!**» (Düysenbayulı, 2016: 119)

“darqansıñ ğoy, önerlisiñ ğoy, şırağım”, немесе “ağеke, neñ ketedi, osı ğanamdı istep ber!”

“cömertsin ya, hünерlisin ya, gözümün nuru” ya da “ağabey, sadece şu işimi yapıversen ne olur!”

2. 3. 1. 9. Hareketin Tamamen Gerçekleştiğini Bildiren Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 9. 1. Fiil + -p jet-

Örnek 1: Өздері **түзеліп жеткен**, енді елді түзерлігі-ақ қалған. (Düysenbayulı, 2016: 97)

Özderi түzeliр jetken, endi eldi түzerligi-aq qalğan.

Kendileri düzeldiler de memleketi düzeltmek kaldı.

Örnek 2: Әуелі - иманның иғтиқатын махкамлемек керек, екінші - **үйреніп жеткенше** осы да болады ғой демей, үйрене берсе керек. (Düysenbayulı, 2016: 100)

Äweli – iymanınñ iyğtiqatın maxkamlemek керек, екінші – üyrenip jetkenşe osı da boladı ğoy demey, üyrene berse керек.

Önce imanı ve itikadı sağlamlaştırmak gerek, sonra zamanla öğrenene kadar bu da olur demek yerine öğrenmiş olmak gerek.

2. 3. 1. 9. 2. Fiil + -p ket-

Örnek 1: Орысқа қараған соң да, орыстың өнерлерін бізден олар көп **үйреніп кетті.** (Düysenbayulı, 2016: 90)

Orısqa qarağan soñ da, orıstıñ önerlerin bizden oлар көp üyrenip ketti.

Ruslara bağılı oldukları için Rusların hünерlerini onlar bizden daha çok öğrendiler.

Örnek 2: Бай десін, батыр десін, қу десін, пысық десін, әрдайым не түрлі болса да, «десін» деп азаптанып жүріп, «демесінді» **ұмытып кетеді.** (Düysenbayulı, 2016: 106-107)

Bay desin, batır desin, quw desin, pısq desin, әrdayım ne түrli bolsa da, “desin” dep azaptanıp жүrip, “demesin” di umıtıp ketedi.

Zengin desin, kahraman desin, kurnaz desin, marifetli desin, her zaman ne olursa olsun “desin” diyerek eziyet çekip “demesin”i unuttur.

Örnek 3: Бағана айттық қой, қуаты басында кішкене болады, ескермесе **жоғалып та кетеді,** ескерсе, күтіп айналдырса, зораяды деп. (Düysenbayulı, 2016: 151)

Baғana ayttyq qoy, quwaty basında kışkene boladı, eskermese joғalıp ta ketedi, eskerse, күtip aylandırса, zorayadı dep.

Az önce söyledik ya, başta az da olsa kuvveti olur, hatırlamazsa kaybolup gider, hatırlarsa daha da güçlenir.

2. 3. 1. 10. Yön İfade Eden Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 10. 1. Fiil + -p bar-

Örnek 1: Біздің қазақтың қосқан аты алдында келсе, түсірген балуаны жықса, салған құсы алса, қосқан иті өзгеден **озып барып** ұстаса, есі шығып бір қуанады. (Düysenbayulı, 2016: 110)

Bizdiñ qazaqtıñ qosqan atı aldında kelse, түsirgen balwanı jıqsa, salğan qusı alsa, qosqan iyti özgeden ozip barıp ustasa, esi şığıp bir quwanadı.

Bizim Kazakların yarıştaki atı birinci gelirse, bir pehlivanı güreşte yıkarsa, ava gönderdiği kuşu avla dönerse, iti yarıшта kazanırса deliler gibi sevinir.

Örnek 2: Сол екі мінез жоқ болған соң, әлгі үйренген өнеріміздің бәрі де адамшылыққа ұқсамайды, шайтандыққа **тартып барады.** (Düysenbayulı, 2016: 146)

Sol eki minez joq bolğan soñ, әlgi üyrenген önerimizdiñ bәri de adamşılıqqa uqsamaydı, şaytandıqqa tartıp baradı.

Bu iki huy yok olduğı için az önce öğrendiğimiz hünерlerin hepsi de insanlığа benzemiyor, şeytanlığа doğru yaklaşıyor.

2. 3. 1. 10. 2. Fiil + -A jönel-

Örnek: Қалтай қорадан ат алып мініп шығып қайта қайта айғайлап **шаба жөнелді** (Äwezov, 2002: 26)

Qaltay qoradan at alıp minip şığıp qayta qayta ayğaylap şaba jöneldi

Kaltay ahırdan at alıp binerek çıktı ve tekrar tekrar bağırap dört nala koşturmaya başladı

2. 3. 1. 10. 3. Fiil + -p kel-

Örnek 1: Қайрат, ақыл, жүрек үшеуі өнерлерін айтысып, **таласып келіп**, ғылымға жүгініпті. (Düysenbayulı, 2016: 103)

Qayrat, aqıl, jürek üşewi önerlerin aytısıp, talasıp kelip, ǵılımǵa jüginipti.

Güç, akıl, yürek üçü hünelerini söyleyip tartışıp ilmin huzuruna çıkmışlar.

Örnek 2: Ендігі жұрт ата-бабаларымыздың мінді ісін бір-бірлеп **тастап келеміз**, әлгі екі ғана тәуір ісін біржола жоғалтып алдық. (Düysenbayulı, 2016: 146)

Endigi jurat ata-babalarımızdıń mindi isin bir-birlep tastap kelemiz, әlgi eki ǵana täwir isin birjola joǵaltıp aldıq.

Günümüzde halk atalarımızın kusurlu işlerini yavaş yavaş terk ediyor, ama az önce bahsettiğimiz iki iyi özelliğimizi kaybettik.

2. 3. 1. 10. 4. Fiil + -p ket-

Örnek 1: надандығымызды білімділікке бермей таласқанда, өлер-тірілерімізді білмей, күре тамырымызды **адырайтып кетеміз**. (Düysenbayulı, 2016: 96)

nadandıǵımızdı bilimdilikke bermey talasqanda, öler-tirilerimizdi bilmey, küre tamırımızdı adıraytıp ketemiz.

cahilliǵimizi bilgili olmaya deǵışmeyip tartıstıǵımızda öleceǵimizi dirileceǵimizi bilmeden şah damarımızdı kabartırız.

Örnek 2: бұлардың ортасынан **көшіп кету** керек еді. (Düysenbayulı, 2016: 97)

bulardıń ortasınan köşip ketüw kerek edi.

bunların arasından ayrılmak gerekti.

2. 3. 1. 11. Hareketin Bir Kez Yapıldığını İfade Eden Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 11. 1. Fiil + -p al-

Örnek 1: көштиң соңынан итше ере бермей, адасқан көптен атының басын **бұрып алуға** жараған, (Düysenbayulı, 2016: 102)

köştiń sońınan iytşe ere bermey, adasqan köpten atınıń basın burıp aluwǵa jaraǵan,

göçün sonuna it gibi yetişmeden, doǵru yoldan ayrılan kalabalıǵın içinden atının başını çevirmeye yarayan

Örnek 2: Көзіңнің жасын, мұрныңның суын **сүртіп алуға** да қолың тимейді, бір ит боласың. (Düysenbayulı, 2016: 122)

Közińniń jasın, murınıńniń suwın sürtip aluwǵa da qolıń tiymeydi, bir iyt bolasıń.

Gözünün yaşını, burnunu silmeye de vakit bulamazsın, bir it olursun.

2. 3. 1. 11. 2. Fiil + -p qoy

Örnek: Мойынын **бұрып қойып:** «Өй, тәңірі-ай, қойшы әрі, кімнен кім артық дейсің, кімнің басы кімнің қанжығасында жүр, ол менің қазаныма ас салып беріп жүр ме, мен онан сауын сауып отырмын ба?» - деп бұлғақтап, (Düysenbayulı, 2016: 116)

Моуынın бурıp қоуыр: “Өу, тәңірі-ау, қоуы әрі, кімнен кім артıқ деysiң, кімнің басы кімнің қанжіғасында жүр, ол менің қазаныма ас салıp беріп жүр ме, мен онан сауын сауıp отырмын ба?” – деп бұлғақтап,

Boynunu бүкүр: “Нау Allah’ım, boş ver, kim kimden üstün, kimin eli kimin cebinde, benim yemeği mi o mu veriyor, benim ondan bir çıkarım mı var?” diye sağa sola sallanıp

2. 3. 1. 12. İstek, Rica İfade Eden Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 12. 1. Fiil + -p tur-

Örnek: Мұны бір берік **ойлап тұр.** (Düysenbayulı, 2016: 144)

Mumı bir berik oylap tur.

Bunu iyice düşün.

2. 3. 1. 13. Konuşma Sırasında Başka Bir Hareketi İfade Eden Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 13. 1. Fiil + -p tur-

Örnek 1: Көңілі, **көзі жетіп тұрса** да, хайуан секілді әуелгі әдетінен бойын тоқтата алмайды, (Düysenbayulı, 2016: 111)

Köñili, közi jetip tursa da, xaywan sekildi äwelgi ädetinen boyın toqtata almaydı,

Gözüyle görüp gönlüyle sezmiş olsa da hayvan gibi önceki adetlerinden vazgeçemiyor

Örnek 2: мен өз көңілімде халық менімен, сондай-мұндай қылықтарымен мұғамәла қылса екен деп **ойлап тұрып**, өзім сол халықтармен мұғамәла қылмағандығым жарамайды ғой деп, (Düysenbayulı, 2016: 133)

men өз көñilimde халıқ менімен, sonday-munday qılıqtarıмен muğamäla qılsa eken dep oylap turıp, özim sol халıқтармен muğamäla qılmağandıғım жарамaydı ғой деп

Ben gönlümde insanlar benimle şöyle ya da böyle davranışlarıyla ilişki kursaymış diye düşünüp kendim o insanlarla ilişki kurmamamın faydası yok ya deyip

Örnek 3: Бір елдің ішінде жамағайынды кісі бірге туғандай көріп, іші елжіреп **жақсы көріп тұрып**, елге келсе, әрі-беріден соң қайта қашқандай қылатұғыны қалай? (Düysenbayulı, 2016: 147)

Bir eldiñ işinde jamağayındı kisi birge tuwğanday körip, işi eljirep jaqsı körip turıp, elge kelse, äri-bäriden soñ qayta qaşqanday qılatuғını qalay?

Bir memlekette uzak akrabayı öz kardeşin gibi görüp şefkat gösterip ilgilenirken kendi memleketine döndükten sonra ondan uzaklaşmak da neyin nesidir?

2. 3. 1. 13. 2. Fiil + -A ber-

Örnek 1: не сол жерде сөздің расына көзі жетсе де, **шыға беріп** қайта қалпына кетсе, (Düysenbayulı, 2016: 105)

ne sol jerde sözdiñ rasına közi jetse de, şıға berip qayta qalpına ketse,

ya orada sözün gerçekliğini anlayıp ardından anladığını unutursa,

Örnek 2: Құнанбайлар топтан бөлініп **шыға бергенде**, Майбасар, Тәкежан артынан ерді. (Äwezov, 2004: 13-14)

Qunanbaylar toptan bölinip şığa bergende, Maybasar, Täkejan artınan erdi.

Kunanbaylar gruptan ayrıldığında Maybasar, Takejan da arkasından yetiştı.

2. 3. 1. 14. Hareketin İlgisiz Olarak Yapıldığını İfade Eden Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 14. 1. Fiil + -y otur-

Örnek: **Оқи отырып** кей жайларды анық айқын етіп хатқа жазып келеді (Äwezov, 2004: 3)

Oqıy otırıp key jaylardı anıq ayqın etıp xatqa jazıp keledi

Okurken bazı durumları açıklığa kavuşturup mektuba yazmakta

2. 3. 1. 15. Durum İfade Eden Tasvir Fiilleri

2. 3. 1. 15. 1. Fiil + -p tur-

Örnek: Енді **қарап тұрсам**, сарттың екпеген егіні жоқ (Düysenbayulı, 2016: 90)

Endı qarap tursam, sarttıñ ekpegen egini joq

Şimdi bakıyorum da Özbek'in ekmediği ekini yok.

2. 3. 1. 15. 2. Fiil + -p otur-

Örnek: Малыңды **беріп отырсаң**, атасы басқа, діні басқа, күні басқалар да жалданып бірлік қылады! (Düysenbayulı, 2016: 95)

Malıñdı berip otırsañ, atası basqa, dini basqa, küni basqalar da jaldanıp birlik qıladı!

Malını verirsen atası başka dini başka amacı başka olanlar da sana hizmet edip birlik olurlar!

2. 3. 1. 16. Tasvir Fiilleri İle Oluşturulan Sıfat-Fiiller

2. 3. 1. 16. 1. Fiil + -A jat-

Örnek: адасқан жолға **бара жатқан** бойды қайта жиғызып алатұғын мен емес пе? (Düysenbayulı, 2016: 104)

adasqan jolğa bara jatqan boydı qayta jıyğızıp alatuğın men emes pe?

doğru yoldan ayrılan akly tekrardan başa alacak olan ben değıl miyim?

2. 3. 1. 16. 2. Fiil + -p jür-

Örnek 1:...**қылып жүрген** ісіміздің баянсызын, байлаусызын көрдік... (Düysenbayulı, 2016: 89)

... qılıp jürgen isimizdiñ bayansızın, baylawsızın kördik ...

... yartığımız işin istikrarsız, gelip geçici olduğunu gördük ...

Örnek 2: Осы жұрттың көбінің **айтып жүрген** мықты жігіт, (Düysenbayulı, 2016: 102)

Osı jurttıñ köbiniñ aytıp jürgen mıqtı jigit,

Bu milletin çoğunun söylediği güçlü yiğit,

Örnek 3: Естілердің айтқан сөздерін **ескеріп жүрген** кісі өзі де есті болады. (Düysenbayulı, 2016: 105)

Estilerdiñ aytqan sözderin eskerip jürgen kisi özi de esti boladı.

Akıllıların söylediği sözleri hatrında tutan kişi de akıllı olur.

2. 3. 1. 17. Үч ve Үчтен Fazla Unsurlu Birleşik Fiiller

Örnek 1: не ар мен ұятқа терістіктен сілкініп, бойын **жиып ала алмаған** кісі, (Düysenbayulı, 2016: 102)

ne ar men uyatqa teristikten silkinip, boyın jıyıp ala almağan kisi,

ar namusa ters işlerden silkinip aqlını başına alamayan kişi

Örnek 2: Қазір де орыстан оқыған балалардан артық жақсы кісі **шыға алмай да тұр**. (Düysenbayulı, 2016: 110)

Qazir de orıstan oqıǵan balalardan artıq jaqsı kisi şıǵa almay da tur.

Şimdi de Rus mektebinde okuyan çocuklardan daha üstün çocuklar çıkamıyor.

Örnek 3: «Өй, тәңірі-ай, қойшы әрі, кімнен кім артық дейсің, кімнің басы кімнің қанжығасында жүр, ол менің қазаныма **ас салып беріп жүр** ме, мен онан сауын сауып отырмын ба?» (Düysenbayulı, 2016: 116)

“Öy, täñiri-ay, qoyşy äri, kimnen kim artıq deysiñ, kimniñ bası kimniñ qanjıǵasında jür, ol meniñ qazanıma as salıp berip jür me, men onan sawın sawıp otırmın ba?”

“Hay Allah’ım, boş ver, kim kimden üstün, kimin eli kimin cebinde, benim yemeği mi o mu veriyor, benim ondan bir çıkarım mı var?”

Örnek 4: Онан басқа жүректің қасиеттерін **анықтап біле алмайды**. (Düysenbayulı, 2016: 102)

Onan basqa jürektiñ qasiyetterin anıqtap bile almaydı.

Ondan başka yüreğın özelliklerini açıklayamaz.

Örnek 5: Кімде-кім **үйреніп жетпей жатып**, үйренгенін қойса, оны құдай ұрды, ғибадаты ғибадат болмайды. (Düysenbayulı, 2016: 100)

Kimde-kim üyrenip jetpey jatıp, üyrenenin qoyşa, onı quday urdı, ğiybadatı ğiybadat bolmaydı.

Her kim yeterince öğrenmeden öğrenmeyi bırakırsa Allah onu lanetler, ibadeti ibadet sayılmaz.

Örnek 6: екеуінің іздегенін **тауып беріп жүрсін**, (Düysenbayulı, 2016: 104)

ekewiniñ izdegenin tawıp berip jürsiñ,

(iyinin ve kötünün) aradıǵını bulup verirsin

Örnek 7: Жоқ, өзі **жалынып беріп жүр**. (Düysenbayulı, 2016: 107)

Joq, özi jalınıp berip jür.

Hayır, kendisi yalvarıp veriyor.

Örnek 8: өзі құдайлық құдіретімен біреуін жақсылыққа бұрып, біреуін жамандылыққа **бұрып жіберіп тұрады** екен. (Düysenbayulı, 2016: 114)

özi qudaylıq qudiretimen birewin jaqsılıqqa burıp, birewin jamandılıqqa burıp jiberip turadı eken. yaratıcı kudretiyle birisini iyiliğe birisini kötülüğe sevk edermiş.

Örnek 9: Онша-мұнша қой жүнді қоңыршалар күнің де көре алмай жүр. (Düysenbayulı, 2016: 97)

Onşa-munşa qoy jündi qoñırşalar künin de köre almay jür.

Kendi halinde yaşayan insanlar da hayatlarını idame ettiremiyorlar.

Örnek 10: Көрсеқызарлықпен, жеңилдікпен, я біреудің орынсыз сөзіне, я бір кез келген қызыққа шайқалып қала берсең, мінездің беріктігі бұзылады. (Düysenbayulı, 2016: 118)

Körseqızarlıqpen, jeñildikpen, ya birewdiñ orınsız sözine, ya bir kez kelgen qızıqqa şayqalıp qala berseñ, minezdiñ beriktigi buzıladı.

Her şeye heveslenmekle hoppalıkla birinin yersiz sözüne ya da önüne gelen eğlenceye dalıp gidersen karakterin sağlamlığı bozulur.

Örnek 11: Сөйтсе де бұрыннан бақсы балгерге инанып отқа шыраққа табынатын әдеттерімен исламға тез түсініп кете алмапты. (Düysenbayulı, 2016: 154)

Söytse de burınnan baqsı balgerge ınanıp otqa şıraqqa tabınatın ädetterimen islamğa tez tüsinip kete almaptı.

Öyle yapsa da eskiden baksılara ve falcılara inanıp ateşe tapma gibi adetleri olduğu için İslam'ı hemen anlayamamış.

SONUÇ

Türkiye Türkçesi gramerlerinde birleşik fiiller temel olarak isim+yardımcı fiil ve asıl fiil+yardımcı fiil olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmaktadır. Asıl fiil+yardımcı fiil yapısında olan birleşik fiillerin bir kısmı tasvir fiilleri adı altında ele alınarak yeterlilik, süreklilik, yaklaşma ve tezlik şeklinde sınıflandırılmaktadır. Ancak tasvir fiilleri daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirmeye tâbi tutulmalıdır. Kazak Türkçesindeki birleşik fiillerin kürdeli diye adlandırılmasının sebebi konunun karmaşıklığından kaynaklanmaktadır. Kazak Türkçesi sözlüklerinde kürdeli sözcüğü “karmaşık, zor, çetin, girift” olarak açıklanmaktadır. Bu noktada dilbilimciler de konunun karmaşıklığına, söz konusu yapıların sınıflandırılmasının zorluğuna dikkat çekmişlerdir. Çağdaş Kazak Türkçesinin en kapsamlı ve açıklayıcı gramerlerinden biri Isqaqov'un Qazirgi Qazaq Tili isimli eseridir. Isqaqov, birleşik fiilleri üçe ayırmış, deyimleşmiş yapıları da bu kategori içerisinde değerlendirmiştir. Burada önemli olan bu yapıların anlam açısından mı yoksa şekil açısından mı değerlendirileceği meselesidir. Kazak Türkçesinde –p zarf-fiil eki asıl fiili yardımcı fiile bağlayan bir unsur iken bazı durumlarda da eklendiği eylemin önce yapılıp diğer eylemin daha sonra yapıldığı anlamını verir. Yani burada sıralı bir durum söz konusudur. Bu tür yapılar anlam açısından birleşik fiiller kategorisine dahil edilmemelidir. Bu tür yapıların birleşik fiil sayılabilmesi için –p zarf-fiil ekiyle birbirine bağlanan iki fiilden ikincisinin anlamını tamamen yitirip asıl fiile hareketin nasıl gerçekleştiğini, yani tarz anlamını katmış olması gerekmektedir. Bununla birlikte zaman ve kip teşkilinde kullanılan yapılar da birleşik fiiller başlığı altında ele alınmak yerine ayrı bir sınıflandırmaya tâbi tutulmalıdır. Biz bu çalışmada şimdiki zaman teşkilinde kullanılan yapıları gerçekleştirme ve sürme safhası bildiren tasvir fiilleri

olarak sınıflandırdık. Ancak Kazak Türkçesinde jat-, jür-, otr-, tur- fiillerinden başka gerçekleşme ve sürme safhasını bildiren fiiller de vardır. Tasnif denememiz temel özellikleri ve ana hatları itibarıyla Türkiye Türkçesi gramer anlayışı temelinde ele alınmıştır.

KAYNAKLAR

Akbaba, D. E. (2008). *Kazak Türkçesinde Şıq- Yardımcı Fiilin Birleşik Fiillerde Kullanılışı*. Ahmet Bican Ercilasun Armağanı içinde (s. 424-432). Ankara: Akçağ.

Äwezov, M. (2002). *Qorğansızdıñ Küni* (Äñgimeler, Povester). Almatı: Atamura.

Äwezov, M. (2004). *Abay Jolı*. Almatı: Jazuwşı.

Baskakov, N. A. (1963). *Analitičeskie Konstruktsii v Yazıkah Razlıçnıh Tipov*.

Düysenbayulı, E. (2016). *Abay I-II*. Almatı: Jazuwşı.

Isqaqov, A. (1991). *Qazirgi Qazaq Tili (Morfologiya)*. Almatı: Ana Tili.

İsmail, Z. (1996). Kazakçada Yrdımcı Fiillerin Kullanılış Biçimleri, *Türk Lehçeleri ve Edebiyatı Dergisi*, 6.

Mamanov, İ. E. (1966). *Qazirgi Qazaq Tili (Etistik)*. Almatı: Mektep.

Oralbayeva, N. (1975). *Qazirgi Qazaq Tilindegi Etistiktiñ Analitikalıq Formantları*. Almatı: Mektep.

Sawranbayev, N. T. (1962).

Sevortyan, E. V. *Grammatičeskie i Semantičeskie Priznaki Analitičeskih Konstruktsii v Atlıçie ih ot Slovosocetaniya v Tyurkskih Yazıkah*.

Yuldaşev, A. A. (1965). *Analitičeskie Formı Glagola v Tyurkskih Yazıkah*. Moskva: Nauka.

ESKİ TÜRKÇE METİNLERİN KÜLTÜR DİL BİLİMSEL YAPISINDA EŞDİZİM ALGORİTMALARI

Prof. Dr. Ertan BESLİ

Sinop Üniversitesi

ÖZ

Tarihî metinlerde deyimler, atasözleri, ikilemeler, birleşik kelimeler ve serbest birlikteliklerin yanı sıra eşdizimli kelimeler de dikkat çeker. Bu metinler içerisinde çok sayıda dil ve kültür gibi unsurları barındırdığı için saha araştırmacılarının söz konusu kelime birliktelikleri hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Yapı, anlam ve dilin kültürel birikimini ortaya çıkarmak bakımından tarihî ve çağdaş metinlere hâkim olmak önem arz eder. Bu nedenlerden ötürü hem kelime birliktelikleri hem de eşdizim üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Eşdizimleri anlayarak, araştırmacılar o dönemin dil ve kültürünün inceliklerini daha iyi analiz edebilir.

Eşdizim; dil konuşurlarının yazı ve sözlü dilde belirli bir kelimenin diğer belirli ve aynı anlam alanı içindeki kelimelerle kullanımını ifade eder. Eşdizimi oluşturan kelime birlikleri dil konuşurlarının rastgele seçtiği ifadeler değildir. Uygun iletişim bağlamında belirli kavram ve anlatıları anlatmak amacıyla eşdizimler herhangi bir dilde kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eski Türkçe, Eşdizim, Kültür Dil Bilim, Kültür Kelimeleri.

COLLOCATION ALGORITHMS IN THE CULTURAL LINGUISTIC STRUCTURE OF OLD TURKISH TEXTS

ABSTRACT

Idioms, proverbs, doublets, compound words and free associations, as well as collocations, attract attention in historical texts. Since these texts contain a large number of elements such as language and culture, Field researchers need to have knowledge about these word combinations. It is important to master historical and contemporary texts in terms of revealing the structure, meaning and cultural accumulation of language. For these reasons, both word combinations and collocations are important topics that need to be focused on. By understanding collocations, researchers can better analyze the subtleties of the language and culture of that period. Collocation; It expresses the use of a certain word with other certain words in the same meaning field in written and spoken language by language speakers. The word combinations that make up the collocation are not expressions that language speakers choose randomly. Collocations can be used in any language to express certain concepts and expressions in an appropriate communication context.

Key Words: Old Turkish, Colocations, Cultural Linguistics, Contact Words.

Teori

Eski Türkçe metinler, Türk yazı dilinin ilk dönemi olan “Eski Türkçe” döneminde yazılmıştır. Bu metinler, Türkçenin bir edebiyat dili olarak yükseldiği 7.-8. yüzyıllardan 13. yüzyıla kadar süren yaklaşık 600 yıllık bir dönemin mahsulüdür. Eski Türkçe, farklı kültüre sahip ve birbirinden değişik medeniyet dairelerine mensup Türklerin ortak yazı dili olmuştur. Bu dil, Gök Tanrı, Animizm, Şamanizm, Budizm, Brahmanizm, Maniheizm, Musevilik, Hristiyanlık ve İslam gibi inançlardan etkilenmiştir.

Konsept; bir milli kültürün temel unsuru, dünyaya bakış açısı ve milli hafızada yer alan bir kelime vasıtasıyla ifade edilen biçimdir. Konsept kelimeleri halkın maddi ve manevi kültür olgularını tanımlayabilir ve o halkın dünya görüşünü dilde yansıtabilir. Araştırmamızda bir halkın dünya görüşünü, dünyaya bakış açılarını, çeşitli durumlar karşısında aldığı benzer tutumları açığa çıkaran ve halkın kültürünü de yansıtan kelime birlikteliklerinden eşdizimleri kültür kelimeleri olarak adlandırıp derin ve yüzey yapıda Türk dilinde taşıdıkları anlamları inceledik. Herhangi bir dilin kültürel mirası araştırıldığında, o dilin dünyaya bakış açısını açığa çıkaran kültür kelimelerinin “konsept kelimeler” kelime bağlamında analiz ve sentez yapılır.

Bu bildiriye; meydana getirdiği kelime birliktelikleri ve anlam alanlarıyla kültür kelimeleri olarak eşdizimler konu edilmiştir. Eski Türkçe metin bağlamlarında tespit ettiğimiz kültür kelimeleri ile derin yapıdaki anlamları incelenmiştir. Tespit edilen kelimelerin söz konusu görünüşleri, anlamları ve örnekleri verilerek sıralanmıştır. Böylece Eski Türkçede meydana gelmiş bazı anlamsal benzerlikler ve değişimler tespit edilmiştir. Kelimelerin yansıttığı leksikolojik, kültürel ve anlamsal gelişmeler art zamanlı ayrımsal-karşılaştırmalı yöntem ile aydınlatılmaya çalışılmıştır. Bir halkın dünya görüşünü ortaya koyan kültür kelimeleri dil ve kültür etkileşimini araştıran kültür dil bilimsel çözümleme ile incelenmiş ve bu kelimelere yüklenen kültürel anlamlar da tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmamızda; Eski Türk kültürü yansımalarının temsilcisi olan Eski Türkçe döneminde tanıklanan kültür kelimeleri olarak eşdizimlerin önemli bir yere sahip olduğunu, teori ve uygulamada yer bulmasının gerekliliğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Uygulama

1. törü “töre”

agır törü “değerli töre”

bunça ağır törüg dört bulundakı... (BK D2)

“bunca değerli yasayı dört taraftaki...”

Burada kültür kelimesi “töre” eski Türk dünyasında yasa, düzen ve toplumsal var olmayı ifade bakımından önemlidir. Bu kültür kelimesiyle ağır “ağır, değerli” sıfatıyla eşdizim oluşturarak toplumsal var olma, birlikte yaşayabilmenin ne kadar önemli olduğu belirtilir.

törü içgın- “töresini kaybetmek, töresiz kalmak”

türk törüsün içgınmış bodunug (KT D13, BK D11)

“Türk törelerini kaybetmiş halkı”

Türk halkının var olabilmesi için önemli görülen “törü” kültür kelimesi burada da içgın- “kaybetmek” ile eşdizim oluşturur. “Törü içgın-” eşdizimiyle “yasa, düzen” kavramlarının var olmak için önemi vurgulanır.

törü it- “töreyi düzenlemek”

ilig tutup törüg itmiş (KT D3, BK D4)

“yurt tutup töreyi düzenlemiş”

Törü it- eşdizimiyle yasanın düzenlenmesi ve korunup uygulanmasının Türk kültür hayatındaki yeri ve önemi tanıklanır.

törü kazgan- “töre edinmek”

bunça *törüg kazganıp* inim köl tigin özi ança kergek boltı (KT D 30).

“Bunca *yasaları edinip uygulayıp* kardeşim Köl Tigin öldü”

“Törüg kazgan-” eşdizimiyle oluşan kültür konseptiyle Türk dünyasında yasaların yürürlüğe konması ve uygulanmasının ne derece önemli olduğu vurgulanır.

2. agı “hazine”

nom agılık “öğreti hazinesi”

sakingulaksuz sözlegülüksüz alkinçsiz tüketinçsiz *nom agılıkta* ornanıp... (AY III: 172 11- 14)

“Düşünülemeyecek, söylenemeyecek, engelsiz, saf, tükenmeyen, bitmeyen *öğreti hazinesinde* yerleşip...”

“Nom agılık” eşdizimiyle; evrenin eşsizliği, asıl kaynağı ve Buda öğreti hazinesi temsil edilir (Tokyürek 2021: 216). Bu eşdizimle Budist Uygur Türklerinde öğretinin büyük, engelsiz temiz ve bitmek bilmeyen birçok niteliğe sahip olduğu vurgulanmıştır.

3. ajun “hayat, dünya, âlem”

kişi ajunı “insan âlemi”

edgü yollar erser teñri yeri *kişi ajunı* erür (AY IV: 221 12- 13)

“İyi yollar ise tanrı yeri ve *insan âlemidir*”.

Kişi ajunu eşdizimi “insan varlık şekli” anlamındadır (Wilkens, 2021: 385). Bu eşdizimle insanlar âleminde kötü amel işleyenlerin cehennemde çeşitli işkenceler çekeceği ifade edilir.

sansar ajunlarığ “Samsara âlemi”

sansar ajunlarığ akladımız sekiz türlüg tözün yolug ayu (Maitr: 85 49- 50)

“Samsara âlemlerinden nefret ettik, sekiz bölümden oluşan asil yolu söyleyin!”

Budizmde önemli bir yeri olan Samsara düşüncesi terimi “varlığın dönüşümü, doğum ölüm” (Wilkens, 2021: 581) anlamındadır. “Sansar ajanlar” eşdizimi aydınlanmaya ulaşmak için yeniden var oluşu, yaşam döngüsünü simgeler.

yalañuk ajunu “insan âlemi”

yalañuk ajunıta tugdukumta yalañuklarda yeg başdinkı boltum (AY III 187 19- 21)

“İnsan âleminde doğduğumda insanlardan daha üstün, başta gelen oldum.”

Bu eşdizim “insan varlık şekli” anlamındadır (Wilkens, 2021: 858). Budist inancına göre insanın taşıdığı önem söz konusu eşdizimle vurgulanır.

4. *asag tusulug edgüsi* “hizmet etme iyiliği”

Muntag türlüğ sarasvati brhasvati ulatı teñridem bilgeler kalp ödün sözlep alkinçsız *asag tusulug edgüsin* öp sakımp (Maitr: 5 53- 57)

“Bunlar Sarasvati, Brhaspati ve diğer ilahî hâkîmler sayısız devirler boyunca söyleyip eksilmeyen *hizmet etme iyiliğini* düşünür, tasavvur ederler.”

“Asag tusulug edgüsi” eşdizimi, “hizmet etme iyiliği” anlamındadır. Budizm’de insanların Buda kutsallığına erişebilmeleri için sayısız hizmet etme iyiliğine sahip olmaları gerektiği belirtilir.

5. *ayançañ köñül* “saygı zihniyeti”

Üçünç yañı boşgutlug bodisatavlar üze yeme tükel bilge biliglig ol tip *ayançañ köñül* öritmiş erser... (AY III: 147 12- 15)

“Üçüncüsü, yeni öğrenen Bodhisattvalar içinde eksiksiz bilge bilgilidir, diye saygı zihniyeti beslemiş ise...”

Ayançañ köñül “saygı zihniyeti, huşu” anlamındadır (Wilkens, 2021: 87). Bodhisattvaların Buda olma yolundaki fiziksel ve psikolojik görünümelerini ifade eder.

6. *ay teñri tilgen* “ay tanrı tekerleği”

et-özünüz yarukı koptın sıñar yarutur sızgurmuş bışığ altun teg titrü körüp kanınçsız yüüzlüg tegirminiz yaltrıyur *ay teñri tilgeni* teg (AY V: 348 16- 20)

“Erimiş işlenmiş altın gibi, iyice bakmaya doyulmaz bedeninizin parlaklığı her tarafı aydınlatır. Yüz yuvarlağımız ay tanrı tekerleği gibi parlar.”

7. Buşı “sadaka, bağış, hediye”

ed tavar buşı “mal mülk sadakası”

ançama ögmiş alkamış törü erür kim esirgençsiz köñülin *ed tavar buşı* birmek men yme alku agı barım iliksiz tutuksuz köñülin buşı birdim (Maitr: 10 12- 17)

“Övülmüş âdete göre nasıl sakınmadan mal mülk sadaka olarak verilirse, ben de bütün malımı mülkümü cömertçe sadaka olarak verdim.”

“Mülk sadakası” anlamındadır (Wilkens, 2021: 95). Bu eşdizimle sadakanın çok önemli olduğu açıklanır.

et-öz buşı “vücut sadakası”

bodisatavnıñ *et-özin buşı* bermiş arıgka ötrü kamagun birgerü üze turup yığlaşdılar yevigin tizigin kemişip keyirkençig kılını evdtiler yıgdılar bodisatavnıñ süñökin (AY X: 642 1- 6)

“Daha sonra hepsi birlikte prensin kendini feda ettiği yerin üzerinde durup ağlaştılar; üstlerindeki ziynetlerini atıp hüznlenerek Bodhisattvanın kemiklerini topladılar.”

Et-öz buşı “vücut sadakası” anlamındadır (Wilkens, 2021: 127). Bu eşdizim; canın sadaka olarak sunulmasını anlatır.

korkınçsız köñül buşı “korkusuzluk sadakası”

korkınç emgekin emgenteçi tınlıglarka *korkınçsız köñül buşı* birürler (AY IV: 216 19- 21)

“Kaygı ızdırabıyla sıkıntı çeken canlılara korkusuzluk sadakası verirler.”

“Korkusuzluk sadakası” anlamındadır (Wilkens, 2021: 395). Bu eşdizimle canlıların herhangi bir şeyden korktuklarında verdikleri sadaka anlatılır.

nom bilge bilig buşı “dharma bilgisi sadakası”

bilgisiz emgekin emgenteçi tınlıglarka *nom bilge bilig buşı* birürler (AY IV: 216 18- 19)

“Bilgisizlik ızdırabıyla sıkıntı çeken canlılara dharma bilgisi sadakası verirler.”

Bu eşdizimle bilgiye ulaşabilmek için öğreti bilgisi sadakası verilmesi gerektiği açıklanır.

nom buşı “dharma sadakası”

ne üçün tip tiser aşnukı buyan erser tavar buşı titir kinki buyan erser *nom buşı* titir (AY III: 161 17- 20)

“Ne için denirse önceki iyilik ise mal sadakasıdır, sonraki iyilik ise öğreti sadakasıdır.”

yene yeme kaltı alku buşılar arasın̄ta *nom buşıg* kamagta baştınkı yig ol tip yarlıkayur men (AY III: 178 6- 9)

“Ve de böylece bütün sadakalar arasında öğreti sadakasını, hepsinden üstün ve mükemmeldir, diye buyururum.”

Nom buşı “dharma sadakası” anlamındadır (Wilkens, 2021: 495). Budizm’de iki çeşit sadaka vardır. Birincisi *tavar buşıg* “mal sadakası” ikincisi ise *nom buşıg* “öğreti sadakası”dır. Mal sadakası kısa zamanda biter. Öğreti sadakası uzun süre yok olmaz. Hırs ve tutkuları uzaklaştırır.

tavar buşı “mal sadakası”

nom buşıda *tavar buşı*da azlantım kıvırgaklantım erser... (AY III: 136 15- 16)

“Öğreti sadakasında, mal sadakasında hasislik pintilik ettim ise...”

tavar buşı yine yanturu et et-özüg erser üklitür (AY III: 163 1- 3).

“Mal sadakası yalnız somut vücudu arttırır.”

Tavar buşı ise “mal sadakası” anlamındadır (Wilkens, 2021: 684). Öğreti sadakasında da mal sadakasında da cimri olmamak gerekir. Mal sadakasıyla maddi olarak daha iyi duruma gelmek kast edilir.

8. *edgüliüg köl* “erdem gölü”

kıdıgsız *edgüliüg kölleri* tapıg udug kılur men tützükin çeçekin barçaka (AY V: 137 15- 17)

“Onların sınırsız erdem göllerini saygıyla överim, tütsü ve çiçeklerle hepsine hizmet ederim.”

“Erdem gölü” anlamındadır (Wilkens, 2021: 99). Budaların sahip olduğu üstün nitelikleri ifade eder.

9. Edrem “erdem, fazilet; güç, yetenek”

alp atım edrem “kahramanlık, savaşçılık erdemi”

süülüg kuvragınıñ köñüllerine kirip *alp atım edrem* al çeviş bilig ayu birgey biz teñrim tip ötündiler (AY III: 193 20- 23)

“Asker topluluğunun gönüllerine girip, kahramanlık, savaşçılık erdeminin yol yordam bilgisini söyleyivereceğim efendim, diye saygıyla belirttiler.”

edrem kelimesiyle oluşan *alp atım edrem eşdizimiyle* “kahramanlık, savaşçılık erdemi” anlatılır.

bügülenmek edrem “bilgelik erdemi”

... üç türlü yaruk bilge bilig altı türlü *bügülenmek edremke* tıdıgsız erklig boltılar (AY III: 186 18 2)

“... üç türlü parlak bilgiye, altı türlü bilgelik erdemine sıkıntısız sahip oldular.”

bügülenmek edrem eşdizimiyle derin düşünce ve bilgiye ulaşma ifade edilir.

kutadmak erdemi “mesut etme gücü”

anı için siz alkınçsız kögüzlüg bodisvt inçe bilig ukuñ kuanşi im pusar *kutadmak erdemi* antag kasınçığ ulug titir (KUAN: 58- 61)

“Onun için siz tükenmez gönüllü bodhisattva, işte bunu böyle bilin, anlayın ki Kuanşi İm Pusar’ın *mesut etme gücü* işte böyle çok büyüktür.”

teñri teñrиси burkan kuanşi im pusarınñ alkudın sıñar *kutadmak erdemin* nomlayı vidyag kılmaşın eşidigli kuvragda sekiz tümen dört miñ tınlıglar alkugun tökerinçsiz burkan kutıña köñül turgurdılar (KUAN: 217- 221)

“Tanrılar tanrısı Burkan’ın, Kuanşi İm Pusar’ın her yere *saadet götürme kabiliyetini* anlattığını ve büyü gücünü açıkladığını işiten topluluktaki 84 000 canlı varlığın hepsi, anlaşılması güç Burkanlığa inandılar, gönül yükselttiler.”

kutadmak erdemi “saadete erişme gücü” ifade edilir.

tılañurmak edrem “hitabet yeteneği”

bilge biligke tükelligin manguluk orun siz *tılañurmak edrem*in saçılıp tag señiri teg ünyük siz öteçilerke bir yañlıg umug mağ bolur siz (AY VII: 492 9- 12)

“Eksiksiz bilgeliğinizle inanç makamısınız. *Hitabet yeteneğinizin* varlığı sebebiyle dağın yüksek zirveleri gibi yükseksiniz. Üzerine düşen görevleri icra edenler için bir çeşit bir tür umutsunuz.”

isig özümüztin berü süzük kærtgünç köñülüm üze yükünür men alku burhanlarınñ sukançığ tatıglıg *tılañurmak edremi*ne yükünür men (AY VIII: 501 6- 10)

“Varlık bulduğumuzdan beri saf düşüncelerimle bütün Burhanların tatlı *hitabet yeteneğine* saygıyla eğiliyorum.”

uçmak kalımak edrem “uçma erdemi”

yer altınkı ağılıklarığ küseyür erser ağılıklarığ körkitgey men *uçmak kalımak edrem* küseyür erser *uçmak kalımak edrem* bergey men (AY VIII: 545 5- 9)

“Yer altındaki hazineleri istiyorsa hazineleri göstereceğim. *Uçma kabiliyeti* isterse ona *uçma kabiliyeti* vereceğim.”

Uçmak kalımk edrem “uçma erdemi, (sihirli) uçma yeteneği” anlamındadır (Wilkens, 2021: 783). Uçma yeteneği Buda’ya ait olağan üstü niteliklerden biridir.

10. *Emgek* “sıkıntı, eziyet, ızdırıp”

emgeklig öyüg “ızdırıp kumulu”

pāramitālar bışrunu ögretinü tolu tūkel kılayın taşgaru tartıp üntüreyin *emgeklig öyükdin* tınlıglarıg (AY V: 352 10- 13)

“Altı pāramitāları uygulayarak tam olarak tamamlayayım, *ızdırıp kumulu* canlıları dışarı çekip kurtarayım.”

Emgeklig öyüg “ızdırıp kumulu” anlamındadır (Wilkens, 2021: 105). Bu eşdizim canlıların kötü amellerinden dolayı yaşadıkları hayatta sürekli acı çekmelerini ifade eder.

ölmek emgek “ölüm ızdırabı”

ölmek emgek neçökin öñre kelip ertdürdi sentide öñre ölmekig bulayın ay künkiyem körmeyin erti monı teg ulug açıg emgekig tep tedi (AY X: 626 4- 8)

“*Ölmek ızdırabı* nasıl bu kadar erken gelip seni yakaladı, senden önce ölseydim ey güneşim, görmeseydik böyle büyük acıyı.”

Ölmek emgek “ölüm ızdırabı; ölüm acısı” anlamındadır (Wilkens 2021: 531). Budizm’de yaşamın çeşitli ızdırapları doğum, ölüm vb. bu eşdizimle anlatılır.

tugmak ölmek emgek “doğum- ölüm ızdırabı”

bo buyan edgü kılınçı yme kamag tınlıg oğlanıña *tugmak ölmek emgektin* birtem ozup kutrulup teñgeşisiz yeg tüşke utlıke terk keye üdün tegmekleri bolzun tep tedi (AY X: 660 15- 20)

“Bu sevabı yine bütün canlılara sunarak *doğum ölüm ızdırabından* tamamen kurtulup en iyi semereye hızlıca ulaşmaları gerçekleşsin diye niyaz ederim, diye konuştu.”

Tugmak ölmek emgek “doğum- ölüm ızdırabı” anlamında yaşamda çekilen acılardan biridir.

11. *Et-öz* “gövde, beden, vücut; şekil, görünüş, suret”

belgürtme et-öz “dönüşüm vücudu”

ulug çerig içinte ürüg uzatı utmakın yavalmakın asılmış yavaş serimlig köñüllüg siz *belgürtme et-özin* bultuñuz (AY VII: 459 16- 19)

“Büyük ordular içinde sürekli zafer kazanan, sabırlı gönle sahipsiniz. Dönüşüm bedenine eriştiniz”

Belgürtme et-öz eşdizimi “belirtme vücudu, değişme vücudu, dönüşüm bedeni, görünen vücut bulmuş beden, tecelli bedeni” anlamındadır (Wilkens, 2021: 159).

nomlug et-öz “öğreti bedeni”

yene yeme kavşikiya kayu meniñ *nomlug et-özüm* erser arıg süzük okşatguluksuz adruk adruk sogançig öng körk belgülerin ülgülrnçsiz teñlençsiz edgü erdemlerin sakınu sözleyü yitiñsiz titir (AY III: 164 17- 23)

Yine de ey Kausika, ise benim *öğreti bedenim*, işte temiz, pak, benzersiz seçilmiş hoş güzellik ve ihtişam işaretlerini, ölçüsüz, tartısız iyilik faziletleri ile düşünülüp söylenemeyecek kadardır.”

Nomlug et-öz “öğreti bedeni” anlamındadır (Wilkens, 2021: 498). Buda’nın üç bedeninden biri olan sonsuzluğa uzanan *dharma bedenine* sahip olmakla aydınlanmaya erişmenin mümkün olacağı anlatılır.

12. *ınanguluk orun* “inanç makamı”

bilge biligke tükelligin *ınanguluk orun* siz tıñurmak edremın saçılıp tag señiri teg ünyük siz öteçilerke bir yañlıg umug ınag bolur siz (AY VII: 492 9- 13)

“Eksiksiz bilgeliğinizle inanç makamısınız. Hitabet yeteneğinizin varlığı sebebiyle dağın yüksek zirveleri gibi yükseksiniz. Sorumluluğunu yerine getirenler için bir tür umutsunuz.”

ınanguluk orun “inanç makamı” anlamındadır (Wilkens, 2021: 514). Bu eşdizimle Buda’nın sahip olduğu eksiksiz bilgelik vurgulanır

SONUÇ

Kültür dil bilim; dillerin dünyaya bakış açısını, dil duygusunu kültür kelimeleriyle ortaya çıkarır. İncelenen “buşı, edrem, et-öz vb.” kelimelerle oluşan eşdizimlerin Eski Türkçenin oluşturduğu dil felsefesini ve dilin dünyayı nasıl algıladığını kavramada önemli bir yere sahip olduğu tanıklanmaktadır. Eşdizimler; kapsadıkları anlam alanlarıyla, kültür kelimeleri olarak işlev görürler.

KAYNAKLAR

Çetin, E. (2020). *Altun Yaruk VIII. Kitap. Berlin Bilimler Akademisindeki Metin Parçaları (Karşılaştırmalı Metin, Çeviri, Açıklamalar, Dizin)*. Ankara: TDK.

Gulcalı, Z. (2021). *Altun Yaruk Sudur X. Kitap (Metin- Türkiye Türkçesine Aktarımı- Çince Metinle Karşılaştırmalı Açıklamalar- Sözlük- İkillemeler Dizini)*. Ankara : TDK.

Ölmez, M. (1991). *Altun Yaruk III. Kitap (= 5. Bölüm)*. Ankara : Odak Ofset.

Tekin, Ő. (1976). *Uygurca Metinler II: Maytrısimit, Burkancuların Mehdisi Maitreya ile Buluşma, Uygurca İptidaı Bir Dram (BurkancılıŐın Vaibhāsika Tarikatına Ait Bir Eserin Uygurcası)*. Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayınları .

Tekin, Ő. (1993). *Uygurca Metinler I. Kuansı İm Pusar (Ses İŞiten İlah)*. Ankara: TDK.

Tokyürek, H. (2021). *Altun Yaruk Sudur IV. Tegzinç (Karşılaştırmalı Metin Yayını)*. Ankara: TDK.

Uçar, E. (2009). *Altun Yaruk Sudur V. Kitap. Berlin Koleksiyonundaki Fragmanların Transliterasyonu ve Transkripsiyonu. Açıklamalar Ve Dizin (Doktora tezi)*. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dünyası Araştırmaları Ana Bilim Dalı Türk Dili Ve Lehçeleri B.

Wilkens, J. (2020). *Handwörterbuch des Altuigurischen. (Altuigurisch– Deutsc – Türkisch)/ Eski Uygurcanın El Sözlüğü. (Eski Uygurca– Almanca– Türkçe)*, Akademie der Wissenschaften zu F

TÜRK DİLİNDE HİDRONİM veya ETNOHİDRONİMLER

Prof. Dr. Fuzuli BAYAT*

Çağla ÇAMA*

ÖZ

Onomastigin (Özel adlar) bir kolu olan hidronimlerin etimolojisinin yapılması Türkleri suya ve su birikimlerine hem dini-mitolojik hem de konar-göçer psikolojisi açısından önem verdiklerinin bir kanıtıdır. Yaşamın olmazsa olmazlarından olan su adları Türk dilinin tarihsel gelişimi boyunca bazı fonetik, morfolojik ve semantik değişikliklere maruz kalmış ancak günümüze kadar varlığını koruyabilmiştir. Dilcilikte hidronimlerin birçoğu ekleşmiş köklerde (as/az/us) türemiş, bir kısmı su, sulak yer anlamlı kelimelerden türetilmiş, bir kısmı da antroponim, teonim, etnonimlerin nehir, göl, deniz adlarına verilmesi sonucunda oluşturulmuştur.

Tengis/Deniz/Dengiz Han adlı mitolojik varlığın su birikimlerini yönlendirmesi, sulara hakim olması birçok hidronimlerin yaranmasında etkin rol oynamıştır. Suyun hem yaratıcı hem de yok edici gücü Türk mitolojisinde gerçek hidronimlere aktarılarak kutsal mahiyetli nehir, deniz adları ortaya çıkmıştır. Özellikle eski nehir veya deniz adlarının “su, nehir” anlamı taşıması daha çok dikkate alınmıştır. Hidronimlerin etimolojisinde tüm bu dil içi ve dil dışı veriler göz önünde bulundurulmuş, teorik çatı örneklerle desteklenmiştir.

Bu açıdan bakıldığında hidronimlerin oluşumlarına göre diğer yer isimlerinden daha eski olduğu görülmektedir. Hidronimler hatta birkaç yer adının temelini oluşturmaktadır. Su olan yerlerin uzun asırlardır insanlar tarafından iskan edildiği gerçeği onların hakkında birçok efsane ve mitlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Doğal olarak tüm su adları tarih, mitoloji ve inanç ile bağlantılıdır. Bunları anlamak, analiz etmek, korumak ve gelecek nesillere aktarmak bu bildirinin hedeflerinden başlıcasıdır.

Bu yazıda hidronimlerin dil özellikleri ve etimolojisi incelenmekte, hidronimlerin Azerbaycan, Türkiye, Volgaboyu Türkleri, Borçalı (Gürcistan), Türkmenistan, Güney Azerbaycan'ın (İran) diğer yerlerindeki paralellikleri karşılaştırmalı olarak araştırılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Onomastik, Etnotoponim, Hidronim, Teonim, Antroponim.

HYDRONYMS AND ETHNOHYDRONYMS IN THE TURKISH LANGUAGE

ABSTRACT

The etymology of hydronyms, which is a branch of onomastic (Proper names), is proof that Turks attach importance to water and water accumulations in terms of both religious-mythological and nomadic psychology. The language of water names, which is one of the sine qua non of life, has

*Prof. Dr. Fuzuli BAYAT, AMEA FolklorEnstitüsü Bölüm Başkanı, Bakü/Azerbaycan. E-mail: fuzulibayat58@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-0811-5852

*Çağla ÇAMA, Beykent Üniversitesi. E-mail: caglacamaa@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6240-9456

been exposed to some phonetic, morphological, and semantic changes throughout its historical development, but has survived until today. Many of the hydronyms in linguistics are derived from affixed roots (as/az/us), some of them are derived from words with meaning for water, and wetland, and some of them are formed as a result of giving anthroponyms, theonyms, ethnonyms to the names of rivers, lakes, and seas.

The mythological entity named Tengiz/Deniz/Dengiz Khan played an active role in the creation of many hydronyms, directing the water bodies and dominating the waters. The creative and destructive power of water has been transferred from Turkish mythology to real hydronyms, and the names of the sacred river, Denis, have emerged. Particular attention was paid to the meaning of "water, river" in the old names of rivers or seas. In the etymology of hydronyms, all these intralingual and extralinguistic data have been taken into account, and the theoretical framework has been supported by examples.

From this point of view, it is seen that hydronyms are older than other place names according to their formation. Hydronyms even form the basis of a few toponyms. The fact that places with water have been inhabited by humans for a long time has led to the emergence of many legends and myths about them. Naturally, all water names are related to history, mythology, and belief. Understanding, analyzing, preserving, and transferring them to future generations is the primary goal of this paper.

In this article, the linguistic features and etymology of hydronyms are examined, and the parallels of hydronyms in other parts of Azerbaijan, Turkey, Volgaboyu Turks, Borcali (Georgia), Turkmenistan, Southern Azerbaijan (Iran) are investigated comparatively.

Key Words: Onomastic, Ethnotoponymy, Hydronym, Theonym, Anthroponym.

GİRİŞ

Türk dilinin tarihi bağlamında onomastikanın (özel adların) ayrıca öğrenilmesi hem dilcilik hem tarih hem de siyasi açıdan hayati öneme sahiptir. Onomastik dilciliğin bir bölümü olan şahıs (antroponimler), yer (toponimler), dağ, orman (oronimler), hayvan (zoonimler), şehir, kasaba ve yaşayış yerleri (oykonimler), bitki (fitonimler), sema cisimleri (astronimler), ilah adları (teonimler) vb. adlarının yanı sıra bir de ırmak, nehir, göl, deniz, pınar ve su birikimi adlarını öğrenen hidronimler sahası vardır.

Özel yer, dağ, orman, nehir adların araştırılması halkların göç yollarını belirlemek ve anlamak, kültürel ilişkileri incelemek ve bu bağlamda dillerin etkileşimini öğrenmek açısından eşsiz değere sahiptir. Bununla beraber toponimlerin bir bölümü olan hidronimler farklı ulusların eski dillerinin başlangıç durumunun araştırılmasına da katkı sağlamaktadır. Bugün dilde kullanımdan çıkan eski köklerin öğrenilmesi ve bu köklerin ekleşmesi sürecini izlemek bakımından da etnohidronimler değerli dil malzemesidir. Hidronimleri hem filolojik ve dilbilimsel analizle hem teorik hem uygulamalı hem de etimolojik açıdan öğrenmek mümkündür. Hidronimlerin öğrenilmesinin bir önemli tarafı da suyun hayatın başlangıcı ve sonu, ilkin madde ve kaotik gücü sembolize etmesidir. Nehirsiz, ırmaksız, tek kelimeyle susuz bir yaşam tasavvur edilemediğinden Türk milli düşüncesinde hidronimlerin özel bir yeri vardır.

Hidronimlerin oluşturulması dilin pratik tarafı olmakla birlikte, bu isimlerin hem bilimsel hem de metodolojik olarak incelenmesi teorik bir yöndür. Nitekim genelde ortak hem de özel isimlerin

ortaya çıkması, aslında konuşmanın ortaya çıktığı döneme atıfta bulunmaktadır. Her ne kadar ortak isimler ilk önceyaranmış olsa da, özel isimler daha çok tarihi ve kültürel rollerine göre ayrıcalık taşımaktadır. Diğer taraftan konuşmanın ortaya çıkması ve kademeli gelişimi ile bağlantılı olarak, onomastikanın kolları olarak toponimler ve hidronimler yaratma ihtiyacı ortaya çıktı. Bu açıdan baktığımızda hidronimler bir milletin tarihi, psikolojisi, dini-mitolojik bağlılığı, ulusal gelenekleri, adetleri, dünyaya bakış açısı, farklı insanlarla ve topluluklarla ilişkileri, yaşam tarzı, nüfusun yayılmacılığı ve ekonomik durumu vb. hakkında tasavvur yaratmakta, bunları anlatmakta, anlamlandırmakta ve yansıtmaktadır.

Hidronimler dini-mitolojik inanç dünyamızın en özel kategorisidir. Nitekim su, evrenin ilk elementinin bulunduğu ana madde olduğu için bütün zamanlarda önemli bir nesne olmuştur. Karaçay-Balkar mitolojik metinlerinde yeri kaplayan sonsuz göğün deniz olarak düşünülmesi Türklerin enginliği su ile anlatmak istediklerinin bir sonucudur. Dolayısıyla sudan yaranan kozmos su olarak simgeselleşen kaosun dışına çıkamaması ile dikkat çeker. Eski ve Orta Türkçede “**tengiz**” şeklinde var olan bu kelime “**tengir**” varyantında işlevselleşen yüce yaratının anlamdaşdır. Nitekim yaratılışın merkezinde duran güç **r/l** ağzında konuşanlar için **tengir**, **z/ş** ağzında konuşanlarda ise **tengiz** şeklindedir. Çuvaşların denizi tengir adlandırmalarının sebebi de bundan dolayıdır.¹ Çuvaşların dışında Türk halklarının hemen hemen tamamı yüce tapınak kültürüne Tengir/Tenri demektirler. Semanın denizle, dolayısıyla su ile asosyasya edilmesi “tengiz/tengir” kelimesinin varlığı ile tasdiklenir. Bu kelimenin ***ten** kökünden türediğini de özenle bildirmek gerekir. Tengri ve tengiz kelimelerindeki ***ten** sema ve onun rengi olan mavi anlamlarını bildirmekle, orta, merkez, denlik manalarına da gelmektedir.

Kaydedilmesi gereken bir önemli mesele de su adlarını bildiren hidronimlerin dini-mitolojik inanç dünyamızda önemli rol oynamasıdır. Kozmogonik mitlere göre suyun, evrenin oluşumuna sebep olan temel unsur olduğu kanaati ortaya çıkar. Nitekim suyun, ilkin, ezeli olmasıyla dünyanın sonunu hazırlayan (tufan olayı) element olması özelliği kozmik hafızada korunmuş, mitolojik bir dille hikâye edilmiş, dini kitapların uyarıcı unsuruna dönüşmüştür. Başlangıçta mevcut olan su, kozmosun kaynağını oluşturması ve bu özelliğiyle evrenin oluşumuna temel olmasınedeniyle ilk mükemmelliği yansıtır.²

Hidronimler de dilin diğer kelimeleri gibi yaranır, gelişir ve diğer kelimeler gibi arkaikleşir, unutulur ve dilin işlek alanından çıkar. Ancak ortak kelimelerden farklı olarak hidronimler bir müddetten sonra hemen istifadeden çıkmıyor, anlamı kaybolursa da kalık şeklinde kendini bu veya diğer kelimelerin terkinde muhafaza edir. Çünkü;

“Eski zamanların tarihçileri yer adları ve etnonimlerden yetkili belgeler olarak söz ederler. Gerçekten de, bu tür sözler mevcut olan toprağın ve yaşadığımız coğrafyanın gerçek hafızasıdır. Bu anlamda nesiller değişir, farklı dillere sahip kavimler gelip gider, yer adları ise durupgelenleri bekler, yine de onlara ilk kez verilen ismi yaşatmağa devam ederler. Azerbaycan yer adları da bizlere bu toprakların kadim biyografisini aktarıyor.”³

¹ F. Bayat. Türk Mitolojik Sistemi. Ontolojik ve Epistemolojik Bağlamda Türk Mitolojisi, Cilt: 1. İstanbul: Ötüken, 2007, s. 96.

² Dede Korkut Kitabı’nda, “su, hak didarını görmüştür”, cümlesi Türk mitolojisinde yaratılış unsuruna çevrilmekle kozmik bilgini simgeleştiren ve evrenin oluşumuna tanıklık yapan suyun epik hafızaya mal edilmiş şeklinden başka bir şey değildir.

³ T. İ. Hacıyev, K. N. Veliyev. Azerbaycan Edebi Dili Tarihi. Bakü: Maarif, 1983, s. 25.

Hidronimlere dilcilik açısından yanaşmış olursak netice itibariyle dildeki her bir kelimenin hidronimlere dönüşmesinin belirli kalıplar çerçevesinde gerçekleştiğini görmüş oluruz. Hidronimler de dahil olmak üzere tüm coğrafi adlar, öncelikle sözcüksel birimlerdir. Belli bir dile ait hidronimlerin yaratılması, ait oldukları dilin kelime oluşumu normuna göre gerçekleşir. Başka sözle hidrografik isimlerin belirli bir dilin konuşmacılarına bağımlılığı söz konusudur. Ayrıca hidronimlerin sözlü ve yazılı dildeki kökeni, bileşimi ve kullanımını çoğu durumda genel olarak kabul edilenden (resmî) önemli ölçüde farklıdır.

1. Hidronimlerin Köken Bilimi Açısından Değerlendirilmesi

Dilin tarihi seyri içinde kökenbilim dilin gelişmesiyle beraber kimlik meselesine, etnik tarihe de ışık tutmaktadır. Nehir, çay, deniz ve su adları milli bir kimlik içinde varlığımızın bugünlere taşınması ve korunmasıdır. Türk kökenli etnotoponimler bizleri tarihin eski çağlarına kadar götürmekle, vatan topraklarının özümsemesini de sağlamıştır. Türkler gittikleri ve meskunlaştıkları yerlerde milli varlıklarını genelde toponimlerde, özelde hidronimlerde yaşatmağa çalışmış, çevreyi özümsemekle vatan anlayışını oluşturmuşlardır. Buna göre de Aras, Elek göl, Amuderya (Ceyhun), Sırderya (Seyhun), Karasu/Garasu, Balkar, Geyik göl (Kazalı), Ağçay/Akçay, İlıksu/İlhısu/İstisugibi nehir, göl adları hem Orta Asya'da hem Anadolu ve Balkanlar'da hem de Azerbaycan'da tekrarlanmaktadır. Bunun dışında bir çok nehir, göl, pınar, su adlarının ses bilgisi (fonetik) ve biçim bilgisi (morfolojik) açısından az veya çok derecede değişikliğe maruz kalması nedeniyle etimolojisinin yapılması ve bunların diğer Türk memleketlerinde mukabilinin bulunmasının zorlukları da vardır. Orta Asya'dan Azerbaycan, Kafkaslar ve Anadolu'ya getirilen hidronimlerin büyük bir kısmı kabile, bir kısmı kişi, bir kısmı ilah isimleri, bir kısmı coğrafi özellik, bir kısmı belli tarihi olayla ilgili görülmektedir. Bu anlamda hidronimler hem Oğuz ve diğer Türk boylarının tarih boyu hareketini izlemek hem cereyan eden bazı olayların tarihini anımsamak hem de coğrafyaya verilen önemi öğrenmek açısından değerlidir.

Genelde etnotoponimlerin özelde hidronimlerin tarihle bağılılığı şüphesizdir. Okyanus, deniz, göl, ırmak, nehir, kuyu hepsi su kütleleridir ki bunlar dilcilikte tek bir terimle hidronimle ifade edilir. Dünyadaki ilk yaşamın su ve okyanuslardan geldiğini göz önünde bulundurmakla hidronimlerin önemine dikkat çekmek lazımdır. Bu nedenle tarihte ilk yerleşim yerlerinin su çevresinde ortaya çıktığı gerçeğini de unutmamak lazımdır. Bu durumda hidronimler daha çok kabile ve ilah adları çerçevesinde gelişme gösterir.

Nitekim hidronimlerin öğrenilmesi bu veya diğer kavmin nerede ne zaman yaşadığını, sayıca çok veya az olduğunu tespit etmek bakımından da oldukça önemlidir. Aynı şekilde etnotoponimler tarihi bir veri olarak göze çarpmaktadır. Etnoponimler sadece insanların eski yerleşim yerlerinin tespiti ve dil tarihi ile ilgili değerli bir kaynak olmayıp, aynı zamanda bu yerlerde meydana gelen sosyo-politik olay ve süreçlerin değerlendirilmesinde ve araştırılmasında, somut malzeme, kanıt ve olgular olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca olayların nedenleri ve kökleri ile nesnel gerçeklik ve gerçeğin ortaya çıkarılması da etnotoponimlerde ve onun bir alt kolu olan etnohidronimlerde korunmuştur. Onamastik sistemde aşiret, klan adları temelinde oluşturulan yer adlarına kısaca etnotoponim denir ki bunun bir kolu olan hidronimler de bir çok hâlde kabile veya belli başlı şahıs adları ile bağlantılıdır. Ancak bu hidronimlerin etimolojisinin yapılması aradan geçen uzun zamandan dolayı zorlaşmıştır.

Buna rağmen bazı hidronimlerin kavim adlarından türediği açık şekilde bilinir. Mesela Dereleyez'deki Arpa Nehri, Ahta Nehri, Kengerli pınarı (Köçbek), Halaçlar pınarı (Kovuşuk), Kılıçlı pınarı (Memerza), Kısır pınarı (Terp) hidronimleri kabile adı ile ilgili meydana gelmiştir. Kabaklı Nehri hidronimi “Kabak”adlı Türk etnonimi temelinde oluşmuştur. Zırakçay “Sirak/Şirak” etnoniminden türemiştir. Kotanlıçay “Kotanlı”kavim adını yansıtır. Herher Nehri Arpaçay’ın bir koludur, “Gargar/Herher” etnoniminden türemiştir.⁴ Culçay Arpaçay’ın sağ koludur, “Çul/Çol” etnonimini yansıtır. Ayrıca “çul” kökünün su, sulu yer anlamı taşıdığı da bilinmektedir. Kengerli, Halaçlar, Kotanlı gibi hidronimler Azerbaycan’da eskilerden Türk varlığının meskunlaştığını kanıtlamaktadır. Çünkü Kengerli kavim adı (Çin kaynaklarında Kanguşu) aslında Aral ve Balkaş gölleri arasında yer alan antik Kang Devleti’nin 3. yüzyılda Hunlarla karışmasından türemiştir. Bunların Azerbaycan’a gelmesi 8-9. yüzyıllara tesadüf edilir.

Avrupa hidronimlerinin etimolojisini ve semasiyolojisini öğrenen Hans Krahe’ye göre nehir ve akarsu adlarının ezici çoğunluğunun tarihsel tekil dillerde bulunamayan veya artık bulunması imkansız olan kelimelerden kaynaklandığı varsayılmaktadır. Doğal olarak bu bilim adamı 10.000’den fazla listelenmiş olan söz konusu nehir adlarının etimolojisini Hint-Avrupa dillerine bağlar. Bu adların oluşmasında etkili olan en eski tabakaların doğanın önkoşullarından oluştuğunu ve nehir adlarının özellikle suyun kendisine atıfta bulunduğunu ve atıfta bulunan kelimelerin insanlar ve kültür için daha yeni olduğunu yazmaktadır.⁵

Türklerin yaşadığı coğrafyalarda etimolojisi açıklanamayan bir çok hidronimler ve genelde toponimler vardır ki bunların adlanması mitolojik çağlara kadar gitmektedir. Bu tür belirsiz etimolojik adlar oldukça fazla sayıdadır ve nehir adlarında da kendini gösterir. Dilcilikte bu tür adlar kökenbilim açısından en büyük ilgiyi uyandıran en eski isimlerdir. Bu hidronimlerin izahında veya etimolojisinde çok disiplinli araştırmalara, biyolojikleştirilmiş folklor ve pagan kültürüne başvurmak lazımdır. Buna doğal olarak hidronimlerin incelenmesine ve deşifre edilmesine yönelik mitolojik bir yöntem kullanmak doğru yaklaşım olacaktır. Bu bağlamda nehir isimlerinin antropomorfik bir temelde, kozmogonik bir izahla incelenmesi verimli sonuçlara sebep olacaktır. A. Vinogradov da yer adlarının mitolojik yöntemle incelenmek için biyoloji, antropoloji (gerçek, yani doğa bilimi) ve mitoloji bilgisine ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir.⁶ Bu aslında bilinen etimolojik yöntemden farklı bir yoldur ki, bunu biz inanç temelli kökenbilim adlandırmıştık.⁷

Meseleye biraz daha somut yaklaşmış olursak eski Türk döneminden günümüze kadar etimolojisi bilinmeyen veya aydın olmayan birçok nehir isimlerinin gelip çattığını itiraf etmek lazımdır. Hem Çin yıllıklarında hem de Orhun-Yenisey yazıtlarında Türklerin ana vatanlarındaki nehir ve göl isimleri hakkında bilgiler mevcuttur. Bu isimlerden birçoğunun daha sonra Kafkaslar’a, Anadolu’ya taşındığının şahidi oluruz. Bunlardan bazıları sadece psikolojik olarak Türklerin anavatanlarını hatırlamak için yeni yerleşim yerlerindeki nehirlere eski isimleri vermeleri şeklinde izah edilse de birçoğu etnohidronimlerle bağlantılıdır ve tarihi öneme haizdir.

Etimolojisi Mitolojiye Dayanan Hidronimler

⁴ Bkz. S. Sadıgova. “Batı Azerbaycan’ın Dereleyez Eyaletinin Hidronimleri”, Kültür Evreni (s.426-432), s. 428., <https://docplayer.biz.tr/149717605-Bati-azerbaycan-in-dereleyez-eyaletinin-hidronimleri.html>

⁵ H. Krahe. Unsere Ältesten Flussnamen. Wiesbaden: Edition Otto Harrassowitz, 1964, s. 60-70.

⁶ A. V. Vinogradov. “Gidronimna Mifologičeskoy Osnove”, Nauçnoe Obozrenie. Biologičeskie Nauki, № 3, 2017, s. 14-36.

⁷ F. Bayat. Ay Kültürünün Dini-Mitolojik Sisteminde Türk Boy Adlarının Etimolojisi. Ankara: 3ok, 2005.

Birçok nehir ismi ya dolaylı ya da bir başına mitolojik içeriklidir. Bu hidronimler Türklerin eski inançlarıyla ilgili olup etimolojisinin yapılması en zor olanlarıdır. Mitolojik yöntemle açıklanabilecek nehir adına örnek vermek gerekirse Çin kaynaklarında “Hsiung-nu” (Hun) adı, hem kavim ve ülke anlamında hem de bunun dışında nehir ve hayvan derisi anlamlarında kullanılmaktadır. Çin yıllıklarında bu ad daha iki yerde değişik anlamlarla geçmektedir. Birincisi Hsiung-nu Irmağı, diğeri de Hsiung-nu derisi’dir. Hsiung-nu (yani Hun) adı ya ırmak, nehir adından, ya da Hsiung-nu adı verilen bir hayvandan ve bu hayvanın derisinden gelmektedir.⁸ Her halde etimolojik izahın mit katmanı hem nehir adının hem be halk adının hayvan kökenli olabileceğine işaret etmektedir.

Orta Asya, Uzak Doğu ile Orta ve Doğu Avrupa’yı birbirine bağlayan doğu-batı yol güzergahı üzerinde yerleşen **Yayık Nehri** (Uzunluğu 2428 km.) Avrupa’nın en büyük nehri olan İdil ile birlikte güneydeki İran ve İslâm dünyası ile kuzeydeki Slav ve Fin-Ugor halkları arasındaki ticaretin en önemli rotalarından birisi olmuştur. Burada asıl vurgulanması gereken Yayık nehir adının Türk şaman mitolojisinin teonimlerinden biri olan Yayık’tan türemiş olmasıdır. Dayık/Yayık göksel bir ruh olup Ülgen’in vücudundan ayrıldığı için onun bir parçası hesap edilir. O, hem Ülgen’in oğlu hem de kızı olarak tasavvur edilir. Tıpkı Ülgen ve diğer ruhlar gibi Yayık da androjen bir varlıktır. Sayan-Altay Türkleri Yayık’a ilk baharda kansız kurban verirler. Bu kansız kurban törenine “Yayık kaldırma” adı verilmiştir. Kurban merasiminde şamanlar Yayık’ın beyaz bezden yapılmış, başı, kulakları, elleri, ayakları ve kuyruğu bulunan bir tasvirini yan yana olan iki kayın ağacına gerili beyaz at kılından yapılmış bir ipe bağlarlar. A. Anohin’in verdiği bilgilere göre⁹ Yayık’ın şerefine beyaz kurdeleden yapılan tasvir iki veya üç düzine miktarındaki diğer kurdelelerle birlikte, iki kayın ağacı arasına çekilen ve çadırın arkasına yerleştirilen beyaz bir saç kordonuna tutturulur.

Ayrıca Yerin dördüncü hanı olan “**Talay Kan**” adlı yüksek ruh denizlerin hakimi, ölülerin koruyucusudur. Onun bir adı da Yayık Kan’dır ve Yayık akarsuların hakimi olarak sembolize edilmektedir. Türk mitolojisine göre Yayık veya Talay Kan 17 denizin ağzında yaşar ve bu denizlere hükmeder.¹⁰ Talay kelimesine Uygur alfabesiyle yazılmış “Oğuz Kağan Destanı”nda da rastlarız. Talay ve taluy varyantlarında işletilen bu hidronim: “İtil müren degen bir talay bar erdi” ve “Takı taluy takı müren”¹¹ biçiminde kullanılmıştır. Buradan da müren kelimesinin nehir, ırmak anlamında olduğu anlaşılmış olur. Ancak A. Şerbak her iki kelimenin de Moğolca olduğunu düşünür.¹²

Aslında Ural Dağları’nın bittiği yerin güneyinden başlayan bu nehre Ruslar “Ural” adını vermişlerdir. Oysa Orta Asya’nın eski sakinleri olan Türkler, özellikle de Kazaklar bu nehre şimdi de “Yayık” derler.

Bu bağlamda iki büyük boydan - Kutrigur ve Utigurlarlardan oluşan Bulgar boy adının “karişım” anlamındaki **bug** sözcüğünden türetildiği veya Bulgar adının tıpkı Haz-ar, Suv-ar, Av-ar kabile adlarında olduğu gibi Bulg-ar/Bulag-ar terkiplerinden oluştuğu da söylenmekte, nehir veya sulu yerde yaşayan adam anlamı bildirdiği varsayılmaktadır.¹³ Hem Rusya Federasyonu’nda hem

⁸ Alıntı için Bkz: Ü. Hassan. Eski Türk Toplumuna Üzerine İncelemeler, İstanbul, 2000, s. 64, dipnot

⁹A. V. Anohin. Materiali po Şamanstvu Altaysev. Leningrad, 1924, s.12-14.

¹⁰W. W.Radloff. İz Sibi: Stranitsı Dnevnik. Moskova: Nauka, 1989, s. 359-360.

¹¹ F. Bayat. Oğuz Epik Eneesi ve “Oğuz Kağan” Dastanı. Bakü: Sabah, 1993, s. 113, 115.

¹²A. M. Şerbak. Oğuz-Name. Muhabbat-Name. Moskova, 1959.

¹³M. Z. Zakiev. “Ob İstoçnikah Yazıka Osnovnih Komponentov Kazanskıh Tatar”, Voprosı Tatarskogo Yazıka, Kazan, 1978, s. 28.

Azerbaycan’da Bulgar, Balkar adlı hidronimler vardır ki bunlar etnohidronim olup Bulgar kavim adıyla bağlantılıdır.

Bazı nehir adlarının antroponimlerden türediği veya aksine şahıs adlarının hidronimden götürüldüğü bilinmektedir. Örneğin Avrupanın en uzun nehri olan (Uzunluğu yaklaşık 3500 km) Türkçe ismi **İdil/İtil** (Tatarca İdel veya Etil, Çuvaşça Atâl) olan Volga nehri adını Avrupa Hun hükümdarı Attila’dan almıştır veya aksine Attila’ya İtil ismi (İtil/Atil-la) verilmiştir.

Teonimlerin nehir, göl, deniz adlarında varlık göstermesi Türklerin “Tengiz Han” adı ile bilinen dünyadaki tüm okyanuslara, denizlere, göllere ve sulara hükmeden bir mitolojik varlığın adında da korunmuştur. Aslında dünya tufanı başlamadan önce yer üzerinde Tennis Han hükümlanlık yapmaktaydı. Enginlik ve bilgelik anlamını bildiren Denis/Deniz/Tengis/Tengiz/Dengiz/Teniz/Teñiz/Deñiz varyantlarında Sayan-Altay Türklerinin mitolojik inançlarında var olan bu teonim tüm su birikimlerinin tek sahibidir. Deniz kelimesi diğer taraftan Oğuz Kağan’ın altı oğlundan birinin ismidir. Öyle veya böyle Türkler gördükleri büyük su birikimlerine ki buraya göller, büyük nehirler de dahildir, “deniz” demişlerdir. Hazar Denizi, Ak Deniz, Kara Deniz, Marmara Denizi vb. Bunun dışında Türk mitolojisinde dünyanın sonucunda yerleşen okyanus veya denizi bildiren bir de **Gökdeniz/Köktengiz/Göktengiz** vardır. Türk mitolojik düşüncesinde dünyanın en uzak sınırını bu deniz belirlemektedir. Mite göre bu denize ve denizin kıyılarına ve orada yaşayanlara ulaşmak imkansızdır. Hatta Gökdeniz’in ötesinde bir de **Oddeniz** (ateş denizi) vardır. Göktürklere ait bir mitolojik hikâyede, Türklerin atalarından birisinin bir mağarada **ak geyik kılığına giren bir deniz tanrıçası** ile ilişkisi olduğu anlatılmaktadır. Buradan görüldüğü kadarıyla Deniz/Tengiz Han’la beraber bir de onun denizleri ve okyanusları koruyan geyik donlu kızı vardır.

Hatta Sayan-Altay Türklerinin mitolojisine göre **Bay-Tengiz** (Kutsal/Büyük Deniz) adında büyük bir deniz, yeraltı dünyasının hakimi Erlik Han’ın meskenindedir. Ölülerin götürüldüğü yeraltı dünyasını koruyan iki korkunç yaratık olan Abra ve Yutpalar Bay-Tengiz’in derinliklerinde yaşarlar. Buradaki deniz kaosu simgelemektedir. Kozmos her ne kadar sürekli büyümeye maruz kalsa da hiçbir zaman ana madde olan suyun dışına çıkamamaktadır. Dolayısıyla İslâm’dan önceki Türklerin mitolojik düşüncesinde su tüm evreni kuşatmaktadır. Şöyle ki dünyanın oluşumundan önce de sınırsız Bay-Tengiz’in varlığı hikâye edilmektedir. Yaratılış mitine göre demiürg Ülgen ile anti-demiürg Erlik tüm canlıların yaşadığı kozmosu bu denizin dibinden çıkarılan çamurdan yaratmıştır.¹⁴

Yeraltı dünyasının en büyük nehirlerinden biri de **Toybadım**’dır. Bu nehir adının etimolojisi Türkçe toymak/doymak’tan olup anlamı doymak, yeter bulmak, istemez olmaktır. Mitolojik inanca göre bu nehir öteki dünyadaki ölen insanların göz yaşlarından oluşmuştur. Ölüler bu nehrin ötesinde olup diğer tarafa geçememektedirler. Bu tür mitolojik içerikli hidronimlere Türk mitolojisinde sık sık rastlanmaktadır.

Tüm verilere bakıldığında deniz/tengiz hidroniminin Türk dini-mitolojik inancında hem teonim hem antroponim hem de etnonim isimlerinden türediği sonucuna varılabilir. Modern nehir isimlerindeki antroponimler belirli şahıslarla bağlantılıdır. Çünkü bu hidronimlerin belirli kısmını insanlar kendileri yaratırlar. Buraya daha çok pınar, kanal, kuyu, dere, suni göl adları dahildir ki genelde adları zikredilen su birikimini yapan şahsın adını taşır.

¹⁴F. Bayat. Türk Mitolojik Sistemi, s. 258.

Sadece Türk mitolojisinde değil, konar-göçer Asya kavimlerinin büyük bir kısmında, hatta Fin-Ugor halklarının birçoğunda dünyanın yaratılışına dair anlatılan mitlerde büyük bir denizden söz edilmektedir. Türk mitolojisine göre bu deniz sahili olmayan uçsuz-bucaksız bir okyanustur. Her halde bu okyanusun yukarıda bahis ettiğimiz Bay-Tengiz olması ihtimali çok yüksektir. Dünyanın sonunu getiren de bu deniz olacaktır:

Deniz çalkanır dibi görünür

Deniz dibinden dokuz ayrı kara taş çıkar

Dokuz yerinden yarılır

Dokuz yerden

Dokuz demir kaplamalı sandık çıkar

Her sandıktan demir atlı dokuz kişi çıkar

İkisi başkan olur

Onların bindiği atlar

Vuruşkan ulu sarı

Çok sarı atlar olur

Ön ayakları kılıç olur

Kuyrukları iti hançerli olur.¹⁵

Tek kelimeyle etnotoponim ve hidronimlerin bir dizi özelliklerinden dolayı coğrafya veya dil bilimi, etnografya veya tarih ile ilişkisi konusunda bilimsel literatürde farklı görüşler mevcuttur. Hidronimlerin etimolojisi yapılırken tüm bu özelliklere dikkat etmek ve disiplinlerarası bir yaklaşımla etimoloji yapmak lazımdır.

2. Hidronimlerin Tarihi Dilcilik Açısından Araştırılması

Genel olarak söylemek gerekirse dilcilikte etnotoponimler ve buna bağlı olarak etnohidronimler çok az öğrenilmiştir. Etnoponimler, hem Azerbaycan hem de Türkiye yer adları sisteminin en karmaşık ve az çalışılmış alanlarından biridir. Şimdiye kadar, Türklerin kadim tarihi ile ilgili bu onomastik birimler hakkında çok az şey söylendiğini dikkate alarak konunun literatür açısından zengin olmadığını da vurgulamak gerekir.¹⁶ Türk yer adları, dilin lügat sisteminde bulunan çeşitli

¹⁵V. İ. Verbitskiy. *Altayskie İnarodtsı: Sbornik Etnografiçeskih Stataey i İssledovaniy*. Moskova, 1893, s. 140.

¹⁶ Birçok toponimik ve etnotoponik vahidler araştırma konusu olmuştur. Hidronimler ise araştırmadan dışarıda kalmıştır. Toponimika ile ilgili bazı araştırmalar: G. Meşediye. *Zagafgaziyanın Azerbaycan Toponimleri*. Bakı: Elm, 1990; A. Bayramov. *Gedim Oğuz Ellərinin Ağbaba, Şöreyel, Pembek Bölgələrinin Yer-yurd Adları (Toponimleri)*. Bakı: Elm 1996; B. Budagov. *Türk Uluslarının Yer Yaddaşı*. Bakı: Elm, 1994; B. Budagov. *Geybullayev. Ermenistanda Azerbaycan Menşeli Toponimlerin İzahlı Lüğeti*. Bakı: Oğuz Eli, 1998; *Ermünistan Azerbaycanlılarının Tarixi Coğrafiyası*. Bakı: Genclik, 1995; E. Elekberli. *Gedim Türk-oğuz Yurdu- Ermenisatan*. Bakı: Sabah, 1994; D. Aksan. "Anadolu'da Yer Adları Üzerine Yeni Araştırmalar", *TüAY*, 1973-74, s. 185-193; Y. Blaşkov. "Türk Yer Adları", *SökCı, TDAY*, 1965, s., 149-153; M. Eröz. "Ege Bölgesinde Yer (Köy ve Şehir) Adları", *Reşid Rahmeti Arat İçin*, Ankara 1966, s. 176-179; L. Rasonyi. "Başkurt ve Macar Yurtlarındaki Ortak Coğrafi Adlar Üzerine", *X. Türk Dili Kurultayında Okunan Bilimsel Bildiriler*, 1963, s. 105-112; T. Gülensoy. "Anadolu'da Moğolca Yer Adları ve Rumelideki İzleri", *Türk Dünyası Araştırmaları*, 11/11, Nisan 1981.

kelime grupları temel alınarak oluşturulmuştur. Ancak söz konusu etnotoponimler ve bizim bildiri konumuz olan hidronimler farklı bir şekilde ortaya çıkmıştır.

Asıl olan hidronimlerin etimolojisinde antroponimlerin, etnonimlerin, oykonimlerin (yerleştiyi kendin, kasabanın, yerin adıyla adlanan), zoonimlerin (hayvan adları temelinde yarananlar), fitonimlerin (bitki örtüsü adları esasında), toprağın rengine göre yarananların, bazı olaylarla bağlı oluşturulanların (kanlı göl, Ceyranbatan) dikkate alınmasıdır.

Hidronimlerin oluşmasında doğal coğrafi amiller mühüm rol oynamaktadır. Nitekim hidronimler renk, tuzluluk, saflık, derinlik ve diğer özellikler bakımından farklılık gösterir. Örneğin yeraltı sularından oluşan nehirlere Karasu/Karasuv, Karaderya/Karadeniz, dağlarda kar ve buzdan su alan nehirlere genellikle Ağbulak, Ağsu, berrak ve temiz göller Aynagöl, Göygöl/Kokkol, bulanık su, tuzlu su ise Şorgöl/Şorsulu, Acısu, Aççikol vb.

Hidronim, Yunanca olup “hidro” su ve “noma” isim birleşmesinden ortaya çıkmış toponimlerin bir alt koludur. Dilcilikte hidronim, su kütlelerinin oluşum modellerini, gelişimlerini ve işleyişlerini inceleyen bir toponimi bölümüdür.¹⁷Nitekim nehir ve su adları başlangıcını tarihin en derin katlarından, yani bizlere belli olan en eski çağlardan başlattığı için eski dil ve bu dili konuşan eski sakinler hakkında bilgi tartışması yapmak için önemli bir toponimik sahadır. Bundan dolayıdır ki hidronimler özel araştırma objesi olmalıdır.¹⁸Buraya Türk kavimlerinin tarihini ve yerleşme sürecini, göçleri ve yerel halkla etkileşimini de ilave etmekle hidronimlerin tarihi dilcilik açısından önemini bir kez daha belirtmek mümkündür.

Bilindiği gibi eski Türkler bu gün “nehir” olarak bildiğimiz su akıntılarını “oguz” veya “ögüz”, göllere de “köl” derlerdi. Özellikle “ögüz/öküz” terimi hem nehir hem de Oğuz kavmi anlamındadır. Ancak bu hidronim adını başka dillere bağlayanlar da vardır. Bazı bilim adamlarının (Nemeth, Clauson, Menges vb.) “ögüz/öküz” kelimesinin kökünü Hint-Avrupa dillerine bağlamasını doğru bir yaklaşım olarak kabul etmek mümkün değildir. Bu yanlış fikre göre Toharcadaki “oksa/okso” veya “okes” kelimesi Türkçede “öküz” şeklinde telaffuz edilmiştir. Ancak su, nehir anlamında olan ögüz/-öküz sözünün *us/üs su anlamı içeren kökten türeme olduğu açık şekilde görülmektedir: **Us-** susamak, **usağ** susuzluk.¹⁹Diğer taraftan ögüz/öküz terimi boğa anlamında olan “böbür/pökür” yuvasından çıkmıştır. Ön “b” sesinin düşmesiyle öbür/öküz (r/l ve z ağız) ortaya çıkmıştır. Çin kaynaklarında, özellikle de Li-chi Tarihi’nde Batılı göçer halklar olarak adlandırılan ve M.Ö. 1100 yıllarında Çini işgal edip orada bir devlet kuran göçebelerin dini-mitolojik inançlarından söz açılmaktadır.

Li-chi’ye göre hükümdar simgesi olan ateş, Güneşi; su da Ayı temsil ederdi.²⁰ O halde Ay, su unsuruyla ilgili olduğundan nehre veya ırmağa da ögüz/ögüs denilmesi mantıklı görülür ve bu kelime Ay merkezli inanç sistemine giren diğer halklara mesela Toharlara da geçmiştir denilebilir. Orta Asya Türk boylarının çaya, nehre “ögüs” demelerinin temelinde Ay Tanrı’nın yerdeki simgesinin boğa/öküz olması ve Ay’ın su unsuruyla özleştirilmesi durur. Kısacası Oğuz kavim olarak adını genel anlamda Orta Asya’daki Farsçalaştırılmış Sırderya ve Amuderya adlı iki nehre vermiştir. Hatta Orhon-Yenisey yazıtlarında Arapların Seyhun adlandırdıkları Sırderya’nın adı

¹⁷R. Ageeva. Proshojdenie İmen Rek i Ozer. Moskova: Nauka, 1985; R. Ageeva. Kak Poyavilis Nazvaniya Rek i Ozer. MOskova: ACT-IIpecc, 2012; V. L. Vasilev, N. N. Vihrova. “O Printsipah Sostavleniya Gidronimiçeskih Katologov”, Voprosı Onomastiki, 2015, № 1 (18), s. 84-107.

¹⁸G. V. Leybnits. Novie Opıtı o Çeloveçeskom Razume. Moskova-Leningrad, 1936, s. 248.

¹⁹F. Bayat, M. Aleyeva. Eski Türkçe Sözlük. İstanbul: Ötüken, 2020, s. 236; F. Bayat. Orta Türkçe Sözlük (11.-16. Yüzyıllar). İstanbul: Ötüken, 2020, s. 482.

²⁰E. Esin. Türk Kozmolojisine Giriş. İstanbul, 2001.

Yençuoğuz olarak geçmektedir. Amuderya ise aslında Ögüz/Öküz adının bir başka varyantıdır. Burada özenle belirtmek gerekir ki Orta Asya'nın en büyük nehri olan Amuderya'nı eski Yunan tarihçisi Herodotus (M.Ö. 6-5. yüzyıllar) **Araks** adlandırmıştır. Şunu da kaydetmekte yarar vardır ki Orta Asya ve bu bölgenin coğrafi adları hakkında en eski bilgiler, M.Ö. 6-5 yüzyıllarda Yunan bilim adamlarının eserlerinde verilmiştir. Örneğin Herodotus, denizden doğuya uzanan bölgeyi "geniş bir oviden oluşan" yer adlandırır ve **Araks Nehri (Amuderya)** hakkında geniş bilgi verir. Daha sonraki tarihçiler bu nehre "Oks" (veya "Oksos") adını taktılar. Bu ad Öküzün (bazen Akes), yani Amuderya'nın en eski Türk adı olduğu ve nehir anlamının bir çeşidi olduğu görüşünü kanıtlamaktadır. Avesta ve diğer tarihi kaynaklarda da Amuderya'nın eski isimleri Arang, Rakha, Rankha, Arankha'dır ki bu da Aras isminin bozulmuş fonetik adlandırmalarıdır. Araplar ise bu nehre "Ceyhun" adını verdiler.²¹ Araplar Öküz/Ögüz adının nehir anlamını Arapçada nehir demek olan Ceyhun'la değiştirdiler.

Romalı tarihçi Pliny (1. yüzyıl), Sırderya nehrine İskitlerin (Saks) "**Sitis/Silis**" adını verdiğini yazmıştır. Bazı akademisyenler (V. V. Bartold, S. G. Klyastorniy, H. Hasanov) Silis'in Sir ile tamamen aynı kelime olduğunu yazmaktadırlar. Böylece eski zamanlardan beri Sırderya'ya orta ve yukarı kesimlerde "Yaksart", alt kesimlerde ise "Silis" adı verildiği söylenmektedir. H. Hasanov Sırderya adının "sir" kelimesinden olup "renk, boya" anlamına geldiği ve "Sarı nehir (çamurlu nehir), "Serob" (Islak), "Yüzey-nehir" (dağların tepesinden akan nehir) anlamına geldiği görüşüne katılmamakta ve bu etimolojik izahı yanlış hesap etmektedir. Ona göre Sırderya nehir adının bu bölgede yaşamış olan Sar (Silis-sir) kavminden alındığı oldukça mümkündür.²² Her iki nehir adını Türkler Anadolu'ya getirmişlerdir. Amuderya ve Sırderya Arapça varyantında Seyhan ve Ceyhan şeklinde Çukurova'nın iki ana hayat kaynağıdır. Her iki nehir Çukurova'dan geçerek Akdeniz'e dökülür.

Ayrıca bazı teonimlerin anlamının da su, sulak yer bildirdiğini kaydetmek lazımdır. Hem Orta Türkçede hem de Çağdaş Türk lehçelerinde "**uülğan, ülgen**" kelimeleri yaş, deniz, sulu yer anlamlarını bildirir.²³ Orta Asya'da geniş bir şekilde yayılan ve yeşillik, orman, gençlik, su koruyucusu olan **Öleng/Uleng** mitolojik varlığı, Ülgen teonimiyle izah edilebilir. M. Seyidov bu benzerlikten yola çıkarak şöyle yazmaktadır: "Ülgen adındaki "ü" sesinin "ö" sesine dönüşmesi mümkündür. O halde Ülgen'i Ölgen olarak da tasavvur etmek mümkündür. Bu ad ül-gen, öl-gen, öl/ül ve gan/gen terkiplerinden oluşmuştur. Öl/ülsu, gan/gen ata demektir. Ülgen/Ölgen su atam, su atası demektir. Veya gan, han anlamına gelirse onda da su hanı demektir."²⁴

Orhun-Yenisey döneminden günümüze kadar taşınan birçok nehir isimlerinden bazıları günümüze kadar varlığını korumuş, bazıları da ya ad değiştirmiş, ya da fonetik bozulmalara maruz kalmıştır. Bunlarda bazıları aşağıdakılardır:

Arkar Başı. Arkar Başı İrtiş Nehrine akan suların başlarından biridir.

Balıklig. Balıklıg Orkun'un kollarından birisi.

Togla Nehri.

²¹Ü. Axmedova, M. Axmedova. Research On Hydronyms and Their Importance, Eurasian Scientific Herald, Volume 2, November, 2021, s. 20-21.

²²H. Hasanov. Geografik Nomlar Siri. Toşkent: Ozbekiston Nashriyoti, 1985, s. 48.

²³Bkz. V. V. Velyaminov-Zernov. Slovar Cagatayskogo-Turetskiy. St.Petersburg, 1868, s.113; W. W. Radloff. Opit Slovary Tyurkskih Nareçiy, T.1, Ç.1. St.Petersburg, 1893, s.658.

²⁴M. Seyidov. Azərbaycan Halgının Söykökünü Düşünürken. Bakü, 1989, s.202, dipnot 519.

İrtiş.

Kara Bulak.

Kara Köl.

Kargu.

Kazluk Köl.

Kem/Kemçik vb.

Bu adlardan bazılarının hayvan ismi olduğu görülür: Arkar, Balıklık, Kazluk vb.

Sibirya Türk halklarının bazı yer adlarının zamanla Ruslaştırılması ve orijinal hidronimlerin yenileriyle yer değiştirmesi eski hidronimlerin etimolojik izahında yüze çıkmaktadır. Dilin sözcük kategorisini oluşturan “hidronimlerin analizleri tamamen etimolojik çalışmaların kurallarına tabi olmalıdır. Ancak, aborjin yer adları sıradan alıntılar olarak kabul edilemez; analizleri, tüm nüfusun şu anda yaşayan bir dile veya başka bir dile geçişinden sonra bile coğrafi adlarda korunabilecek olan alt tabakanın (asimile edilmiş nüfus) çeşitli konuşma özelliklerinin dikkate alınmasını gerektirir. Yalnızca bu koşul altında, belirli bir bölgede hem üst tabaka dilinin hem de alt tabaka dilinin farklı lehçelerini birbirine bağlayan seslerin birbirini izleyen sıralarını hesaba katmak mümkündür. Yer adlarının orijinal biçimi, fonetik ve morfolojik uyum yasalarına, yani önceki dilin kelimelerinin katmanlama sistemine uyarlanmasına dayanarak restore edilmelidir. Bu sayede, aslında tabakalı dile ait olan bu tür dilsel özellikleri uzak geçmişe atfetme tehlikesi önemli ölçüde azalır.”²⁵ Doğal olarak asimile olan dil ve kavimlerin korunmasında hidronimlerin rolü büyüktür.

Birçok nehir adlarının oluşmasında “*az/as/kaz/kas/kus/kuz” etnomorfeminin büyük rol oynadığı yapılan etimolojik denemelerle de tasdikini bulur. Nitekim tarihsel gelişim sürecinde hidronimler çeşitli nedenlerle ilk bakışta fark edilmeyen hem hızlı hem de tedrici değişimlere maruz kalabilmektedir. Mesela Türk dünyasının birçok yerinde yaygın olan “**Aras/Araz/Ertis**” adına dayalı nehir adı aslında su, susamak anlamına gelen “*us//su” morfeminden türemiştir. Bu açıdan baktığımızda bugün nehir, göl ve su adlarında rast geldiğimiz “as/aş/s” homojen kök, artık ek olarak işlevselleşmiştir. Aslında nehir adlarının sonuna getirilen bu ek “su” anlamı içeren kök olmuştur. Meselâ Azerbaycan’da Ar-as/Ar-az, Kazakistan’da Ert-is/Irt-ış, Sibirya’da As (Obi Çayı), Kokng-as (Yenisey), Tuva’da Az-as, Kırgızistan’da Tal-as vs., nehir adlarında farklı fonetik varyantlarda karşımıza çıkmaktadır. Bu ek (aslında kök) aynı anlama gelen eski “su/suv”(eski Türkçe), “uu”(Yakutça) ve “usu”(Moğolca), “*su/usu” morfeminin bir varyantıdır. Bu morfemden “usumak” (Uygurcada), “susamak” (Türkiye ve Azerbaycan Türkçesinde), suusoomok (Kırgızcada), susaymak (Tatarcada) fiilleri oluşmuştur. Bu fiiller Karahanlı döneminin büyük abidesi olan Yusuf Has Hacib’in “Kutadgu Bilig” eserinde “us”(susamak) köküne dayanmaktadır.²⁶ Görüldüğü gibi, nehir, göl, gölet adlarının esasını susamak anlamını içeren “*us” veya onun varyantı olan “*as/az” terkibi oluşturmaktadır. Hatta Azerbaycan’ın Beylegan bölgesinde “Bolsulu” adlı bir nehir de vardır. Ayrıca Gah bölgesinde “İlisu”, Bakü ve Celiabad’da “Sulutepe” adlı toponim ve küçük çay veya küçük bir ırmak daha vardır.

Diğer taraftan az/as sonekinden türeyen nehir adları tüm Sibirya’da diğer etnik gruplar arasında da oldukça yaygındır. Örneğin Yenisey-Ket sahasında Art-as (Ar – kavim adı), Bakt-as (bak –

²⁵K. F. Gritsenko. “İtogi Zadaçi İzuçeniya Toponimiki Sibiri”, Voprosı Onomastiki, № 7, 1974, s.22.

²⁶F. Bayat. Ay Kültürünün Dini-Mitolojik Sisteminde Türk Boy Adları Etimolojisi. Ankara: 3ok, 2005, s.38.

siyah kuşüzümü), Tayt-as (Tay - soğuk), Klat-as (Kal - eğri), Kilt-as (Kil - geniş), Tart-as (Tar – su samuru), Pakt-as (Pak – kuş kirazı) vs.²⁷

Bunun dışında Türkçede “**çul**”kökü değişik varyantlarda nehir adı bildirmektedir. Örneğin Hakaslarda (Çul), Altay-Kijilerde (Tyul), Çulum Tatarlarında (Çul/Yul), Şorlarda (Çul), Kızıllarda (Şul) Çul nehir ismine rastlanır. Çul Nehri'nin Balıktığ-çul veya Balıktu-tyul (balıklı ırmak), Anjul/Ancul (hayvan nehri) gibi kolları da vardır.²⁸

Aynı nehir adlarının hem Sibiry ve Orta Asya'da hem de Anadolu ve Azerbaycan'da olması bu adların sadece tekrarlanması olmayıp tarihi olayların sonucunda meydana geldiğinin bir göstergesidir. Nitekim çeşitli coğrafyalara dağılan Türkler yerin sulu ve sulak olmasından dolayı benzer hidronimler oluşturmuşlardır. Su komponentinin Rusların Don, Dnyeyr, Dnyestr gibi nehir adlarında da var olduğu düşünülmektedir. Bir diğer örnek Sibiry Türklerinin Yenisey Nehri (Yeni su) dedikleri nehre Ketlerin “Sas, Zes, Zas”; Yughların “Ses,Şes”; Kotların “Çet, Şet”; Arinlerin de “Set, Sat”; Pumpokollların “Tat, Tet, Dat”nehir ve çay isimlerinde deas kökünü görürüz. Tüm bu hidronimlerin anlamı “su veya ırmak”tır.²⁹ Ancak Sibiry Türklerinin yaşadıkları alanda Obi Nehri ve “*obi/ob” kökü veya ekleşmiş kökü oldukça yaygındır. A.P. Dulzon, Ob/Obi Nehri hakkında fikir yürüttüğünde, Sibiry'daki birkaç nehrin adının “obi” soneki ile bittiği sonucuna varır, bu da “*ob” morfeminin “su” ya da “nehir” anlamına geldiğini kanıtlamaktadır. Sibiry'da 30'dan fazla “ob/obi” bileşen hidronim olduğu bilinmektedir.³⁰ Şunu özellikle bildirmek gerekir ki ister Yenisey isterse de Obi kolayca “nehir” anlamına gelecek şekilde özelleşebilen bu eski Türk proto-sözcükleri başka dillere de “su ve nehir” anlamıyla çevrilmiştir. Türkler bu nehre “Yamar” (Tatarca “Ümer”) demişlerdir. Hantılar bu nehre “As” derler. Bilindiği gibi Türkçede *as/az su anlamına gelmektedir ve birçok nehir adında sonек olarak görülmektedir.

V. A. Nikonov, özel adların bölgeden bölgeye tekrarlanmasının ve yayılmasının ana nedeni olarak göçü görüyor. Bu bilim adamına göre: “Aynılığın ana nedeni, nüfusun göçü ve paralel olarak özel ad yaratmak becerisidir. Doğal olarak yeni bir yere taşınanlar, memleketlerinin ve eski ikamet yerlerinin adlarını yeni yere getirirler.”³¹ Başka bir fikre göre tekrarlanan coğrafi adların çoğu sadece olarak “eş sesli yer adları”dır.³² Hem etnotoponimlerin hem de hidronimlerin ortaya çıkması daha çok nüfus göçüne bağlıdır. Buraya çeşitli nedenlerle ortaya çıkan ve çeşitli biçimlerde kendini gösteren göçlere bakmaksızın hidronimlerin, genelde ise toponimlerin tekrarlanmasında temel rol oynadığını kabullenmek gerekir. Göç hem gönüllü (yeni otlakların aranması, ekilebilir arazi eksikliği, verimsiz coğrafi koşullar, aşiret üyeleri için arazinin yetersiz olması vb.) hem de zorunlu(doğal afet, savaş, sürgün vb.) olabilir. Ancak her iki hâlde göçün taşınabilir hidronimlerin ana nedeni olduğu açıktır. Hidronimlerin oluşmasında göçle beraber diğer etkenler (eski adın Türkçeye tercümesi, fonetik olarak uygunlaştırma, siyasi nedenler vb.) de rol oynamaktadır.

²⁷ A. P. Dulzon. “Etničeskiy Sostav Drevnego Naseleniya Zapadnoy Sibiripo Dannım Toponimiki, Territoriya Zapadnoy Sibiri”, *Trudi Kongressa* T. 3, Sektsiya 11. Altaistika, Moskova, 1960, s.291.

²⁸ A. P. Dulzon, agm., s.291-292.

²⁹ A. Fournet. “Are the Oldest Hydronyms of the Ob and Yenisei Riverbasins of Yeniseian or Uralic Origin?”, *The Macro-Comparative Journal* Vol. 3 No. 1, 2012, s. 3.

³⁰ Sh. Majidova. “History of The Study of Hydronyms”, *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 9(12), 2021, s. 680.

³¹ V. A. Nikonov. *Vvedenie v Toponimiku*. Moskova: Nauka, 1965, s.114.

³² A. Ahundov. *Torpağın Köksünde Tarihın İzleri*. Bakü: Genclik, 1983, s.40-72.

SONUÇ

Genel sonuca göre hidronimler sorununun üç tarafı daha çok öne çıkmaktadır:

İlk olarak birbiriyle ilişkili hidronimlerin gruplandırılması bazı dilbilimsel sorunlara cevap vermekle beraber aynı zamanda tekrarlanan nehir, göl, deniz adlarının aynı kavmin değişik yerlerde meskunlaşmasıyla mümkün olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bizlere aynı etnik grubun farklı isimlerini veya farklı tarihi süreçlerini göstermektedir. Etnik adlardaki çeşitliliğin nedenlerinden biri de hidronimlerin coğrafi farklılıklarıdır. Nitekim bazı etnik isimler komşular tarafından verilmiştir ve bu da kendi yansımaları hidronimlerde bulunur. Belirli sayıda isim, adı geçen kavime komşu olan veya kavimle akraba olan etnik gruplar tarafından verilir.

İkincisi, hidronimlerin hem tekrarlanması hem de biraz eski şekliyle uzaklaşması kavimlerin tarihsel dinamikleriyle ilgilidir. Her hangi bir etnik ismin ortaya çıkması ve tarihsel bir gelişim sürecine girmesi bu süreç boyunca hem dil içi hem de dil dışı faktörlerden etkilenmesi anlamına gelmektedir. Daha eski nehir adlarının dilbilimsel çözümlenmesi sırasında, yerel gruplara ait adların sözcüksel-anlamsal özellikleri değerlendirilmelidir. Burada anlamsal yük kavmin yaşadığı yerin özelliklerine referans yapmaktadır.

Üçüncüsü, bazı hidronimlerin etimolojisinin bilinmemesi dini-mitolojik çağlardan başlayan inançların zamanla yok olması ve unutulması sonucunda başvermiştir. Bu tür hidronimlerin kökenlerinin teonimlere, eski antroponimlere, inançlara bağlılığı dil verilerinin inanç katmanı üzerine geçirilmesi ve dildışı yöntemlerin öne çıkmasını sağlamaktadır.

Bildiride araştırılan hidronimlerin etimolojisi şu sonuca varmamızı sağladı:

1. Hidronimlerin bir kısmı teonimlerden türemiştir.
2. Hidronimler insanların pratik faaliyetini yansıtır. Bu tematik sınıf, öncelikle etno ve antropohidronimlerden, yani kabile ve ilk ata, lider erkek ve kadın adlarından, soy adlarından ve ayrıca takma adlardan oluşur.
3. Hidronimlerin çoğu insan adlarına göre oluşturulmuştur. Genellikle bu tür adlandırma su kütlelerinin (hendekler, kuyular, kaynaklar, kanallar vb.) kazısını denetleyen veya gerçekleştiren kişinin adını alır.
4. Hidronimler bitki ve hayvan isimlerinden türetilmiştir. Su kütlelerinin isimlendirilmesi belirli bir bitki veya hayvanın ismine dayanmaktadır. Doğal olarak hidronimler, incelenen bölgenin flora ve faunasının özelliklerini açık ve doğru bir şekilde yansıtmaktadır.
5. Hidronimler yer kabuğunun üst yapısı, toprağın bileşimine göre adlandırılır.
6. Hidronimler, halkın manevi kültürünü, geleneklerini ve ritüellerini yansıtır.
7. Hidronimler coğrafyanın bireysel özelliklerini gösterir suyun sıcaklığına, kokusuna, tadına, soğuk ve ılımlılığına, menşesine, acı, tatlı ve tuzlu olup olmamasına göre isimlendirilir. Bu anlamda hidronimler gerçeklerin doğal ve coğrafi özelliklerini yansıtır.

KAYNAKLAR

Ageeva, Ruf Aleksandrovna (1985). *Proishozhdenie İmen Rek i Ozer*. Moskova: Nauka.

Ageeva, Ruf Aleksandrovna (2012). *Kak Poyavoilis Nazvaniya Rek i Ozer. Populyarnaya Gidronimika*. Moskova: AST-Press.

- Ahundov, Ağamusa. (1983). *Torpağın Köksünde Tarihin İzleri*. Bakü: Genclik.
- Axmedova, Umidaxon, and Axmedova, Mashuraxon (2021). "Research On Hydronyms and their Importance", *Eurasian Scientific Herald*, Volume 2, November, s. 19-22.
- Aksan, D. (1973-1974), "Anadolu'da Yer Adları Üzerine Yeni Araştırmalar", *TüAY*, s. 185-193.
- Anohin, Andrey Viktoroviç (1924). *Materialı po Şamanstvu u Altaytsev, Sobrannie vo Vremya Puteşestviy po Altayu v 1910-1912 gg. Po Poruçeniyu Russkogo Komiteta Dlya İzüçeniya Sredney i Vostoçnoy Azii. Sbornik Muzeya Antropolgii i Etnografii*. Leningrad, T. 4, Vıp. 2.
- Bayat, Füzuli (1993). *Oğuz Epik Enegesi ve "Oğuz Kağan" Dastanı*. Bakü: Sabah.
- Bayat, Fuzuli (2005). *Ay Kültürünün Dini-Mitolojik Sisteminde Türk Boy Adları Etimolojisi*. Ankara: 3ok.
- Bayat, Fuzuli (2007). *Türk Mitolojik Sistemi. Ontolojik ve Epistemolojik Bağlamda Türk Mitolojisi*. Cilt: 1. İstanbul: Ötüken.
- Bayat, Fuzuli; Aleyeva Minara (2020). *Eski Türkçe Sözlük*. İstanbul: Ötüken.
- Bayat Fuzuli (2020). *Orta Türkçe Sözlük (11.-16. Yüzyıllar)*. İstanbul: Ötüken.
- Bayramov, A. (1996). *Gedim Oğuz Ellerinin Ağbaba, Şöreyel, Pembək Bölgelerinin Yer-yurd Adları (Toponimleri)*. Bakü: Elm.
- Blaşkoviçk, Yusuf (1965). "Türk Yer Adları", *SökCı, TDAY*, 1965, s. 149-153.
- Budagov, Budag (1994). *Türk Uluslarının Yer Yaddası*. Bakü: Elm.
- Budagov, Budag ve Geybullayev G. (1998). *Ermenistanda Azerbaycan Menşeli Toponimlerin İzahlı Lüğeti*. Bakü: Oğuz Eli.
- Dulzon, Andrey Petroviç (1960). "Etniçeskiy Sostav Drevnego Naseleniya Zapadnoy Sibiripo Dannım Toponimiki, Territoriya Zapadnoy Sibiri", *Trudı Kongressa* T.3, Sektsiya 11. Altaistika, Moskova, s.291-292.
- Elekberli, Eziz (1994). *Gedim Türk-Oğuz Yurdu- Ermenisatan*. Bakü: Sabah.
- Ermenistan Azerbaycanlılarının Tarihi Coğrafiyası* (1995). Hazırlayan S. Esedov. Bakü: Genclik.
- Eröz, Mehmet (1966). "Ege Bölgesinde Yer (Köy ve Şehir) Adları", *Reşid Rahmeti Arat İçin*. Ankara: *Ankara Üniversitesi Basımevi*, s. 176-188.
- Esin, Emel (2001). *Türk Kozmolojisine Giriş*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Fournet, Arnaud (2012). "Are the Oldest Hydronyms of the Ob and Yenisei Riverbasins of Yeniseian or Uralic Origin?", *The Macro-Comparative Journal*, Vol. 3 No. 1, s. 1-10.
- Gritsenko, Klavdiya Fedoseevna (1974). "İtogii Zadaçi İzüçeniya Toponimiki Sibiri", *Voprosı Onomastiki*, № 7, s. 19-34.
- Gülensoy, Tuncer (1981). "Anadolu'da Moğolca Yer Adları ve Rumelideki İzleri", *Türk Dünyası Araştırmaları*, 11/11, s. 693-709.
- Hacıyev, Tofig ve Veliyev, Kamil (1983). *Azerbaycan Edebi Dili Tarihi*. Bakü: Maarif.
- Hasanov, H. (1985). *Geografik Nomlar Siri*. Toşkent: Ozbekiston Nashriyoti.

- Hassan, Ümit (2000). *Eski Türk Toplumuna Üzerine İncelemeler*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Krahe, Hans (1964). *Unsere Ältesten Flussnamen*. Wiesbaden: Edition Otto Harrassowitz.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1936). *Novie Opiti o Çeloveçeskom Razume*. Çeviri s. Frantsuzkogo P. Yuşkeviç. Moskova-Leningrad.
- Majidova, Shaxnoza (2021). "History of The Study of Hydronyms", *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 9 (12), s. 676-680.
- Meşediye, Gara (1990). *Zagafgaziyanın Azerbaycan Toponimleri*. Bakü: Elm.
- Nikonov, Vladimir Andreeviç (1965). *Vvedenie v Toponimiku*. Moskova: Nauka.
- Radlov, Vasiliy Vasileviç (1893). *Opit Slovary Tyurkskih Nareçiy*. T.1, Ç.1, St. Petersburg: Тип. Императорской Академии Наук.
- Radlov, Vasiliy Vasileviç (1989). *İz Sibiri: Stranitsı Dnevnik*. Moskova: Nauka.
- Rasonyi, Laszlo (1963). "Başkurt ve Macar Yurtlarındaki Ortak Coğrafi Adlar Üzerine", *X. Türk Dili Kurultayında Okunan Bilimsel Bildiriler*, s. 105-112.
- Sadıgova, Sevinç. "Batı Azerbaycan'ın Dereleyez Eyaletinin Hidronimleri", *Kültür Evreni* (s. 426-432), <https://docplayer.biz.tr/149717605-Bati-azerbaycan-in-dereleyez-eyaletinin-hidronimleri.html> (E. T. 21.07.2023)
- Seyidov, Mireli (1989). *Azerbaycan Halgının Söykökünü Düşünürken*. Bakü: Genclik.
- Şerbak, Aleksandr Mihayloviç (1959). *Oguz-name. Muhabbat-name: (Pamyatniki Drevneuygurskoyi Starouzbekskoyi Pismennosti)*. Moskova: İzdatelstvo Vostoçnoy Literaturı.
- Vasilev, Valeri Leonidoviç; Vihrova, Nina Nikolayevna (2015). "O Printsipah Sostavleniya Gidronimiçeskih Katalogov (İz Opita Katalogizatsii Gidronimov Basseyna R. Mstı)", *Voprosı Onomastiki*, № 1 (18), s. 84-107.
- Velyaminov-Zernov, V. V. (1868). *Slovar Cagatayskogo-Turetskiy*. St. Petersburg.
- Verbitskiy, Vasiliy İvanoviç (1893). *Altayskie İnarodtsı: Sbornik Etnografiçeskih Stataey i İssledovaniy Altayskogo Missionera, Protoiereya V. İ. Verbitskogo*. Moskova: T-voSkoropeçatni A. A. Levenson.
- Vinogradov, A. V. (2017). "Gidronimi na Mifologiçesкой Osnove", *Nauçnoe Obozrenie. Biologiçeskie Nauki*, № 3, s. 14-36.
- Zakiev, M. Z. (1978). "Ob İstoçnikah Yazıka Osnovnih Komponentov Kazanskih Tatar", *Voprosı Tatarskogo Yazıka*, Kazan

İBN MÜHENNÂ'NIN “HİLYETÜ'L-İNSÂN VE HƏLBETÜ'L-LİSÂN” LÜGATİNİN BİLİNMEYEN SÖZ VARLIĞI

Doç. Dr. Gızılgül ABDULLAYEVA*

ÖZ

Her bir lüğət döneminin söz varlığını yansıtır. Her bir sanatsal eser de belirli söz varlığına sahiptir. Fakat aynı dönemde ortaya çıksalar bile, sözlüklerle sanatsal eserlerin kelime varlığı benzer değildir. Çünkü lüğət halkın dilinde kullanılan sözcüklerin toplusunu kendinde bulunduruyorsa, klâsik yazarlarımız sanatsal amacın çözümü namine ihtiyaç duyulan kelimelere başvurmuşlar. Sözlüğe lengüistik, sanatsal eserlerin diline ise hem de lingvo-poetik açıdan yaklaşıyor. İbn Mühennâ'nın “Hilyetü'l-İnsân ve Həlbetü'l-Lisân” lüğatinin lengüistik açıdan incelenmesi şunu gösteriyor ki, burada bulunan kelimelerin bir kısmı çağdaş Türkçede kullanıldığı gibi, bir grup sözler de günümüzde kullanımını kaybetmiştir. Demek ki, sonuncuların çoğunun kendi dönemi için okkoziyonallık taşıdığı, ama sonradan neolojizm – arkaizm geçişine maruz kaldığı gerçek bir olaydır. Çalışmadaki amacımız da bu dil olgularını bilimsel açıdan incelemektir:

Ter, terçi. Abidenin dilinde “muzd” anlamına gelen *ter* kelimesi *-cı*⁴ ekiyle birleşerek “muzdçu” anlamını bildiren *terçi* kelimesinin türemesine neden olmuştur. “Eski Türk Sözlüğü”nde hem *ter*, hem *terçi* kelimesi bulunuyor. *Ter* “ödeme, ödül”; *terçi* ise “işçi, çalışan” anlamlarını ifade ediyor. M.Kaşgâri'nin, Abu Hayyan'nın “Sözlük”lerinde, Y.Balasakanlu'nun “Kudatgu Bilig” abidesinde *terçi* kelimesine rastlanılmıyor. Sonuncu eserde “ücret” anlamına gelen *ter* kelimesi yer almıştır.

Koymançı. Kelime İbn Mühennâ'nın “Lügati”nde “çoban” anlamında kullanılmıştır. Bize göre bu dil örneğinin *-cı* ekinden önceki kısmı (*koyman*) *koyun* kelimesiyle ilgilidir. Tabii ki, böyle durumda aglütinatiflik kurallarının dışına çıkılmıyor. Yani yeni türemiş kelime taşıdığı anlamıyla kendinden öncekine bağlanıyor. Fakat “koyun” anlamında *koyman* fonetik yapısına rastlanmadığı halde, oğuzlarda *koy*, arğucada kullanılan *kon* seçenekleri buna örnek sayılabilir.

Sağa “sağ el”, **sola** “sol el”, **kondaş** “aynı mahallede oturan”, **südeş** “silahtaş”, **sinlak** “mezarlık” vb. bu türden olan kelimeler abidenin dilinde yaygındır. “Sözlük”teki bu grup leksemelerin lengüistik açıdan araştırılması tarihî leksikolojinin daha ayrıntılı incelenmesine yol açıyor.

Anahtar Kelimeler: Gelenek, Okkoziyonal Leksika, Lengüistik, Aglütinatiflik, Leksem.

GİRİŞ

İbn Mühennânın “Hilyetül-insan və həlbətül-lisan” lüğətinin bilinməyən söz varlığı

Hər bir lüğət yarandığı dövrün dil materialıdır. Hər bir bədii əsərin dili də poetikliyə meydan verən müəyyən söz ehtiyatına malikdir. Deməli, lüğətlərin, eləcə də bədii əsərlərin söz varlığı 100 %-li eyniyyət təşkil etmir. Çünki lüğət xalqın dilində işlənən leksemlərin yığımını özündə reallaşdırırsa, klassiklərimiz bədii məqsədin həlli naminə ehtiyac duyulan sözləri dilə gətirir. Bu isə o deməkdir ki, nə lüğətlər, nə də klassiklərin bizə miras qoyub getdiyi ədəbi-bədii dil nümunələri dildə mövcud olan dil vahidlərinin hamısını özündə əks etdirmir. İbn Mühennânın “Hilyetül-insan və həlbətül-lisan” lüğəti də mənsub olduğu dövrün söz varlığını sonrakı nəsillərə

* Azərbaycan, Bakü Devlet Üniversitesi, Türkoloji Bölümü. E-mail: gizilgulabdullayeva@gmail.com

ötürən mənbələrdən biridir. Məsələyə linqvistik yöndən yanaşsaq, görürük ki, lüğətdən seçililərək diqqətə çatdırılan leksemlər bu gün də yaşayırsa, müasir dilə söykənərək biz onların məhz həmin dövr üçün novator olduğunu qəbul edirik. Əks təqdirdə “neologizm → arxaizm” keçidi reallıq qazanır. “Lüğət”in bu günə məlum olmayan söz varlığını əhatə edən leksemlərin bir qismi aşağıdakılardır:

Tər, tərçi. Abidənin dilindəki “muzd” mənasının ifadəçisi olan *tər* sözü -çı⁴ şəkilçisi ilə qovuşaraq *tərçi* dil vahidinin yaranmasına səbəb olur. *Tərçi* “muzdçu” mənasını özündə ehtiva edir. M.Kaşğarının, Əbu Həyyanın lüğətlərində qeydə alınmayan bu leksem “Qədim türk sözlüyü”ndə həm *tər*, həm də *tərçi* leksik vahidləri yer alır. *Tər* “ödənmiş, mükafat”; *tərçi* isə “işçi, fəhlə” mənalarına tən gəlir. Y.Balasaqunlunun “Kutadqu biliq” abidəsində isə “ücrət”mənasının ifadəçisi olan *tər* sözüne rast gəliündiyi halda, *tərçi* qeydə alınmışdır.

Koymançı. Leksem İbn Mühənnanın “Lüğət”ində “çoban” məna tutumunun ifadəçisidir. Bizə görə, bu dil nümunəsinin -çı⁴ şəkilçisindən öncəki hissəsi (*koyman*) *qoyun* sözü ilə bağlıdır. Təbii ki, belə olduğu halda aqlütinativlik tələb olunan səviyyədədir. Yəni yeni yaranan söz daşdığı məzmunu ilə özündən əvvəlkinə bağlanır. Amma “qoyun” mənasında *koyman* sözüne rast gəlinmədiyi halda, lüğətlərdə onun müxtəlif fonoformaları qeydə alınır. Oğuzlarda *koy*, arğuca işlənən *kon* fonovariantları buna misaldır.

Sağa “sağ əl”, **sola** “sol əl”, **qondaş** “bir məhəllədə oturan”, **südəş** “silahdaş”, **sinlaq** “qəbiristanlıq” və s. kimi sözlər abidədə kifayət qədərdir. Məqalədə bunların hamısı araşdırılaraq təqdim ediləcək.

Açar Sözlər: Ənənə, novatorluq, okkozional leksika, aqlütinativlik, lüğəvi vahid

Dilimizin tarixi keçmişindən bu günə qədər ənənə ilə novatorluq yanaşı addımlayır. Obyektiv gerçəklikdir ki, zamanla ya ənənə novatorluğu, ya da novatorluq ənənəni üstələyir. Bu da danılmazdır ki, dilin inkişaf mərhələləri müasir dövrdə onilliklərlə qeydə alınarsa, tarixən bu, əsrlərlə ölçülür. Təbii ki, əsrlər də bir-biri ilə qonşu olduğundan ənənə növbəti əsrə öz payını əsirgəmir. Yeniliyi isə hər bir əsr öz icində hazırlayır. Dil qəbul edirsə, novatorluq da ötürülür. Amma o, növbəti əsrin daxilində okkozionallıq çərçivəsindən çıxaraq artıq ənənəyə çevrilir və digərləri ilə yanaşı addımlamağa başlayır. Bu, leksik fakt müəyyənliyini də, qrammatik sistem müəyyənliyini də özündə ehtiva edir. Hər bir lüğət həmin dövrün dil materialıdır. Hər bir bədii əsər də poetikliyə meydan vermək üçün öz ətrafına müəyyən söz ehtiyatı yığır. Deməli, lüğətlərin, eləcə də o bədii əsər müəlifinin söz ehtiyatı 100 %-li şəkildə eyniyyət təşkil etmir. Çünki lüğət o dövrün leksik mənzərəsini, daha dəqiq ifadə etsək, xalqın dilində işlənən leksemlərin yığımını təqdim edirsə, klassiklərimiz bədii məqsədin həlli naminə yalnız ehtiyac duyulduğu lüğəvi dil nümunələrini dilə gətirir. Bu isə o deməkdir ki, nə lüğətlər, nə də klassiklərin bizə miras qoyub getdiyi ədəbi-bədii dil nümunələri dildə mövcud olan lüğəvi dil vahidlərinin cəmini, yəni hamısını özündə əks etdirmir. Tədqiqat obyektini kimi seçilən İbn Mühənnanın “Hilyətül-insan və həlbətül-lisan” lüğəti də yarandığı tarixi dövrün tam da olmasa, söz varlığını sonrakı nəsillərə ötürən belə mənbələrdən biridir. Məsələyə linqvistik yöndən yanaşsaq, görürük ki, lüğətdən seçililərək diqqətə çatdırılan leksemlər bu gün də yaşayırsa, müasir dilə söykənərək biz onların həmin dövr üçün novator olduğunu qəbul edirik. Əks təqdirdə “neologizm → arxaizm” keçidinin mövcudluğu ilə barışmalı olarıq. Quruluş etibarilə müxtəliflik nümayiş etdirən və bu gün üçün yeni görünən bu leksik vahidlər aşağıdakılardır:

- I Sadə quruluşa malik okkozional leksika
- II Morfoloji yolla yaranan okkozional leksika
- III Mürəkkəb quruluşa malik okkozional leksika

İbn Mühənnanın “Hilyətül-insan və həlbətül-insan” lüğəti məsələ ilə bağlı tədqiqatçıya kifayət qədər material verir. Amma bir faktı xüsusi olaraq qeyd etmək istəyirik. Belə ki, bizim üçün o dövrə məxsus yeni dil faktı kimi görünən lüğəvi dil nümunələrinin bir qisminin yenidən leksik şəkilçi ilə qovuşaraq təzə bir leksemin yaradılışına rəvac verməsi də qeydə alındığından yuxarıda təqdim olunan punktblaşmanı ardıcıl olaraq deyil, qarışıq şəkildə araşdırmağı daha məqsəduyğun bildik. Onların bir qismi aşağıdakılardır:

TƏR. Bu leksik vahid lüğətdə “muzd” mənasının ifadəçisi kimi təqdim edilir (İbn Mühənnə, 2008, s.137). Leksem yaxın mənalı semantik tutumla, konkret olaraq, “ əmək haqqı, işləyəne verilən pul, muzd” mənalarında M.Kaşğarının “Divanü-lüğət-it-türk” əsərində də qeydə alınır (M.Kaşğari-IV, s.532). Orada “bu sözdən alınaraq rəncbərə **ترچی** deyilir”¹ məlumatı verilir. Amma buna Əbu Həyyanın “Kitab əl-idrak li-lisan əl-ətrak” lüğətində rast gəlinmir.

TƏRÇİ. Göründüyü kimi, *tər* leksemi derivatoloji sistemə də daxil olur. Belə ki, o, milli -çı⁴ şəkilçisi ilə qovuşaraq yeni bir sözün – *tərçi* dil vahidinin yaranmasına səbəb olur. *Tərçi* semantikasına görə “muzdçu” mənasını özündə ehtiva edir (İbn Mühənnə, 2008, s.137). M.Kaşğarının və Əbu Həyyanın lüğətlərində qeydə alınmayan bu dil vahidi “Qədim türk sözlüyü”ndə həm kök morfem, həm də yeni yaranan söz olaraq yer alır. *Tər* “ödəniş, mükafat”; *tərçi* isə “işçi, fəhlə” mənalarına tən gəlir. (Qədim türk sözlüyü, 1969, s. 553, 554). Y.Balasaqunlunun “Kutadqu biliq” abidəsində isə “ücrət”mənasının ifadəçisi olan *tər* sözünə rast gəliəndiyi halda, *tərçi* qeydə alınmır:

İdi yaxşı aymış köni sözlüg er Köni sözlüg erke bayat birsü ter (Doğru sözlü insan çox iyi söylemiş Doğru söyleyeni Tanrı karşılığına erıştırısın) (Y.Balasaqunlu, 2018, s.1242, 1243).

Bu o deməkdir ki, *tərçi* sözü o dövrdə okkozional leksikanın bir nümunəsi olaraq meydana gəlib. Amma dilin sonrakı inkişaf mərhələlərinə keçə bilməyib Yəni işləkliyini itirdiyindən arxaikləşərək dili tərək edb də nəhayətdə dilin arxaik qatında yer alıb. *Tər* sözü isə bu gün müxtəlif türk dillərində, o cümlədən Azərbaycan dilində eyni fonofoma ilə qeydə alınsa da, müasir dildə fərqli mənə tutumları ilə işlənir və hətta eyni semantik məzmunla əlaqəli yeni sözlərin yaranmasında kök morfem kimi var olduğunu da açıq-aydın bürüzə verir: *Uşax yaman tərriyip, xəstələnməsə, yaxşıdır* (Nümunə canlı danışıq dilindən götürülmüşdür).

SAĞA və **SOLA.** “Lüğət”də ayrı-ayrılıqda qeydə alınan bu leksik vahidlər, bizə görə, xüsusi maraq doğuran lüğəvi dil nümunələrindəndir. Çünki istiqamət bildirən *sağ* və *sol* sözləri bütün tarixi dövrlərdə işlək olduğu halda, *sağa* və onunla eyni quruluşa malik olan, sadəcə bir danışıq səsi ilə fərqlənən *sola* leksemləri həmin dil vahidləri ilə semantik eyniyyət kəsb etmir. *Sağa* “sağ əl”, *sola* isə “sol əl” məzmun göstəricisi ilə lüğətdə öz əksini tapır. Bu sözlərin quruluşu da bizdə bir ehtimal yaradır. Çünki görünüşdən “bu dil nümunələri sadə , yoxsa düzəltmə quruluşudur” sualı meydana çıxır. İlk baxışdan “-a”-nın yönlük hal şəkilçisi olduğu qənaətinə gəlirik. Amma görəndə ki, qeydə aldığımız nümunələr *sağ* və *sol* sözlərindən fərqli semantik məzmun ifadə edir, onda fikir tamənən başqa səmtə yönəlir. Çünki dilimizdə sözyaratmada iştirak edən -a² morfoloji göstəricisi mövcuddur. Hətta bu şəkilçi morfem omonimliyə də imza atır. Belə ki, bu həm feildən feil (tixmaq → *tixamaq*), həm adlardan feil (*qan* → *qanamaq*), həm də adlardan ad (*sağ* → *sağ-sağa*, *açıq* → *açıq-açığa*) düzəldən şəkilçilər kimi mövcuddur (B.Xəlilov, 2016, s.64). Onu da qeyd edək ki, B. Xəlilovun təqdim etdiyi nümunələr içərisində yer alan *sağ-sağa* sözünə heç vaxt rast gəlməmişik. Fikrimizcə, bu, bir dialekt faktını xarakterizə edə bilər. Amma danılmaz həqiqətdir ki, bu morfoloji göstərici az və ya çox dərəcədə adlardan ad yaratmaq qabiliyyətinə malikdir. Təbii ki, bu azlıq və çoxluğun mətləbə heç bir dəxli yoxdur. Çünki bu, kəmiyyətə

¹ MK III, s. 150

söykənir. Əsas məsələ fakta aqlütinativliyin pəncərəsindən baxmaqdan ibarətdir. Belə ki, aqlütinativliyin mizan-tərəzisinə söykənsək, deyə bilərik ki, sözlərdəki kök morfem aydın şəkildə görünür və onlar tarixən də, bu gün də dilin lüğət tərkibində olub və hal-hazırda da mövcuddur, hətta ədəbi dil faktıdır. Əgər -a² şəkilçisini leksik şəkilçi kimi qəbul etsək, yenə də aqlütinativliyin tələbi ödənilir. Çünki açıq-aydın görünür ki, yeni yaranan sözün məzmunu ilə o, hansı sözdən yaranıbsa, onun məna tutumu ilə də qırılmaz əlaqəsi mövcuddur. Belə olan təqdirdə, bu leksik vahidlərin də okkozional leksikanın payına yazılması obyektiv gerçəklik kimi qəbul edilməlidir. Lüğətlərdə işlənməsinə gəlincə, onu deyə bilərik ki, haqqında danışılan dil vahidlərini heç yerdə qeydə ala bilmədik. Yəni XIII-XIV əsr lüğətlərində bu sözlərə rast gəlinmədi. M.Kaşğarının lüğətində də yoxdur. Burada *sağ əlig* ساغ أليگ işlənir ki, onun da mənası oğuzca “sağ əl” kimi təqdim olunur və müəllif onu da qeyd edir ki, “digər türklər bu sözləri bilməzlər” (M.Kaşğari-III, s.154). Eyni fonoformanı “sol əlin əksi” mənasında A.Battal da (*sağ elik*) (İbni-Mühənnə, 1997, s.57), T.Hacıyev də (*sağ əlik*) (İbn Mühənnə, 2008, s.124) verir. “Lüğət”də *sağ əl* də yer alır ki, bu da “sağ tərəf” mənasındadır. Fikrimizcə, dilçiliyin qəbul etdiyi I növ təyini söz birləşmələri (və yaxud dugər söz birləşmələri) qəlibində olanlar bir leksik vahid kimi lüğətə daxil edilməməlidir. Ya təqdim olunan sözün qarşısında onun semantikasının açımı üçün təqdim olunmalıdır, ya da, sadəcə olaraq, həmin leksemə nümunə olaraq verilməlidir. Onu da qeyd edək ki, Qubadlı şivəsində *el* sözü *əl* fonocildi ilə həm “tərəf” mənasında işlənir (məsələn: *A bala, sən sağ əldə otu*), həm də “dəfə” mənası ilə uyumluluq təşkil edir (məsələn: *Mən dörd əl gedip gəldim*). Qeyd edək ki, nümunələr hamısı Qubadlı şivəsi təmsilçilərinin dilindən götürülmüşdür.

KOYMANÇI. Leksem İbn Mühənnənin “Lüğət”ində “çoban” məna tutumunun ifadəçisi kimi qeydə alınır (İbn Mühənnə, 2008, s.114). Bizə görə, bu dil nümunəsinin -çı⁴ şəkilçisindən öncəki hissəsi (*koyman*) *qoyun* sözü ilə bağlıdır. Təbii ki, belə olduğu halda yenə də aqlütinativlik tələb olunan səviyyədə ödənilir. Yəni yeni yaranan söz daşdığı məzmunu ilə özündən əvvəlki leksemənin semantikasına bağlılıq ifadə edir. Amma “qoyun” mənasında *koyman* sözünə rast gəlinmədiyi halda, lüğətlərdə onun müxtəlif fonoformalarına rast gəlinir. *Koy* (M.Kaşğari-IV, 2006, s.319), arğuca işlənən *kon* (M.Kaşğari-IV, 2006, s.312) fonovariantları buna misaldır:

قوی اتلیک = *ətlik koy* = *ətlik qoyun* (M.Kaşğari-I, 2006, s. 165)

أل قونغ أرولادی = *Ol konuğ ürülədi* = *O qoyunu ayaqda soydu* (M.Kaşğari-I, 2006, s. 327)

Bununla bağlı M.Kaşğari yazır: “...Arğular sözün ortasında və sonundakı **ی y** hərfini **ن n** hərfi ilə əvəz edirlər. Türklər qoyuna *koy*, arğular *kon* deyirlər. Türklər yoxsula *çığay*, arğular *çığan* deyirlər” (M.Kaşğari-I, 2006, s. 105). Fikrimizcə, *koyak* / *konak* dil vahidləri də buna birbaşa nümunədir. Onu da qeyd edək ki, haqqında danışdığımız leksemənin son iki variantı (*koy*//*kon*) M. Kaşğarının “Lüğət”ində qeydə alınsa da, bu mənada sözün *koyun* fonocildinə rast gəlinmir. *Koyun* “Lüğət”də “qucaq” və “özünə su tokmək” mənalarında yer alır. Belə olan halda, izahat tələb edən *koymançı* sözünün daxilindəki *man* hissəsidir. Təbii ki, bu, leksik şəkilçi ola bilməz, çünki *koy* variantı da “qoyun” mənası ilə üst-üstə düşür. Belə hesab edirik ki, *koyman* elə *qoyun* sözünün fonetik tərkibcə fərqlənən bir başqa paralelidir. Bizcə, sözdaxili fonetik diferensiallıq aşağıdakı istiqamətlənmənin nəticəsi olaraq meydana çıxıb:

koyman → *koy_{man}* → *koya^{a>}n* → *koyun*

Y. Balasəqunlunun “Kutadqu biliq” əsərində “qoyun” semantik tutumunun ifadəçisi olan *koy* da işlənir, “çoban” mənasının daşıyıcısı olan *koyçu* da qeydə alınır:

Yazı tag yirig tut yorır koy sürüg / Ova və dağlıq yerlərdə dolaşan qoyun sürüsü (Y.Balasuqunlu, 2018, s. 900,901); *Budun koy sanı ol begi koyçısı* / Halk koyun gibidir, bey de onun çobanıdır (Y.Balasuqunlu, 2018, s.1412, 1413).

Göründüyü kimi, "çoban" mənasına tən gələn *koymançı* fonoformasını abidənin dilində qeydə almadığımızdan təqdim edə bilmədik. Amma bəlli həqiqətdir ki, semantika baxımından üst-üstə düşən, lakin fonotərkib baxımından fərqlilik nümayiş etdirən *koyçu* və bizim qeydə aldığımız *koymançı* sözlərinin hər ikisi *koy* (yəni "qoyun") kökü üzərində qurulmuşdur.

Belə hesab etmək olar ki, "çoban" semantik tutumunun ifadəçisi olan *koymançı* və *koyçu* sözləri bir müddət paralel şəkildə işlənib. Bəlkə də, bunların biri ədəbi dil, digəri canlı danışiq dilinin söz ehtiyatlarından biri olub. Amma zaman keçdikcə hər ikisi arxaikləşərək dili tərk edib.

SİNLAĞ. "Qəbiristanlıq". Leksem *sinleq* gln is şəklində göy türk əlifbası ilə yazılmış "Terxin" abidəsində də işlənir və "qəbiristanlıq" mənə tutumunu özündə ehtiva edir (M.Ölmez, 2018, s.79). Bu dil vahidi iki tərkib hissədən ibarətdir: *sin* + *laq*. Kök morfem "qəbir" mənasına ekvivalentdirsə, bötövlükdə söz "qəbiristanlıq" mənasına tən gəlir. Onu da qeyd edək ki, kök və şəkilçi qovuşması ilə ahəng qanunu pozulur. Bizə görə, sözün, *sinlaq/ğ* şəkli əlaməti ilə verilməsi daha doğru olardı. Onu da qeyd edək ki, kök morfem eyni semantik yüklə ("qəbir") M.Kaşğarının "Lügəti"ndə *sin* fonetik cildi ilə qeydə alınır:

سین فا کیروب کړو ینماس ... *sinka kirüb kirü yanmas* / Qəbrə girən geri qayıtmaz (M.Kaşğari-III, 2006, s. 63).

QONDAŞ. Bu dil nümunəsi tədqiqat obyektimiz olan "Lügət"də "bir məhəllədə oturan" mənə tutumunda qeydə alınır. Sözün kök morfemi olan *qon*(maq) "məskunlaşmaq" mənasına uyğundur. *-daş* morfoloji göstəricisi isə hamıya məlum olan "da+eş" tərkib hissəsindən ibarətdir. Nominativ mənəsi da "eyni yerdə məskunlaşan ortağ" semantikasını özündə ehtiva edir. Bu leksemə, yəni *qondaş* sözünə "Qədim türk sözlüyü"ndə rast gəlmədik. Onu təxminən eyni tarixi dövrün məhsulu olan Əbu Həyyanın "Lügəti"ndə də qeydə ala bilmədik. Burada eyni leksik şəkilçi ilə yaranmış "yoldaş" mənasını ifadə edən *qoşdaş* (Əbu Həyyan, 1992, s.44), "dost" mənə tutumuna tən gələn *qocadaş* (Əbu Həyyan, 1992, s. 42) sözlərinə rast gəlinir ki, bunları da İbn Mühənnanın "Lügəti"ndə görə bilmədik. M.Kaşğarının "Lügəti"ndə, eləcə də Yisif Balasaqunlunun "Kutadqu biliq"əsərində də bu lüğəvi dil nümunələri ilə bağlı bir məlumat əldə edə bilmədik.

SÜDƏŞ. Bu leksik vahid "Lügət"də "silahdaş" mənası ilə təqdim edilir (İbn Mühənnə, 2008, s.132). Leksem iki tərkib hissəsindən ibarətdir: *sü* + *daş*. *Sü* qədim türk yazılı abidələrinin dilində işlək sözlər sırasında nizamlanır: *üs* . Mənası "qoşun", "ordu" deməkdir. Orxon-Yenisey abidələrinin dilində derivatoloji sistemdə də qeydə alınan kök morfemdir. Məsələn:

Kurığaru Yinçü Üqüz keçe Temir Kapığka teqi süledim midlüs / Geridə İnci çayını keçərək Dəmir qapıyadək qoşun çəkdim (K_k.C.,24-27) (Q.Abdullayeva, 2007, s.24-27).

-daş şəkilçi morfemi, göründüyü kimi, İbn Mühənnanın "Lügəti"ndə *-daş* şəklində verilib. Qədim türk yazılı abidələrinin dilində də, klassiklərin ədəbi-bədii dil nümunələrində də əksər sözlərin (eləcə də şəkilçilərin) müxtəlif fonoparalellərinin işlənməsi bir reallıqdır. *Türk // turuk // turux // török // tukyu // tukuye; tamux // tamu // damu; üküş // yüküş // yükəş* və s. kimi nümunələr bu reallıqların təsdiqləyicisidir.

SUĞ. Leksem bu gün dilimiz üçün ədəbi dil faktı olan "soyuq" sözü ilə ekvivalentlik təşkil edir. Mənaca da buna semantik uyum saxlayır. Abidəni araşdıran Melioranski də belə verir (İbn Mühənnə, 2008, s. 131). Müstəqil şəkildə heç yerdə qeydə alınmasa da, derivatlarına rast gəlinir. Bu məlumatı bizə M.Kaşğarının "Divanı"ı verir. Bu, *soğı*(maq) feilidir (MK-IV, 2006, s. 465). "Soyuq" mənasında *suğ* leksemının mövcudluğu və sonradan *u > o* səs keçidinin reallığı sübut edir ki, kök morfem, həqiqətən də, *suğ* lüğəvi dil nümunəsidir. Yəni adlardan feil düzəlişi: *soğı* = *soğ* + *ı*. Fikrimizcə, müasir Azərbaycan dilində normativləşən *soyuq* dil vahidinin *soy* hissəsi də *suğ//soğ* fonoforması ilə bağlıdır. Tarixi fakta söykənsək, *soyuq* = 1. *soy* + 2. *u* + 3. *q*.

Fikrimizi izahlı şəkildə konkretləşdirsək, birinci etapdakı kök morfemdir. İkinci etapda *-u* leksik şəkilçisi dövrəyə girir. Daha dəqiq ifadə etsək, yəni adlardan feil düzəlir: *soy + u = soyu* (maq). Üçüncü etapda isə feildən yenidən ad yaranır: *soyu- + q = soyuq*. Amma bu da reallıqdır ki, leksemin *soy* hissəsini bu gün kök morfem olaraq görmürük. Çünki müasir dilimizin lüğət tərkibinə “soyuq” mənə tumunun ifadəçisi olan *soy* sözü daxil olmayıb. Odur ki, bu leksemin (*soy* nəzərdə tutulur) çağdaş dövrdə kök morfem kimi qəbul edilməsi aqlütinativliyin qayda-qanunlarına qarşı çıxmaq deməkdir. Onu da unutmayaq ki, qeydə aldığımız söz *suğ* fonetik cildindədir. Dialektlərdə *u > o* ilə yanaşı *y > ğ* əvəzlənməsi də qeydə alınır. Bu daha çox Gədəbəy rayon şivələri ilə bağlıdır. Məsələn: *İğdə, iğnə, düğmə, döğüş, meğdan, dəğirman* və s. (M.Şirəliyev, 2008, s. 86). Fikrimizcə, bütün bu deyilənlər tarixən *suğ // soğ // soy* paralelinin varlığından xəbər verir.

YOĞAŞI. Bu söz İbn Mühənnanın “Lüğəti”ndən qeydə aldığımız ən maraqlı leksik vahidlərdən biridir. Tədqiqat əsərlərinin, demək olar ki, hamısında bu leksem qeydə alınır. Sadəcə sözün komponentlərinin ayrı yazılışı diferensiallıq yaradır. Təqdimatlarda fonoforma müxtəlifliyini də görürük: *yog aşı* (İbni-Mühənnə, 1997, s.91); *yoğ aşı* (İbn Mühənnə, 2008, s. 156), *yoq aşı* (S.Kazımova, 1998, s.64) və s. Biz komponentlərin bitişik variantını verməyi tərcih etdik. Çünki mübahisəsiz mürəkkəb quruluşa malik sözün komponentlərinin, həmçinin kök və şəkilçi morfemlərin əski qrafika ilə gah bitişik və gah da ayrı yazıldıqları ilə çox qaşı-qarşıya gəlmişik. Belə olan halda quruluşuna görə mürəkkəb sayılan leksemin tərəflərinin orfoqrafik yöndən bitişik yazılması da mümkündür. Fikrimizcə, bu dil vahidi inkarlıq bildirən *yox* və tarixən “yemək, azuqə” mənasını daşıyan *aş* sözlərindən təşkil olunub. Bu da reallıqdır ki, bu mürəkkəb söz II növ təyini söz birləşməsi əsasında yaranan mürəkkəb lüğəvi dil nümunələrindən biridir. Tədqiqat obyektimizin dilində “ölü aş” mənasının ifadəçisi kimi qeydə alınır. Adı da çox maraqlıdır. Əsil semantik reallığı sözün xarici cildi özündə daşıyır. Yəni söz əslində *yox* olan bir varlığın, yəni dünyasını dəyişən şəxsin şərəfinə verilən aşın, yəni ehşanın adını daşıyır: *yox* (“yox olub gedən məxluq”) + *aş* (“rəhmətə gedənin şərəfinə verilən ehşan, yemək”). M.Kaşğarının “Divanü Lüğət-it-türk” əsərinin dilində isə sözün birinci komponentinə rast gəlirik, özü də başqa semantik tutumda: *yoğ//yuğ* **يُوغُ** “matəm, yas; dəfndən üç və ya yeddi gün sonra verilən ehşan” (M.Kaşğari-III, 2006, s. 146). Göründüyü kimi, M.Kaşğarının “Lüğət”ində *yoğ//yuğ* sözünün məhz “ölü dəfn edildikdən sonra verilən yemək” mənası da təqdim edilir. Həmçinin o da qeyd edilir ki, bu mənadan asılı olaraq buna *yuğ basan* deyilir: **يُوغُ بَسَن** (M.Kaşğari-I. 2006, s.397).

TONÇI. Bu leksik vahid quruluşuna görə düzəltmə sözdür. *Ton* sözü və *-çı* morfoloji göstəricisi bu sözün tərkib komponentləridir. Kök morfem bu gün canlı danışq dilində *don* şəklində işlənir. Mənası isə lüğətdə verildiyi kimi “don, geyim, paltar” (İbn Mühənnə, 2008, s.139) deməkdir. Odur ki, ilk baxışdan haqqında danışılan leksemin (*tonçı*) “paltar tikən”, yəni “dərzi” semantikasının daşıyıcısı olması qənaətinə gəlirik. Amma İbn Mühənnanın “Lüğəti”ndə sözün “parça toxuyan” mənə tutumu təqdim edilir (İbn Mühənnə, 2008, s.140).

TONDİKİCİ sözü isə “dərzi” semantikasının ifadəçisi kimi təqdim olunur. Leksem üç tərkib hissəsindən ibarətdir: *ton + dik- + -ici*. Göründüyü kimi, söz iki müstəqil leksik faktdan (*ton + dik-*, yəni “tikmək”) və bir sifət düzəldən şəkilçi morfemdən (*-ici*) ibarətdir. Halbuki söz (*tondikici*) “Lüğət”dəki mənasına görə (“dərzi”) nitq hissələrindən biri olan isimlə ekvivalentləşir. Halbuki *tondikici* sözü sifətdir. Çünki özündən sonra söz tələb edir. Məsələn: *Tondikici* (şəxs, qız, qadın və s.). Amma qeyd etdiliz kimi leksem “dərzi” semantik tutumunun ifadəçisi olan söz kimi təqdim edilir (İbn Mühənnə, 2008, s.140). “Lüğət”də eyni mənənin daşıyıcısı olan *tontoxucu* sözünə də rast gəlinir. Ümumiyyətlə, abidənin dilində *ton* leksik vahidinun derivatlarının azlıq təşkil etmədiyinin şahidi oluruq. Leksem bir tərəfdən

morfoloji baxımdan derivitoloji sistemə daxil olur, digər tərəfdən söz birləşmələrinin komponentlərinə çevrilir. Təbii ki, bunu faktik dil nümunələrinə söykənərək deyirik. *Tondür* “paltarın tərs üzünü üstə çevirmək”, *tontutaqı* “geyimin, paltarın kənarı”, *toniçi* “astar, paltarın içi”, *ton eni* “paltarın, donun eni” və s. kimi sözlər və söz birləşmələri buna nümunədir.

Ümumiyyətlə, İbn Mühənnanın “Hilyətül-insan və həlbətül-insan” lüğətində təqdim ediləcək kifayət qədər dil vahidləri var. Təbii ki, bir məqalə çərçivəsində bunların hamısını tam şəkildə əhatələyə bilmərik. Bu isə onu bir daha sübut edir ki, İbn Mühənnanın “Hilyətül-insan və həlbətül-insan” lüğətində müasir dildə görünməyən nə qədər zəngin söz dünyası var. Hansı ki, bunların sistem şəklində araşdırılmasına böyük ehtiyac duyulur. Çünki bu lüğəvi dil nümunələrinin hər biri dilimizin tarixi keçmişindən bu günümüzə kifayət qədər əvəz edilməz zəngin məlumat ötürür. Təbii ki, elə bu məlumatlar da XIII-XIV əsr Azərbaycan ədəbi dilinin dil mənşəsinin reallığını bizlərə təqdim edir.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT

1. ABDULLAYEVA, Q. (2007). “Kül tiqin” abidəsi. Bakı: Azər nəşr.
2. BALASAGUNLU, Y. (2018). Kutadgu Bilig (Çeviren Reşid Rahmeti Arat). İstanbul: Kabaççı Yayıncılık.
3. Древнетюркский словарь. Ленинград: Наука, 1969, 676 с.
4. ƏSİRƏDDİN, Əbu Həyyan əl-Əndəlusi. (1992). Kitab əl-idrak li-lisan əl-ətrak. Bakı.
5. XƏLİLOV, B. (2016). Müasir Azərbaycan dilinin morfoloqiyası. 2 hissəli. I h. Bakı: Papirus NB.
6. KAŞĞARI, M. (2006). Divanü lüğat-it-ürk. 4 cildə. III c. Bakı: Ozan.
7. KAŞĞARI, M. (2006). Divanü lüğat-it-ürk. 4 cildə. IV c. Bakı: Ozan.
8. KAZIMOVA, S. (1998). “İbn Mühənnanın lüğəti” Azərbaycan ədəbi dili abidəsi kimi. Bakı.
9. İBNİ-Mühənnâ Lüğati (1997). (İstanbul nüshəsi. Nəşrə hazırlayan Aptullah Battaldır). Ankara: TDK.
10. Ölmez M. (2018). Uygur Hakanlığı Yazıtları. Ankara, BilgeSu.
11. SEYİD ƏHMƏD, Cəmaləddin İbn Mühənnan. (2008). Hilyətül-insan və həlbətül-lisan (Tərcüməçi və nəşrə hazırlayan T.Hacıyevdir). Bakı: Kitab aləmi.
12. ŞİRƏLİYEV, M. (2008). Azərbaycan dialektologiyasının əsasları. Bakı: Qərb-Şərq.

RENKLERİN İLETİŞİM DÜNYASINA ANLAMBİLİMSEL BİR BAKIŞ

Arş. Gör. Harun COŞKUN*

ÖZ

Renkler, asırlardır farklı kültürlerdeki duygu ve düşüncelerin en temel ifade biçimlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürel mirasın taşıyıcısı ve toplumsal çevrenin düzenleyicisi olarak Türk kültür hayatında derin izler bırakan renk kavramı; tarihi, etnolojik, sosyolojik ve psikolojik açıdan en sık kullanılan sembolik unsurlardan biri olarak kendini göstermektedir.

Eski çağlardan beri hastalıkların tedavisi, fikir hareketleri, milli bayraklar, kurum ve kuruluş gibi pek çok alanda renklere yüklenen anlam ve sembolik fonksiyonlar bir ileti aracı olarak kullanılmaktadır.

Üç başlıktan oluşan çalışmamızın ilk bölümünde renk ve iletişim kavramıyla ilgili görüşlere ve açıklamalara yer verilecektir. İkinci bölümde; TDK Türkçe Sözlük, Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü ve Ömer Asım Aksoy’un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü’ndeki renk kavramına ilişkin madde başları esas alınarak renkler ve renk kavramının iletişim üzerindeki etkisi incelenecektir. Üçüncü ve son bölümde ise renk kavramının anlambilimsel düzeyde incelemesi yapılacaktır.

Çalışmamızda ele alınan veriler sonucunda renk kavramının iletişim olgusu ve iletişim edimleri üzerindeki etkisi sözlüksel verilerle saptanacak ve renk olgusunun Türk kültür hayatındaki yansımalarının iletişimsel düzeyde anlam haritası ortaya çıkarılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Renk, iletişim, kavram, kültür, anlambilim.

A SEMANTIC VIEW OF COLORS IN THE WORLD OF COMMUNICATION

ABSTRACT

Colors have been one of the most fundamental forms of expression for emotions and thoughts in various cultures for centuries. The concept of color, which has left deep traces in Turkish cultural life as a carrier of cultural heritage and a regulator of the social environment, manifests itself as one of the most commonly used symbolic elements from historical, ethnological, sociological, and psychological perspectives.

Since ancient times, colors have been imbued with meanings and symbolic functions in various fields such as the treatment of diseases, intellectual movements, national flags, institutions, and organizations. They have been utilized as a means of communication.

Our study, consisting of three sections, will first present views and explanations related to the concepts of color and communication in the first section. In the second section, we will examine the influence of colors and the concept of color on communication, primarily based on the entries

* T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

h.coskun@iku.edu.tr /ORCID: 0000-0001-8774-2186.

related to the concept of color in the TDK Turkish Dictionary, the Compilation Dictionary of Folk Dialects in Turkey, and Ömer Asım Aksoy's Proverbs and Idioms Dictionary. In the third and final section, we will conduct a semantical analysis of the concept of color.

As a result of the data examined in our study, the impact of the concept of color on the phenomenon of communication and communicative acts will be determined through lexicographical data. A semantic map will be created to reveal the communicative implications of the concept of color in Turkish cultural life.

Key Words: Color, communication, concept, culture, semantics.

GİRİŞ

Renkler çağlar boyunca toplumların farklı kesimleri tarafından çeşitli sembollerle dile getirilmiş ve bu semboller toplumsal iletişimin olmazsa olmaz imgelerinden biri olarak toplumsal yaşamın tüm alanlarında etkin bir rol oynamıştır.

İletişimdeki en önemli araçlardan biri olan renk, yazının olmadığı dönemlerde dahi insanlar arasında anlaşmayı sağlayan önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Çok eski çağlardan itibaren simgesel olarak kullanılan renklerin ilk örneklerine Lascaux ve Altimara’daki taş devrinden kalma küçük mağaraların duvarlarında bulunan renkli hayvan figürlerinde rastlanmıştır. Mağara duvarlarına resmedilen renkli imgeler ilkel dönemin basit iletişim biçimini oluşturmaktadır. Eski insanlar renkleri, büyüsel, tapınma sırasında görsel etkileycilik, düşmanlarından gizlenebilmek ya da korkutucu görünebilmek, beğenilme ve güzelleşme içgüdüsüne cevap verebilmek amacıyla kullanmışlardır” (Ustaoğlu, 2007: 28).

Köken itibariyle Farsça “reng” kelimesinden gelen bu kavram Güncel Türkçe Sözlük’te “cisimler tarafından yansılan ışığın gözde oluşturduğu duyum” olarak tanımlanmakta ve mecazi olarak “nitelik” ve “çeşitlilik” anlamlarında karşımıza çıkmaktadır (2019: 1973).

İnsanlar doğduktan sonra dış dünyayı anlama ve kavramada ilk olarak görme duyularıyla evren algısı oluşmaya başlamaktadır. Bu görüşü destekler nitelikteki açıklamalar bilim adamları tarafından sayısal verilerle ortaya konulmuştur. “Gestalt ve bildirişim kuramcıları, insanoğlunun dış dünyaya ait bilgilerinin %85’ini görme aracılığı ile edindiğini ve bu nedenle de insan ile çevre, insan ile ürün arasındaki ilişkilerin odak noktasının görsel iletişim ve estetik algılama olduğunu ifade etmektedirler” (Mehmeti, 2003:116).

Işık vd., tarafından yapılan bir başka araştırmada ise insanların konuşmayı öğrenmeden önce görme duyusunun aktif hale geldiği dolayısıyla görsel iletişimin sessel iletişimden daha önce gerçekleştiği ifade edilmiş ve görsel olmayana göre daha etkileyici ve ikna edici olduğu tespit edilmiştir. “İnsanlar öğrendiklerinin %1’ini deneyerek, %2’sini dokunarak, %4’ünü koklayarak, %10’unu duyarak ve %83’ünü çevresindeki olayları gözlemleyerek öğrenmektedirler” (2006: 99). Uçar da görsel iletişimle ilgili gözlemlerini, “üzerinde 100’den fazla dil ve 5000 dolaylarında diyalektin kullanıldığı bir dünyada görsel iletişim hızlı ve kolay bir iletişim biçimidir” (2004: 59) şeklinde ifade etmiştir.

“Fiziksel, psikolojik, doğal, dini-mitoloji, siyasi ve askeri gibi birçok etken, insanların renkleri algılamalarında birtakım farklılıklara neden olmuştur. Bu farklılıklar genel olarak toplumların ayırt edici unsurları hâline gelmiştir. Dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan insanların ten renkleri,

çevre, iklim ve biyolojik sebeplerle ayırt edici şekilde farklılaşır. Afrika Kıtası'nda yaşayan insanların vücut renklerinin daha çok koyu, Kuzey yarım kürede yaşayan insanların ise sarı ve beyaz ten renklerine sahip olması bu duruma örnektir. Bu sebeple Batı dünyasında siyah, yas; beyaz, masumiyet rengiyken Afrika'da yaşayan zenciler için siyah, iyilik; beyaz ise kötülük manasını taşımaktadır” (Eren, 2008: 32).

“Doğanın renklerini taklit etmeye çalışan ilkel insan, renkleri sembolize ederek yaşamın ve evrenin gizemini oluşturmaya çalışmıştır. Örneğin mistik bir öneme sahip olan renk, dekorasyondan öte güneş, dünya, yıldız ve gökkuşağıyla özdeşleştirilmiş; insan vücudu renklerle betimlenmiş insanın vücudu kırmızı, aklı sarı, ruhu mavi olarak kabul edilmiştir. Rengin dünyada insanları koruyacağına inanılmış, cennette emniyetli bir rehber ve evrenin heybeti olarak sembolize edilmiştir” (Özonur, 2001: 13–14).

Çalışmamızın inceleme alanlarından biri olan iletişim ise Türkçe Sözlük'te, “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon” şeklinde açıklanmıştır. (Türkçe Sözlük, 2019: 1173).

Dilbilim Sözlüğü'nde iletişim kavramı için “Gönderen (konuşur, yazar) ile alıcı (dinleyen, okur) arasında karşılıklı bilgi ya da ileti aktarımı. İletişim bir kaynak ve alıcı ile bir iletişim ortamı gerektirir; ileti iki tarafın paylaştığı bir düzenek yoluyla belli bir bağlam aracılığı ile gönderilir. Jakobson'a göre bir iletişim ediminin altı ögesi vardır: gönderen, bağlam, düzenek, alıcı, ilişki, oluk; bu altı öğeden birinin öne çıkması değişik bir dil işlevi oluşturur.” (2011: 156) ifadelerine yer verilmiştir.

Bu kavram ile ilgili yapılmış olan tanımlamalardan sonra iletişimi; duygu ve düşüncelerin sözlü ya da sözsüz bir şekilde karşı tarafa aktarılması olayı, şeklinde açıklamak mümkündür. İletişim ve iletişimin renkler üzerindeki anlamsal boyutu üzerine inceleme yapacağımız bu çalışmada sözsüz bir iletişim aracı olarak karşımıza çıkan renkler ve bu renklerin iletişim dünyasındaki anlamsal boyutu üzerinde durulacaktır.

Araştırmanın konusu ve kapsamı

TDK Güncel Türkçe Sözlük, Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü ve Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'ndeki renk adları çalışmamızın konusunu oluşturmaktadır. Çalışmamız kapsamını ise TDK Güncel Türkçe Sözlük, Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü ve Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'ndeki *kırmızı, mavi, sarı; mor, turuncu, yeşil; siyah, beyaz ve pembe* renk adlarına ilişkin madde başlarından derlediğimiz kavramlar oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı,

Çalışmamızda, *kırmızı, mavi, sarı; mor, turuncu, yeşil; siyah, beyaz ve pembe* renk adlarına ilişkin madde başlarından yola çıkarak renkler ve renk kavramının iletişim üzerindeki etkisini ortaya koymak ve daha sonra yapılacak olan çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın yöntemi,

Çalışmamızı hazırlarken öncelikle TDK Güncel Türkçe Sözlük'teki renklerin anlamları tespit edilmiş ve -varsa- ilgili kavramla oluşturulan birleşik sözcüklere yer verilmiştir. Ardından Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'ndeki ilgili renklerin geçtiği atasözü ve deyimler tespit edilmiş ve bu renklerin geçtiği ifadelerin atasözü veya deyim olduklarına dair bilgiler parantez içerisinde verilmiştir. Son olarak Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü'ndeki

ilgili renklerin madde başlarındaki kelimeler taranmış ve bu kelimelerle oluşturulmuş olan ifadelere yer verilmiştir.

Kavram ve Kavram Alanı

Türkçe Sözlük'te kavram, "Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nosyon. Nesnelere veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım." (Türkçe Sözlük, 2011, s. 1358) olarak ifade edilmiştir.

Murphy kavram için, "Dünyadaki bir varlık sınıfının dilsel olmayan psikolojik temsilidir. Bu, dünyada ne tür şeyler olduğunun ve bunların ne tür özellikler taşıdığına bilgisidir." (Murphy, 2002, s. 385) tanımını yapmıştır.

Ülgen'e göre genel anlamda kavram, "İnsan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır." (Ülgen, 2001, s. 100) şeklinde açıklanmaktadır.

Trier'e göre kavram; kelime alanını, kelime grubunu, kelime örtüsünü mozaik misali meydana getiren tek tek kelimeleri -sayıları ve işgal ettikleri yer manasında- kavram blokunun hudutlarını teşkil eder ve onu bölümler (Trier, 1969, s. 1).

Varlık ve kavram arasındaki farklılıklar bizim dünya deneyimlerimizin ifade biçimleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu deneyim bir topluluğun üyelerinin ortak paydasındaki olguları ve o kavramları uygun kategorilere atamamızı sağlayan zihinsel temsiller olarak düşünülmektedir (Cruse, 2006, s. 29).

Her kavram bir kavramsal alan içerisinde yer alır. İnsanlar zaman içerisinde bu kavramları kullanıma sokarak deneyimleri yoluyla yeniden tanımlarlar. Bu kavramlar, sözcükler olarak dile özgü biçimde kodlanabilirler (Şahan, 2020: 652).

Renklerin kavram alanları, insanların onları zaman içerisindeki kullanımlarına bağlı olarak farklı anlamlar kazanmasına ve onların diğer kavramlarla olan ilişkisine bağlıdır.

Renkler, insanların zihninde bir mozaik parçaları gibi yaşanmışlıkların silüetini barındırır. Ayrıca renklerde o dilin konuşurlarının yaşayış biçimlerini, içerisinde bulunduğu topluluğun kültür birikimini ve diğer uluslarla olan ilişkilerini de bulmak mümkündür.

1. Sözlüklerde Renk Kavramı

1.1. Kırmızı/al/kızıl:

1. (*isim*) Al kırmızı renk. 2. (*sıfat*) Bu renkte olan. 3. (*isim*) Kanın rengi, kızıl, kırmızı. 4. (*isim*) Dorunun açığı, kızıla çalan at donu. 5. (*isim*) Yüze sürülen pembe düzgün, allık. 6. (*isim*) Parlak kırmızı renk. 7. (*isim*) Altın

1.1.1. Kırmızı/Al/Kızıl ile Kurulan Birleşik Kelimeler:

Kırmızı bayrak, kırmızıbiber, kırmızı bülten, kırmızıçizgi, kırmızı çizgi, kırmızı çürük, kırmızı et, albasma, kırmızıfener, kırmızı gömlek, kırmızı kart, kırmızılahana, kırmızı nokta, kırmızı oy, kırmızı pasaport, kırmızı plaka, kırmızıturp, açık kırmızı, kan kırmızı, albastı, koyu kırmızı, alev kırmızısı, ateş kırmızısı, alkarısı, Danimarka kırmızısı, al sancak, kök kırmızısı, şeytan kırmızısı, alyuvar, kızılağaç, Kızılbaş, kızılboya, al bayrak, kızılçam, Kızılderili, Kızılelma, kızılgeyik, kızıl ısı, kızıl iblis, kızılkanat, kızılkantaron, kızıl kıyamet, kızılkök, kızılkurt, kızılkuyruk ,kızılötesi,

kızılsöğüt, kızıl su yosunları, kızılşap, kızılıyaprak, kızılıyara, kızıl yel, kızılıyörük, kankızıl (TDK Türkçe Sözlük, 2019: 79-1420-1436).

1.1.2. Kırmızı/Al/Kızıl ile Kurulan Atasözleri ve Deyimler:

(*Atasözü*) dibi kırmızı mumla (bal mumuyla) mı çağırdım

(*Deyim*) kıpkırmızı kesilmek (olmak)

(*Deyim*) kırmızı dipli mumla davet etmek

(*Deyim*) kırmızı kart görmek

(*Deyim*) kırmızı kart göstermek

(*Atasözü*) para peşin, kırmızı meşin

(*Deyim*) tamtakır kuru (kırmızı) bakır

(*Atasözü*) al elmaya taş atan çok olur

(*Deyim*) al giyemedim ki alınayım

(*Atasözü*) al gömlek gizlenemez

(*Deyim*) alı alına, moru moruna

(*Deyim*) alı al, moru mor

(*Deyim*) al kanlara boyanmak

(*Deyim*) al kiraz üstüne kar yağmış (<https://sozluk.gov.tr/> E.T.: 07.01.2023).

1.1.3. Derleme Sözlüğü'nde Kırmızı/Al/Kızıl:

1. **Domates:** Bugün **kırmızı** salatası yedim. (Senir *Keçiborlu -Isparta; İğdeli *Gemerek -Sivas; *Çayırılan -Yozgat; *Mucur -Kırşehir). 2. **Altın:** Babam, vaktiyle bu tarlayı beş **kırmızıya** almış. (Çayağzı *Şavşat -Artvin) **Kırmızı bacaklı, kırmızı doruk, kırmızı gevrek, kırmızıleyin, kırmızımamye** (Derleme Sözlüğü, 2019: 2835).

Kırmızı renk eski çağlardan beri kızıl, al gibi kelimelerle birlikte kullanılmıştır. Kırmızı rengin Türk kültür hayatı içinde çok önemli bir yeri vardır. İlk yazılı eserlerimiz olan Orhun Abideleri'nde yön olarak güneyi temsil eden kızıl renk, Dede Korkut hikâyelerinde otağlarda kullanılan bir ifade biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. “Oğlu olanın ak otağa alınmasından, ak rengin erkek çocuğunu; kızı olanın kızıl otağa alınmasından kızıl rengin kız çocuğunu; çocuğu olmayanların yani bedbahtların kara otağa alınmasından, kara rengin bahtsızları sembolize ettiği anlaşılmaktadır.” (İnan, 1987: 173) Ayrıca, “Dede Korkut hikâyelerinde en çok sevilen renk, ergenliğin, mutluluğun ve muradın simgesi olan *kırmızıdır*” (Ögel, 1991: 385).

Diğer kültürlerle baktığımızda kırmızı renk “Batı’ da aşk, tutku; Hindistan’da saflık, doğurganlık; Japonya’da dinsellik, bolluk gibi farklı farklı anlamlara sahip olduğu görülmektedir.” (Çalışkan ve Kılıç, 2014: 74).

Savaşlarda bir iletişim aracı olarak kullanılan bu rengin hücum yapılacağı zaman kırmızı bayrakların göndere çekilmesiyle teyakkuz hali olma durumu anlamında kullanılması önemli bir iletişim unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türk kıyafetlerinde de karşımıza çıkan bu renk için Kaşgarlı Mahmut; “hizmet, saygı, ağırbaşlılık göstermek isteyen kızlar kırmızı giyerken; kırıtmak, cilve yapmak isteyen kızlar ise yeşil elbise giyiyorlardı” (Ögel, 1991: 413) şeklinde kırmızı rengin anlamını ve hangi çağrışımları uyandırdığını açık bir şekilde dile getirmiştir. Ayrıca “Eski Türk çadır ve halılarının nakışları da hep kırmızı ve sarı renklerden oluşmuştur. Bu sebeptendir ki Türk tarihinde kırmızı hem saltanatın hem de halkın çok sevdiği renklerden biri olmuştur” (Koca, 2002: 55).

Sözlüklerden derlemiş olduğumuz kelimelere baktığımızda kırmızı rengin; bayrak, altın, kan, sınır, uyarı/teyakkuz, ceza, geçicilik, iktidar, makam, resmi-diplomatik, şeytan, ateş, aşk, tutku, enerji, savaş, öfke, bağımsızlık ve ülkü gibi kavramlarla birlikte iletişimsel/çağrışımsal bir anlam dünyası yarattığı tespit edilmiştir.

1.2. Mavi/Gök:

1. (*isim*) Yeşil ile menekşe rengi arasında bir renk, bulutsuz gökyüzünün rengi. 2. (*sıfat*) Bu renkte olan.

1.2.1. Mavi/Gök ile Kurulan Birleşik Sözcükler:

Mavi bayrak, mavi boncuk, mavi çocuk, mavihastalık, mavikantaron, maviküf, mavi yakalı, mavi yolcu, açık mavi, havai mavi, koyu mavi, Akdeniz mavis, boncuk mavis, çivit mavis, deniz mavis, gece mavis, gökyüzü mavis, kristal mavis, lavanta mavis, maden mavis, okyanus mavis, petrol mavis, safir mavis, süt mavis, turkuaz mavis (TDK Türkçe Sözlük, 2019: 1636).

1.2.2. Mavi/Gök ile Kurulan Atasözleri ve Deyimler:

(*Deyim*) mavi boncuk dağıtmak (<https://sozluk.gov.tr/> E.T.: 07.01.2023).

1.2.3. Derleme Sözlüğü'nde Mavi/Gök:

1. Mavileyin: mavimsi. 2. (< Ar. mâ'i) mavi, Diyarbakır (Derleme Sözlüğü, 2019: 3138).

Eski Türkçe döneminden itibaren Türkler tarafından kullanılan ve Gök-Tanrı inancı ile bağdaştırılan gök (mavi) rengi Türklerin bayraklarında bağımsızlık ifadesi olarak kendini göstermiştir. Aynı zamanda bu renk Şaman inancına göre doğu tarafını temsil etmektedir.

Yukarıda ifade edilen gök rengi, “Türk Mavis turkuaz şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak gök renk yanında bir diğer rengin daha eşit anlamda kullanıldığını tarihimizde görmekteyiz. Bu renk yeşildir. Yeşil renk Orkun kitabelerinde Yaşıl şeklinde geçmektedir. Kelimenin aslî biçimi olan bu ibare, Çin'deki Gök-Irmak karşılığı kullanılmıştır” (Kafalı, 1996: 49-54) Ayrıca “Oğuz Kağan'ın yüzünün mavi olması, birinci eşinin gökten inen mavi bir ışıktan çıkması, ordusuna kılavuzluk eden kurdun mavi renkte olması kutsallıkla ve tanrıyla bağdaştırılabilir” (Heyet 1996: 59). Nitekim günümüzde Anadolu ağızlarında yeşil ve gök rengi bir arada ve birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu kullanım, Orhun Abideleri'ndeki gök renginin günümüze bir yansıması olduğunun açık bir göstergesidir.

“Türk kültüründe gök, ilahi bir kavram olarak; Gök Tanrı, gök kurt (Bozkurt), gök boynuzlu keçi, gök öküz, gök Türk, gök yüzlü Oğuz şekillerinde karşımıza çıkar” (Bayat, 1993: 52)

Sözlüklere baktığımızda mavi/gök renginin; bayrak, nazar, hastalık, rütbe/makam ve yön kavramlarıyla ilişki içerisinde olduğu belirlenmiş ve mavi rengin inanç, ululuk, yücelik, ebedilik, yaşamın uzunluğu, güven, temizlik, bilgelik, dinginlik ve huzur gibi kavramlarla ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır.

1.3. Sarı:

1. (*isim*) Yeşil ile turuncu arasında bir renk, limon kabuğu rengi. 2. (*sıfat*) Bu renkte olan. 3. (*sıfat*) Soluk, solgun.

1.3.1. Sarı ile Kurulan Birleşik Sözcükler:

Cıvciv sarısı, sarısalkım, sarıbalık, sarıyonca, sarı benek, sarızambak, sarı bez sarıçalı, sarıçam, Sarıçam, Sariağı, Hint sarısı, sarı çıyan, sarıçiçek, sarıçiğdem, saman sarısı, sarıdiken, sarıerik, sarı sıcak, sarıfiğ, sarıgöz, altın sarısı, sarıasma, sarıhalile, sarıhani, sarı yağ, sarıhumma, limon sarısı, sarı ırk, sarıağız, sarıkanat, sarı kart, sarıkız, sarıkuyruk, sarı lira, açık sarı, atasarısı, sarı nokta, kara sarı, koyu sarı, sarıpatya, yumurta sarısı, kirli sarı, sarısabır, sarı sendika, sarı yağız (TDK Türkçe Sözlük, 2019: 2035).

1.3.2. Sarı ile Kurulan Atasözleri ve Deyimler:

(*Atasözü*) ineğin sarısı, toprağın karası

(*Deyim*) sapsarı kesilmek (olmak)

(*Deyim*) sarı çizmeli Mehmet Ağa (<https://sozluk.gov.tr/> E.T.: 07.01.2023).

1.3.3. Derleme Sözlüğü'nde Sarı:

Sarıağaç, sarıağız, sarıağı, sarıarmudu [sarıcaarmut], sarıasma [sarıbilbil, sarıbülbül, sarı çıtnık, sarıkandil, sarıkuş, sarısandall], sarıaş, sarıayaklı, sarıbalık, sarıbaş, sarıbaybak, sarıbekir armudu, sarıbenli, sarıboz, sarıbö, sarıburma, sarıbursa, sarıbuğulu, sarıcaarı, sarıcaarmut, sarıcaerik, sarıcağ, sarıçapar, sarıçedik, sarıçıtnık, sarıçibin, sarıçiyle, sarıdiken, sarıerik, sarıgelen, sarıger, sarıgeren, sarıgöbek elması, sarıgöde, sarıgö, sarıgöz sarma, sarığıburma [sarıburma, sarımburma, sarıburması, sarığuburma, sarıunburma], sarığuş, sarıhidır, sarıhızır elması, sarıkakaç, sarıkanat, sarıkandil, sarıkılık, sarı kıvrık, sarıkıvrım, sarıkıvrışık, sarıkoğuk, sarıkonur, sarıkulak, sarıkuş, sarıkuyruk, sarılığıt, sarılığını kesmek, sarılık, sarımantı, sarımaya, sarınaçak, sarıot, sarıoturak fasulye, sarıpapa, sarıpüs, sarısandall, sarısu, sarıteyin, sarıtıska, sarıtülü, sarıyağ, sarıyazlık, sarıyel, sarıyemiş, sarızağar (Derleme Sözlüğü, 2019: 3546-48).

Eski Türkler döneminden itibaren yön bildirmek için kullanılan ve merkezîyetçi bir konumu ifade eden sarı renk daha çok yer adlarının kullanımında ve hükümdarlık sembolü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bayat, bu renk için, “Türklerin sıkça kullandığı renklerden biri olmuştur. Öyle ki Türk sarısına ‘Altın Sarısı’ denilmiştir. Buna karşılık sarı, Türk kültüründe aynı zamanda felaketin, kötülüğün, hastalığın, yabancılığın, düşmanlığın ve nefretin de simgesi olmuştur” (Bayat, 1993: 52) ifadelerini kullanmıştır.

“Doğu toplumları için kutsal bir renk olan sarı, Batı toplumlarında eğlence ve mutluluğu sembolize etmektedir” (Mazlum, 2011: 132).

İncelenmiş olan sözlüklerden derlediğimiz kelimelerde daha çok bitki ve hayvan adlarında kullanılan sarı rengi; yabancılık, para birimi, hastalık, solgun/bitkin olma hali, sıcaklık, mutluluk, neşe, korku, heyecan, hırs, özgürlük, ilham ve bilgelik gibi kavramlarla birlikte kullanıldığı ve iletişim/çağırışım alanı içerisinde bu kavramların yer aldığı tespit edilmiştir.

1.4. Mor:

1. (*isim*) Kırmızı ile mavinin karışmasından oluşan renk, menekşe renginin kırmızıya çalanı. 2. (*sıfat*) Bu renkte olan.

1.4.1. Mor ile Kurulan Birleşik Sözcükler:

Morkaraman, mormenekşe, morötesi, morsalkım (TDK Türkçe Sözlük, 2019: 1696).

1.4.2. Mor ile Kurulan Atasözleri ve Deyimler:

(*Deyim*) alı al, moru mor

(*Deyim*) alı alına, moru moruna

(*Deyim*) mosmor kesilmek (olmak) (<https://sozluk.gov.tr/> E.T.: 07.01.2023).

1.4.3. Derleme Sözlüğü'nde Mor:

1. Mor: Patlıcan 2. Mühür 3. Böğürtlen (Derleme Sözlüğü, 2019: 3210).

İnsanın yaratıcı yönünü temsil eden mor rengi, psikoloji, ölüm, zerafet, gizem, merak, sabır ve sükûnet gibi kavramlarla aynı iletişim dünyası içerisinde yer almaktadır. Mor, mavi ve kırmızı renginin karışımı olduğu için heyecan ve korku gibi psikolojik unsurlarının yanı sıra zenginlik, hayal gücü ve güveni de temsil etmektedir.

1.5. Turuncu: 1. (*isim*) Turuncu rengi, kızıl sarı renk. 2. (*sıfat*) Bu renkte olan. (TDK Türkçe Sözlük, 2019: 2389).

1.5.1. Birleşik Sözcükler: -

1.5.2. Atasözleri ve Deyimler: -

1.5.3. Derleme Sözlüğü: -

Turuncu kelimesiyle ilgili olarak sözlüklerde çok az bilgi yer almaktadır. Ancak bu rengin iletişim dünyasında yaratmış olduğu çağrışımlara bakıldığında; “heyecan ve mutluluk verici, dinamik, dikkat çekici, çarpıcı, iç açıcı, canlılık, cesaret, güven verici ve yapıcı bir renk” şeklinde açıklamak mümkündür.

1.6. Yeşil:

1. (*isim*) Sarı ile mavinin karışmasından ortaya çıkan, bitki yapraklarının çoğunda görülen renk. 2. (*sıfat*) Bu renkte olan, kurumamış olan taze (ham-olmamış) sebze ve meyve, kurunun karşıtı.

1.6.1. Yeşil ile Kurulan Birleşik Sözcükler:

Turkuaz yeşili, yeşilsoğan, yeşil alan, yeşilbağa, yeşilsazan, safra yeşili, yeşilbaş, yeşilbiber, çağla yeşili, yeşilçekirge, yeşilfasulye, yeşil dalga, yeşil kart, yeşil kuşak, yeşil ışık, yeşil oy, yeşil saat, yeşil saha, yeşil pasaport, tavus yeşili, yeşil yakalı, yeşilzeytin, yeşil salata, acı yeşil, açık yeşil, koyu yeşil, orman yeşili, çam yeşili, küf yeşili, zümrüt yeşili, mercan yeşili. (TDK Türkçe Sözlük, 2019: 2582).

1.6.2. Yeşil ile Kurulan Atasözleri ve Deyimler:

(*Deyim*) her boyayı boyadı, bir fıstıki yeşil (mi) kaldı?

(*Deyim*) yeşil ışık yakmak (<https://sozluk.gov.tr/> E.T.: 07.01.2023).

1.6.3. Yeşil ile Kurulan Derleme Sözlüğü:

Yeşilkurbağa (Güdül ve köyleri), yeşillenmek (Güdül ve köyleri), Yeşilova (Kaş ve çevresi), yeşilsultan (Güdül-Ankara) (Derleme Sözlüğü, 2019: 4822).

Yeşil rengi incelendiğinde daha çok dini boyutta İslamiyet'in ve tarikatların rengi olarak görünmesine karşın; gençlik, dirilik, tazelik, sağlık, yenilenme, büyüme, verimlilik, doğallık, huzur ve baharın rengi olarak da karşımıza çıkmaktadır.

1.7. Pembe:

1. (*isim*) Beyaza biraz kırmızı karıştırılmasıyla oluşan açık renk. 2. (*sıfat*) Bu renkte olan.

1.7.1. Pembe ile Kurulan Birleşik Sözcükler:

Şafak pembesi, pembekurt, açık pembe, pembegemre, Çingene pembesi, toz pembe, pembe yakalı, koyu pembe, Pembe dizi (TDK Türkçe Sözlük, 2019: 1909).

1.7.2. Pembe ile Kurulan Atasözleri ve Deyimler:

(*Deyim*) (bir yeri, bir şeyi) toz pembe görmek

(*Deyim*) dünyayı toz pembe görmek (<https://sozluk.gov.tr/> E.T.: 08.01.2023).

1.7.3. Derleme Sözlüğü'nde Pembe:

(< Far. penbe) pembe (Diyarbakır, Ordu-Aybastı)

Pembe rengi ile kurulmuş olan kelimelere bakıldığında bu rengin iletişimsel/çağrışımsal anlam dünyasında entrika, nefret, aşk, hayal, sükunet, huzur iyimserlik, kadınsallık, göz alıcı olma hali gibi kavramlarla ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

1.8. Beyaz:

1. (*isim*) Ak, kara, siyah karşıtı. 2. (*sıfat*) Bu renkte olan. 2. (*isim*) Bu ırktan olan kimse. 3. (*isim*) Baskıda normal karanlıkta görünen harf türü. 4. (*isim*) Beyaz zehir.

1.8.1. Beyaz ile Kurulan Birleşik Sözcükler:

Beyaz adam, beyaz baston, beyaz bayrak, beyaz cam, beyaz dizi, beyaz eşya, beyaz et, beyaz ırk, beyaz iş, beyaz kitap, beyaz kömür, beyaz oy, beyaz perde, beyaz peynir, Beyaz Rus, beyazsinek, beyaz şarap, beyaztilki, beyaz yakalı, beyaz yalan, beyaz zehir, kar beyaz, siyah beyaz, süt beyaz, üç beyaz, tarsusbeyazı (TDK Türkçe Sözlük, 2019: 320).

1.8.2. Beyaz ile Kurulan Atasözleri ve Deyimler:

(*Atasözü*) akın (beyazın) adı (var), karanın (esmerin) tadı (var)

(*Deyim*) bembeyaz kesilmek (olmak)

(*Deyim*) beyaz sayfa açmak

(*Deyim*) beyaza çekmek

(*Atasözü*) beyazın (akın) adı (var), esmerin (karanın) tadı (var)

(*Atasözü*) eşkıyanın (ihtiyarın, fukaranın) düşkününü, beyaz (hasa) giyer kış günü

(*Atasözü*) fukaranın düşkününü, beyaz giyer kış günü

(*Atasözü*) ihtiyarın düşkününü, beyaz giyer kış günü

(*Deyim*) şakakları ağarmak (beyazlanmak)

(*Atasözü*) zürefanın düşkünü, beyaz giyer kış günü (<https://sozluk.gov.tr/> E.T.: 07.01.2023).

1.8.3. Derleme Sözlüğü'nde Beyaz:

1. Beyaz: yarı işlenmiş keçi derisi (Isparta) 2. Beyaz: Ayran (Şavşat köyleri) 3. Beyazdikencik üzümü (Sarıcaeli) 4. Beyazgelen: az beyaz, beyazca (Düzce) 5. Beyazgösa: alnının iki tarafında beyaz çizgi olan keçi (Evreşe-Gelibolu). 6. Beyaz Kekik (Muğla) (Derleme Sözlüğü, 2019: 647).

Abdülkadir İnan, beyaz rengin Türk kültür hayatında sıklıkla kullanılagelen bir renk olduğunu ifade etmiş ve bu rengin; sağlamlık, yücelik, büyüklük, ululuk, hak ve hukuk anlamlarını barındırdığını belirtmiştir. “Gelinliklerde karşımıza çıkan beyaz renk unsuru bu renge yüklenmiş olan masumiyet ve bekâret kavramlarını temsil etmektedir.” (İnan, 1987: 412- 413)

Genel anlamda beyaz renk; saf, temiz, duru, has, sevinç, iyi niyetin göstergesi, barışın temsili, candan ve samimi gibi olumlu kavramlarla kullanılmasına karşın; zehir, korku ve ürperti gibi olumsuz kavramlarla da ilişkilendirilmiştir.

1.9. Siyah/kara:

1. (isim) Kara. 2. (sıfat) Bu renkte olan. 3. (isim) Baskıda başka harflerden daha kalın görünen harf türü.

1.9.1. Siyah/kara ile Kurulan Birleşik Sözcükler:

Siyah beyaz, siyah ırk, siyah nokta, kuzguni siyah

1.9.2. Siyah/kara ile Kurulan Atasözleri ve Deyimler:

(*Atasözü*) aç ölmez gözü kararır, susuz ölmez benzi sararır

(*Deyim*) aklıktan gözü (gözleri) dönmek (kararmak)

(*Atasözü*) ak akçe kara gün içindir

(*Atasözü*) ak göt (don, bacak) kara göt (don, bacak) kara geçit başında belli olur

(*Atasözü*) ak gün ağartır, kara gün kararır

(*Atasözü*) ak koyunun kara kuzusu da olur

(*Atasözü*) akara kokara bakma çuvala girene bak

(*Deyim*) akı ak karası kara

(*Atasözü*) akı karası geçitte belli olur

(*Atasözü*) akın (beyazın) adı (var), karanın (esmerin) tadı (var)

(*Deyim*) akla karayı seçmek

(*Deyim*) alnına kara sürmek

(*Deyim*) alnının kara yazısı

(*Atasözü*) analık fenalık (kara yamalık)

(*Deyim*) aralarına kara kedi girmek

(*Deyim*) aralarından kara kedi geçmek

(*Atasözü*) arife günü yalan söyleyenin bayram günü yüzü kara çıkar (olur)

(*Deyim*) ayaklarına (ayağına) kara su (sular) inmek
(*Deyim*) bahtı kara olmak
(*Deyim*) başına karalar bağlamak
(*Deyim*) baştan kara etmek
(*Deyim*) baştan kara gitmek
(*Deyim*) (birine) kara çalmak
(*Deyim*) (birinin) ak dediğine kara demek
(*Deyim*) dizlerine kara su inmek
(*Atasözü*) dost (iyi dost) kara günde belli olur
(*Atasözü*) enseyi karartmak
(*Deyim*) gönlünü karartmak
(*Deyim*) gözü (gözleri) kararmak
(*Deyim*) gözü kara çıkmak
(*Deyim*) gözüne karasu inmek
(*Deyim*) gözünü karartmak
(*Deyim*) hava kararmak
(*Deyim*) içi kararmak
(*Deyim*) içini karartmak
(*Atasözü*) ineğin sarısı, toprağın karası
(*Atasözü*) isteyen bir yüzü, vermeyenin iki yüzü kara
(*Atasözü*) kadının yüzünün karası erkeğin elinin kınası
(*Atasözü*) kalbi kararmak
(*Atasözü*) kara gün kararıp kalmaz
(*Atasözü*) kara haber tez duyulur
(*Deyim*) kara kara düşünmek
(*Atasözü*) kara kışta karlar, martta yağmaz, nisanda durmazsa değme çiftçinin keyfine
(*Deyim*) kara listeye almak
(*Deyim*) kara para aklamak
(*Deyim*) kara sürmek
(*Deyim*) kara yasa bürünmek
(*Deyim*) karabatak gibi
(*Deyim*) karaborsaya düşmek
(*Atasözü*) Karadeniz'de gemilerin mi battı?

- (*Deyim*) karagöz oynatmak
- (*Deyim*) karagözlük etmek
- (*Deyim*) karakol gezmek
- (*Deyim*) karakola düşmek
- (*Deyim*) karakolluk olmak
- (*Deyim*) karalar bağlamak (giymek)
- (*Deyim*) Karamürsel sepeti sanmak
- (*Deyim*) karanlığa gömülmek
- (*Deyim*) karanlığa kalmak
- (*Deyim*) karanlığı deşmek (yırtmak)
- (*Deyim*) karanlık basmak (çökmek)
- (*Deyim*) karanlık basmak (çökmek)
- (*Deyim*) karanlık kesilmek
- (*Deyim*) karanlıkta göz kırpmak
- (*Atasözü*) köseyle alay edenin top sakalı kara gerek
- (*Atasözü*) köylünün kahve cezvesi karaca amma sürece
- (*Atasözü*) ne karanlıkta yat, ne kara düş gör
- (*Deyim*) on parmağında on kara
- (*Deyim*) ortalık kararmak
- (*Deyim*) ölüm bir kara devedir ki herkesin kapısına çöker
- (*Atasözü*) ramazanda yalan söyleyenin (oruç yiyenin) bayramda yüzü kara olsun
- (*Deyim*) ruhu karartmak
- (*Atasözü*) saçın ak mı kara mı, önüne düşünce görürsün
- (*Atasözü*) tencere dibin kara, seninki benden kara
- (*Atasözü*) tencere tencereye 'yüzün kara' demiş, çömlek utancından yere geçmiş
- (*Atasözü*) üzüm üzümüne baka baka kararır
- (*Deyim*) yüreği kararmak
- (*Deyim*) yüz karası olmak
- (*Deyim*) yüzünü kara çıkarmak
- (*Deyim*) yüzünü karartmak

1.9.3. Derleme Sözlüğü'nde Siyah/Kara:

1. (< Far. siyâh) siyah (Diyarbakır) 2. Suç (Samsun, Ünye-Ordu) 3. iftira, leke 4. Gece bekçisi, jandarma 4. anahtar 5. Etin sık kısmı, zenci 6. Kara// kara kış: kara kış, zemheri// kara kuri: zayıf, çelimsiz (Derleme Sözlüğü, 2019: 324).

Türklerin en çok kullanmış olduğu kavramların başında gelen kara rengi Eski Türkçe döneminden beri kuzeyi işaret eden yön ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yön ifadesinin yanı sıra Özcan Başkan tarafından Türkiye’deki köy adları üzerine yapılan bir çalışmada höyük, kale, konak, hisar ibarelerini taşıyan köy adlarında 2500 kelime ile en fazla kara kelimesiyle kurulan köy adları tespit edilmiştir. (1970: 240) Buradan da anlaşılacağı üzere geçmişten günümüze kara kelimesinin hem yer adları hem de diğer alanlarda sıklıkla kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıktığı açık bir şekilde görülmektedir.

Dilaçar tarafından kara kelimesiyle ilgili yapılan değerlendirmede kara kelimesinin tartışmalı bir renk olduğu, “bir taraftan karanlık güçler, suç ve kötülük olarak değerlendirilirken, bir taraftan da sadakat, sebat, dayanıklılık, ihtiyat, bilgelik ve güvenilirliğin simgesi olarak görülmüştür. Diğer renklere göre daha fazla kullanılan ve büyüklük, yükseklik, başatlık, bedbahtlık” (Dilaçar, 1988: 15) kelimeleriyle ifade edilmiştir.

İnceleme alanımıza giren sözlüklerden derlediğimiz kara kelimesinin iletişimsel/çağrışımsal dünyasında *asalet, gizem, matem, ölüm, yas, keder, leke, iftira, talihsizlik* gibi kavramlarla ilişkilendirildiği görülmüştür.

SONUÇ

En önemli iletişim araçlarından biri olarak karşımıza çıkan renk kavramının sosyal, siyasal, kültürel, tarihi, ekonomik, coğrafi ve psikolojik çerçevede iletişim dünyasına yansımalarının oldukça geniş olduğu görülmektedir. Farklı kültürlerde, duygu ve düşüncelerin tasavvurunda iletişimi sağlayan önemli unsurlardan biri olan bu kavram her ulusun kendi birikimleri doğrultusunda şekillenmiş ve evrensel bir boyut kazanarak toplumlara mal olmuştur.

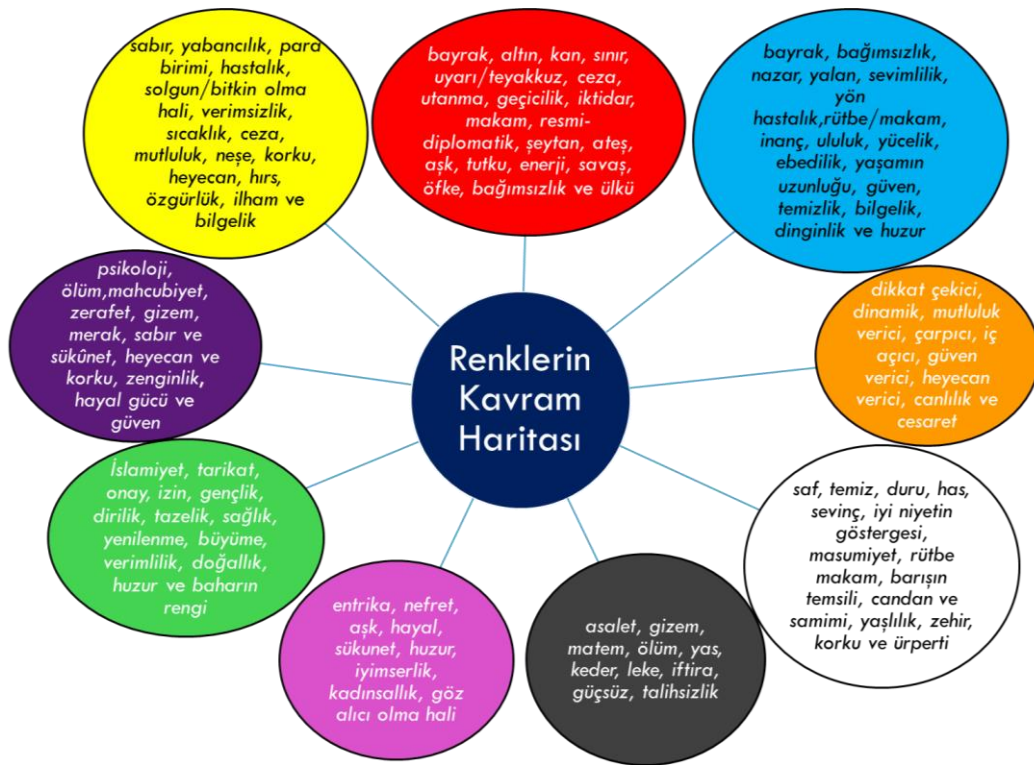
Renkler insanlarda çok farklı duygu ve hislere tercüman olabilmekte bu hisler üzerindeki tutum ve davranışları yönlendirebilmek adına tarihsel süreç içerisinde bir araç olarak kullanıldığı açık bir şekilde görülmektedir. Ekonomi-renk-psikoloji ilişkisi açısından incelendiğinde özellikle ekonomik bağlamda pazarlama sektöründe karşımıza çıkan renk olgusu, ikna edici özel bir mesaj niteliği taşıdığı için çokça tercih edilen bir iletişim aracı olarak görülmektedir. Pazarlama sektörünün yanı sıra giymiş olduğumuz kılık-kıyafetlerden dini ritüel ve sembollere, farklı renklere boyanan evlerden hayatın gidişatı içerisinde kullanılan renk imgelerine kadar birçok alanda olumlu ve olumsuz tüm duyguları kendi bünyesinde barındıran renk olgusu iletişimin en mühim unsurlarından biri olarak varlığını sürdürmektedir.

Birçok farklı sektör ve alanda karşımıza çıkan renk olgusunun sözlüksel bağlamda ele alındığı çalışmamızda, derlenmiş olan kelimelerdeki renk ve renk kavramının iletişimsel/çağrışımsal anlam haritası ortaya konulmaya çalışılmıştır. İncelenen renkler arasında kırmızı rengin *bayrak, altın, kan, sınır, uyarı/teyakkuz, ceza, geçicilik, iktidar, makam, resmi-diplomatik, şeytan, ateş, aşk, tutku, enerji, savaş, öfke, bağımsızlık* ve *ülkü* kavramlarıyla; mavi/gök renginin *bayrak, nazar, hastalık, rütbe/makam, inanç, ululuk, yücelik, ebedilik, yaşamın uzunluğu, güven, temizlik, bilgelik, dinginlik* ve *huzur* kavramlarıyla; sarı rengin *yabancılık, para birimi, hastalık, solgun/bitkin olma hali, sıcaklık, mutluluk, neşe, korku, heyecan, hırs, özgürlük, ilham* ve *bilgelik*

kavramlarıyla; mor rengin *psikoloji, ölüm, zerafet, gizem, merak, sabır ve sükûnet, heyecan ve korku, zenginlik, hayal gücü ve güven* kavramlarıyla; turuncu rengin *dikkat çekici, dinamik, mutluluk verici, çarpıcı, iç açıcı, güven verici, heyecan verici, canlılık ve cesaret* kavramlarıyla; yeşil rengin *İslamiyet, tarikat, gençlik, dirilik, tazelik, sağlık, yenilenme, büyüme, verimlilik, doğallık, huzur ve baharın rengi* kavramlarıyla; pembe rengin *entrika, nefret, aşk, hayal, sükunet, huzur, iyimserlik, kadınsallık, göz alıcı olma hali* kavramlarıyla; beyaz rengin *saf, temiz, duru, has, sevinç, iyi niyetin göstergesi, barışın temsili, candan ve samimi zehir; korku ve ürperti* kavramlarıyla ve son olarak siyah/kara rengin; *asalet, gizem, matem, ölüm, yas, keder, leke, iftira, talihsizlik* gibi kavramlarla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir.

Kelime sıklığı bakımından renk kavramının geçtiği ifadeleri bakıldığında, birleşik sözcük bağlamında sırasıyla en fazla *kırmızı* (54), *Sarı* (44), *yeşil* (31), *beyaz* (26), *mavi* (25), *pembe* (9), *Mor* (4), *Siyah* (4) renklerinin; atasözleri bağlamında *siyah* (28), *beyaz* (6), *kırmızı* (4), *sarı* (1) renklerinin; deyimler bağlamında incelendiğinde *siyah* (52), *kırmızı* (5), *beyaz* (4), *mor* (3), *yeşil* (3), *pembe* (2), *sarı* (2), *mavi* (1) renklerinin; Derleme Sözlüğü bağlamında ise en fazla 45 kelime grubu içerisinde yer alan *sarı* rengin en sık geçen kavram olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Bu tespitlerden yola çıkarak kırmızı, sarı, yeşil, siyah ve beyaz renklerinin Türk kültür hayatında çok önemli bir iletişim aracı olarak kullanıldığı ve bu renklerin çağrışımsal dünyasının geniş coğrafyalara yayıldığı açık bir şekilde görülmektedir.

Türklerin milli ve manevi kültür değerleri bakımından büyük öneme sahip olan renkler üzerine yapılacak olan farklı çalışmalarla birlikte renk ve renk olgusu üzerindeki anlam ve kavram boyutu daha da aydınlatılacak ve bu alanda yapılacak olan çalışmalar Türk kültür ve medeniyet hayatına önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.



Şekil 1: Renklerin Kavram Haritası.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1968). *Atasözleri ve Deyimler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1 Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Başkan, Ö. (1970). Türkiye Köy Adları Üzerine Bir Deneme. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, s. 237-251.
- Bayat, F. (1993). Oğuz Epik En'enesi ve Oğuz Kağan Dastanı. *Sabah, Azerbaycan Elmler Akademiyası*.
- Bayraktar, N. (2005). Kavram ve Anlam Boyutunda Al, Kırmızı ve Kızıl. *International Journal of Central Asian Studies* (Mustafa Canpolat Armağanı), C. 10 S. 1, s. 145-165.
- Çalışkan, N. ve Kılıç, E. (2014) Farklı Kültürlerde ve Eğitimsel Süreçte Renklerin Dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), C. 15, S. 3, s. 69-85.
- Cruse, A. (2006). *A Glossary of Semantics and Pragmatics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dilâçar, A. (1988). *Kutadgu Bilig İncelemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Heyet, C. (1996). *Türklerin Tarihinde Renklerin Yeri, Nevruz ve Renkler*. (Haz. Sadık Tural ve Elmas Kılıç). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Işık, M., Biber, L., Öztekin, A. ve Öztekin, H. (2006). *Genel ve Teknik İletişim*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Sumru Özsoy, A. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İnan, A. (1987). *Makaleler ve İncelemeler. C. 1*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kafalı, M. (1996). Türk Kültüründe Renkler. *Yörtürk Dergisi*, S. 42, s. 49-54.
- Küçük, S. (2010). Eski Türk Kültüründe Renk Kavramı. *Bilig*, S. 54, s. 185-210.
- Koca, S. (2002). *Eski Türklerde Bayram ve Festivaller. Türkler*. (Ed. Hasan Celal Güzel vd.) C. 3. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları. s. 51-57.
- Mazlum, Ö. (2011). Rengin Kültürel Çağrışımları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 31, s. 125- 138.
- Mehmeti N. (2003). *Kurum Kültürünün Kurum Kimliğine, Ürün Kimliğine ve Ambalaj Tasarımına Yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Murphy, G. L. (2002). *The Big Book of Concepts*. Londra: The MIT Press.
- Ögel, B. (1991). *Türk Kültür Tarihine Giriş. C. VI*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özonur, D. (2001) Bir Görüntü Öesi Olarak Renk ve Rengin Sinematografik Anlatıma Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, s. 13-14.
- Sharma, R. (2007). *Renklerle Tedavi*. İstanbul: Nokta Yayınları.

Şahan, K. (2020), “Ömer Asım Aksoy’un Atasözleri Bağlamında “Başarı’nın Kavram Alanı” Prof. Dr. Vahit Türk Armağanı, İstanbul: Kesit Yayınları. s. 652.

Trier, Jost (1969). *Kelime Alanları ve Kavram Alanları Üzerine*. (H. Sesli, Çev.) Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Türkçe Sözlük (2019). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkiyede Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (2019) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ustaoglu, E. (2007). *Renklerin İnsan Yaşamındaki Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi. s. 28.

Ülgen, G. (2001), *Kavram Geliştirme*, Ankara: Pegem Yayınları.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilimleri Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

İnternet Kaynağı

(<https://sozluk.gov.tr/> E.T.: 07.01.2023).

KARS İLİ AĞIZLARININ VOKAL SİSTEMİNDE SES GEÇİTLERİ (GÜNEY AZERBAYCAN AĞIZLARI İLE KARŞILAŞTIRMALI)

Doç. Dr. Hatıra ABDULLAYEVA*

ÖZ

Karşılaştırmalı araştırma herhangi bir dili çeşitli seviyeler üzere ister edebî, isterse de diyalekt olgusu düzeyinden daha kapsamlı ve net öğrenmek için her zaman faydalıdır. Ağızların fonetik yapısının araştırılmasında da bu yöntem önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle de Güney Azerbaycan (GA) ve Doğu Anadolu, özellikle Kars (K) ili ağızlarının karşılaştırmalı incelenmesine ayrıca önem verdik. Kendisinde beş ağızı (Kars yerel ağızını, Ardahan-Posov yerel ağızını, Hanak Türkmenleri ağızını, Kars Azerbaycanlıları ağızını, Kars Terekemeleri ağızını) birleştiren Kars diyalektinin vokal (ünlü) sisteminde rastlanan ses değişmelerini karşılaştırma yolu ile mukayese ettik. Sonuç belirledi ki, bu ses geçitleri integral (tümlev) ve diferansiyel olgularla gerçekleşir. Tabii ki, integrallığı gerçekleştiren bu ses değişmeleri her iki ağız için yüzde yüz değildir. Benzerlik sadece bunların bir kısmını kapsamaktadır. Çünkü karşılaştırma Azerbaycan ve Türkiye Türkçesi ağızlarına yaklaşımda genelliğe değil, somutluğa dayanır. Yani bu, onların tamamen hepsinin değil, ayrı ayrı ağızlarının incelenmesinde, hem de somut bir konuya dayanmasında göstermektedir.

Benzerliği:

1. **Kalın ünlülerin incelenmesinde** [(a>e: qaymax→qeymax (GA), biraz→birez (K); u>ü: yun→yün (GA), Muhammet→Mühemmet (K); o>ö: oynamaq→öynəmax (GA); söhbət→söybet (K). u>i: meymun→meymin (GA), maymun→meymin (K)];
2. **İnce ünlülerin kalınlaşmasında** [(i>ı: işıq→ışix (GA), çizme→çizma (K)];
3. **Geniş ünlülerin daralmasında** [(e>i: keşniş→kişniş (GA); deve→devi(ye) (K); o>u: traktor→traxtur (GA), doktor→dohtur (K)];
4. **Dar ünlülerin genişlenmesinde** [(u>o: quylamaq→qoylamaq (GA); Samsun→Samson (K)];
5. **Dar ünlülerin dar ünlülere geçidinde** [(ü>i: münasib→minasip (GA); müsafir →misafir (K)];
6. **Düz ünlülerin yuvarlaklaşmasında (labialleşme)** [(e>ö: sevmək→söymax-GA; ev→öv (K), ı>u: pambıq→pambux (GA); avçı→avçu (K)];
7. **Yuvarlak ünlülerin düzleşmesinde (delabialleşme)** [(u>i, ü>i, o>a: ov→av (GA), o_glan→alan(K)]... görebiliriz.

Şöyle deniliyor ki, Azerbaycan Türkçesinin ağızları ile Kars ili ağızları arasında belirli anlamda bir benzerlik var. Bu da Kars'ta sayısı itibariyle Azerbaycan Türklerinin çoğunluk sağlaması ile ilişkilendiriliyor. Ama unutmamak gerekir ki, dil kurallardan ve istisnalardan ibarettir. Demek ki, ne kadar yakınlık olsa bile, Fars Dili ortamında yaşamak zorunda kalan Azerbaycan Türkleri ile Kars Azerbaycanlılarının dilinde integrallikle beraber diferansiyelliğin varlığı da kaçınılmazdır.

Anahtar Kelimeler: Kars Ağızı, Güney Azerbaycan Ağızları, Integrallık, Diferansiyellik, Ses Değişmeleri.

* Azerbaycan, Bakü Slavyan Üniversitesi, Türkoloji Bölümü. E-mail: xatirabdullayeveva@gmail.com

QARS ŞİVƏLƏRİNİN VOKAL SİSTEMİNDƏ SƏS KEÇİDLƏRİ (CƏNUBİ AZƏRBAYCAN ŞİVƏLƏRİ İLƏ MÜQAYİSƏDƏ)

XÜLASƏ

Müqayisəli araşdırma dili müxtəlif yaruslar üzrə istər ədəbi, istərsə də dialekt faktı səviyyəsindən daha əhatəli və dəqiq öyrənmək üçün həmişə faydalıdır. Dialektlərin fonetik səviyyəsindən öyrənilməsində də bu metod önəmli rol oynayır. Elə bu səbəbdən Cənubi Azərbaycan (CA) və Şərqi Anadolu, xüsusən də Qars (K) ağzlarının müqayisəli araşdırılmasına önəm verdik. Özündə beş dialekti (Qars yerli ağzını, Ardahan-Posov yerli ağzını, Hanak Türkmənləri ağzını, Qars Azərbaycanlıları ağzını, Qars Tərəkmələri ağzını) birləşdirən Qars ağzının vokal sistemində qeydə alınan səs keçidlərini qarşılaşdırma yolu ilə müqayisəyə cəlb etdik. Nəticə müəyyənləşdirdi ki, bu səs keçidləri inteqral və diferensial faktlarla əyaniləşir. Təbii ki, inteqrallığı əyaniləşdirən səs keçidləri hər iki dialekt üçün 100%-lilik təşkil etmir. Ekvivalentlik yalnız bunların bir qismini əhatə edir. Çünki qarşılaşdırma Azərbaycan və Türkiyə türkcəsi dialektlərinə yanaşmada ümumilik deyil, konkretliyə əsaslanır. Yəni bu onların bütövlükdə hamısına deyil, ayrı-ayrı dialektlərinə müraciətində, həm də konkret bir mövzuya istinadında göstərir. Eyniyyəti:

1. **Qalın saitlərin incə saitlərə keçidində** [(a>e: qaymax→qeymax (CA), biraz→birez (K); u>ü: yun→yün (CA), Muhammet→Mühemmet (K); o>ö: oynamaq→öynəmax (CA); söhbət→söybet (K). u>i: meymun→meymin (CA), maymun→meymin (K)];

1. **İncə saitlərin qalın saitlərə keçidində** [(i>ı: işıq→ışix (CA), çizme→çizma (K)];

2. **Açıq saitlərin qapalı saitə keçidində** [(e>i: keşniş→kişniş (CA); deve→devi(ye) (K)]; o>u: traktor→tıraxtur (CA), doktor→dohtur (K)]

3. **Qapalı saitlərin açıq saitlərə keçidində** [(u>o: quylamaq→qoylamaq (CA); Samsun→Samson (K)];

4. **Qapalı saitə qapalı saitə keçidində** [(ü>i: münasib→minasip (CA); müsafir →misafir (K)]

5. **Labiallaşma hadisəsində** [(e>ö: sevmək→söymək-CA; ev→öv (K), ı>u: pambıq→pambux (CA); avcı→avçu (K)];

6. **Delabiallaşma hadisəsində** [(u>i, ü>i, o>a: ov→av (CA), o_glan→alan(K)]... qeydə alırıq.

Deyilir ki, Azərbaycan dilinin dialektləri ilə Qars ağzı müəyyən mənada ekvivalentlik təşkil edir. Bu da Qarsda kəmiyyət baxımından azərbaycanlıların çoxluq təşkil etməsi ilə əlaqələndirilir. Amma unutmaq lazım deyil ki, dil qanunauyğunluq və istisnalardan təşkil olunur. Deməli, nə qədər yaxınlıq olsa da, fars dili mühitində yaşamaq məcburiyyətində qalan azərbaycanlılarla Qars azərbaycanlılarının dilində inteqrallıqla yanaşı diferensiallığın mövcudluğu da labüddür.

Açar sözlər: *Qars şivələri, Cənubi Azərbaycan şivələri, inteqrallıq, diferensiallıq, səs keçidləri.*

Dilin müxtəlif yarusları üzrə aparılan müqayisəli tədqiqatlar elə həmin dil səviyyələrinin daha dəqiq və əhatəli öyrənilməsində əhəmiyyətli rol oynayır. Çünki təkə dili ədəbi deyil, eləcə də dialekt faktı baxımından qarşılaşdırma yolu ilə araşdırılması tədqiqatçıya həmişə zəngin material verir. Dialektlərin fonetik səviyyəsindən öyrənilməsində bu metod xüsusi önəm daşıyır. Unutmaq lazım deyil ki, ən qədim dil faktları məhz fonetik səviyyədə qorunur və orada yaşayaraq tarixi

izini bəlli edir. Elə bu səbəbdən bu dəfə Cənubi Azərbaycan (CA) və Şərqi Anadolu, xüsusən də Qars (K) ağızlarının müqayisəli araşdırılmasına önəm verdik. Özündə beş dialekti birləşdirən Qars ağzının vokal sistemində qeydə alınan səs keçidlərini əlimizdə olan məlumatlara söykənərək qarşı-qarşıya müqayisəyə cəlb etdik. Yekunlaşdırıcı nəticə müəyyənləşdirdi ki, bu səs keçidləri inteqral və diferensial faktlarla əyaniləşir. Təbii ki, inteqrallığı əyaniləşdirən səs keçidləri hər iki dialekt üçün 100%-lilik təşkil etmir. Ekvivalentlik yalnız bunların bir qismini əhatə edir. Çünki qarşılaşdırma Azərbaycan və Türkiyə türkcəsi dialektlərinə yanaşmada ümumilik deyil, konkretliyə əsaslanır. Yəni bu onların bütövlükdə hamısına deyil, ayrı-ayrı dialektlərinə müraciətində, həm də konkret bir mövzuya istinadında göstərir. Qars ağzını birləşdirən dialektlər aşağıdakılardır :

1. Qars yerli ağzı
2. Ardahan-Posov yerli ağzı
3. Hanak Türkmənləri ağzı
4. Qars Azərbaycanlıları ağzı
5. Qars Tərəkmələri ağzı (Ə.Ərcilasun, 1983: s.2)

Üzərində araşdırma apardığımız Cənubi Azərbaycan şivələri və “Kars İli Ağızları”ndan qeydə aldığımız nümunələrin təhlili müəyyənləşdirdi ki, bu səs keçidləri inteqral və diferensial faktlarla əyaniləşir. Təbii ki, inteqrallığı əyaniləşdirən səs keçidləri hər iki dialekt üçün 100%-lik eyniyyət təşkil etmir. Ekvivalentlik yalnız bunların bir qismini əhatə edir. Çünki bu qarşılaşdırma Azərbaycan və Türkiyə türkcəsi dialektlərinə yanaşmada ümumilik deyil, konkretliyə əsaslanır. Yəni bu onların bütövlükdə hamısına deyil, ayrı-ayrı dialektlərinə müraciətində, həm də konkret bir mövzuya istinadında göstərir. Onu da qeyd edək ki, araşdırma zamanı diferensial və inteqral dil elementlərini əsasən səs keçidləri üzərində qurmuşuq. Faktoloji materiallar isə Cənubi Azərbaycandan olanların canlı danışığı nitqindən, vaxtilə Şimali Azərbaycana mühacirət etmiş Cənub şairlərinin dilindən, eyni zamanda müqayisə obyektii olaraq Qars şivələrindən götürülmüşdür. Bəri başdan deyək ki, Qars ağızları ilə bağlı bütün istinadlarımız görkəmli dilçi-alim Ə.Ərcilasunun “Kars İli Ağızları” (ses bilgisi) monoqrafiyası olmuşdur.

Biz əsasən Cənubi Azərbaycan və Qars şivələrinin vokal sistemi üçün ortaqlıq təşkil edən səs keçidləri üzərində dayanmışıq. Bunu aşağıdakı şəkildə punktlaşdırma bilərik:

1. *Qalın saitlərin incə saitlərə keçidi.*

Bu punktu realizə edən səs keçidlərini aşağıdakı şəkildə qruplaşdırdıq:

a>e: Bu səs keçidi Cənub şivələri üçün çox xarakterikdir. Məsələn, *qaymax*→*qeymax*, *qaysava*→*qeytava*, *qayın*→*qeyin*... və s. Göründüyü kimi, saitlərin dəyişimi əsasən [y] samiti qarşısında reallıq qazanır. Qars ağızları da bu bu səs keçidindən xali deyil: *haber*→*heber*, *hasret*→*hesret*, *biraz*→*birez*, *mahle*→*mehle* ... [Ərcilasun, 6,s.83] kimi dil vahidləri buna nümunədir. Araşdırma müəyyənləşdirir ki, bu səs keçidi daha çox Qars azərbaycanlılarının dilində, xüsusən alınma sözlərin birinci hissəsində və [h] [h̄] [ğ] samitlərinin qonşuluğunda reallaşır. **a > e** əvəzlənməsi Qars tərəkmələrinin və Qars yerliləri ağzında da çox geniş yayılmışdır. Məsələn: *kader*→*geder*, *aziz*→*eziz* ... Qəhvə, heber, hesret... kimi leksemlər də eyni fonodayışmanın nəticəsidir (Ərcilasun, 1983: s. 84).

Amma bir faktı da deyək ki, bəzən eyni bir leksik vahidin Azərbaycan və Türkiyə türkcəsindəki orfoqrafik normaları üst-üstə düşür. Belə olan halda səs keçidindən sonra bəzən formal eyniyyət görünə də, onun altında bir fərqlənmə də yatır. Belə ki, Qars şivələrindən nümunə olaraq təqdim etdiyimiz sözlərin hamısında [e] saitinə keçən [a] saiti olduğu halda, Cənub şivələrində həmin a saiti ə saitini ifadə edən qrafımla yazıya köçür. Məsələn, Azərbaycan türkcəsində *Həsən* yazıldığı

halda, söz Türkiyə türkcəsində ərəb yazı ənənəsinə uyğun olaraq *Hasan* fonoforması ilə imlaya daxil olur. Təbii ki, bu hər bir dilin özünəməxsus fonetik-orfoqrafik norması ilə bağlı olan bir məsələdir.

u>ü [məsələn: *yun*→*yün* (CA)], *Muhammet*→*Mühemmet*, *Yusuf* → *Yüsüf*, *yudular*→ *yüdüler* (K)];

o>ö [məsələn: *oynamaq*→*öynəmax* (CA); *səhbət*→*söybet* (K).];

u>i [meymun→meymin (CA), maymun→meymin (K)... səs keçidləri də incələşməni realizə edən səs dəyişmələridir. Bunlar həm Cənubi Azərbaycan, həm də Qars ağızlarında özünü göstərir. Onu da vurğulayaq ki, Qars və Ardahan-Posov ağızlarında bu, söz daxilindəki sonuncu saitdə daha aparıcıdır. *Dutdi*,

bozdi, *sürir*, *yumir*, *töhdü* və s. sözlər buna nümunə ola bilər (Ərcilasun, 1983: s.90).

Mühacir şairlərinin dilində qeydə alınan **o > ö** səs keçidi epizodik şəkildə qeydə alınan nadir fonetik hadisələrdəndir. Bunun sübutudur ki, Mühacir Cənubi Azərbaycan şairlərinin dilində bu səs keçidini özündə daşıdıran cəmi bir sözə rast gəlmişik. Eyni fikri Qars şivələrinə də aid etmək olar. Amma Hanak tükmənlərinin dilində nisbətən yayğındır: *söybet*, *söhbət* və s. (Ərcilasun, 1983: s. 85). Bu səs keçidi ilə bağlı A.Vəliyev yazır: «Bu hadisə saitlərin yumşalması ilə (əlavə damaq çalarlığı kəsb etməsi ilə) əsasən sözün ilk hecasında, sonorların və [y] samitinin qonşuluğunda əmələ gəlir. Qərbi Azərbaycanlıların dilində nisbətən üstün olan bu səs əvəzlənməsinin təsiri ilə Qubadlı (*öyüncü*, *öynəmax*, *öynüyür*) (Abdullayeva, 2016: s. 17) və Zəngilan (*kötən*, *körəmə*, *qöhüm*, *döşab*) (Бехбудов, 1966: s. 6] keçid şivələrində də qeydə alınır.

i>ı səs keçidi Təbriz dialektində sözün ortası və xüsusən sonunda daha aparıcıdır: *barış*, *qəyış*, *nəğil*, *əğil*, *dayı*, *hammi*, *sarı* ... kimi nümunələr bunun sübutudur. **i>ı** əvəzlənməsi Qars azərbaycalılarının dilində cəmi bir neçə sözdədir (il, ilan). Hörmətli dilçi alimimiz Ə.Ərcilasun çox düzgün olaraq bunun əsas səbəbini [ı] saitinin söz daxilindəki zəif mövqeyi ilə əlaqələndirir [Ə.Ərcilasun, s.86]. Onu da deyək ki, bu gün müasir Azərbaycan ədəbi dilində normativləşən *işiq*, *ılıq*, *işartı*, *ılxı*, *ıldırım*, *ınam* və s. kimi sözlər vaxtilə [ı] başlanğıçlı sözlər olub. Bu səs keçidi dilin sonrakı inkişaf mərhələlərində reallığa qovuşub. Amma bu əvəzlənmə Qars və Ardahan-Posov ağızlarında söz sonlarında yayğındır (gırmızı, topladı, yaşlı...) (Ərcilasun, 1983: s.87).

Deməli, müqayisəli təhlil bir tərəfdən inteqrallıq, digər tərəfdən də diferensiallığın üzə çıxmasını təmin edir. Məsələn, türk və türkmən dillərində qalınlaşma güclü olduğu halda, Azərbaycan dili incələşməyə daha çox meyillidir. Bu özünü daha çox alınmalarda göstərir. M.Ergün qeyd edir ki, «osmanlı sahəsində qalın tələffüz edilən qısa vokallı yabançı kəlmələr Azəri türkcəsində incə şəkilləri ilə söylənməkdədir: *Ali* – *Əli*, *Hasan* – *Həsən*, *tahammul* – *təhəmmül*, *muhkem* – *möhkəm*, *ufuk* – *üfüq*, *zulm* – *zülüm*, *Muhammet* – *Məhəmməd*, *Haydar* – *Heydər*... (Ergin, 1981: s. 90).

2. İncə saitlərin qalın saitlərə keçidi

Cənubi Azərbaycan və Qars şivələrində **incə saitlərin qalın saitlərə keçidi** də qeydə alınır. Bu istiqamətlənmədə ortaqlıq təşkil edən əvəzlənmələrə də rast gəlinir

i>ı bunlardan biridir. Məsələn: *işiq*→*ıışix* (CA), *çizmə*→*çizma* (K)];

Cənubluların dilindəki bu mənzərə sanki leksemin sözün ilkin variatına qayıdış görünüşü yaradır. O da faktıdır ki, bu səs keçidi [h] və [ğ] samitlərinin qalınlaşdırıcı təsiri ilə baş verir. Haqqında danışılan əvəzlənmə demək olar ki, bütün Qars ağızlarını əhatə edir (Ərcilasun, 1983: s.87).

ö>o keçdi. Dialektlərimizdə epizodikliyi ilə seçilən **ö>o** səs keçidi Təbriz dialektində aparıcı olub, daha çox özünü sözün birinci hecasında göstərir. Məsələn: *övlad*→*o:l*ad, *mövzu*→*mø:zu*, *tövbə*→*tø:ba*, *möhür*→*mø:hur* və s. (Məmədov, 2008: s.31). Göründüyü kimi, bu səs keçidi, səs düşümü, yəni eliziya hadisəsindən sonra baş verən dəyişmədir. Haqqında söhbət açdığımız səs keçidi Qars azəriləri və Qars tərəkəmələrinin dilində çox az (cəmi üç) (**köy**→**koy**, **gönul**→**konul**, **koy**.) sözdə yaşamaqdadır (Ərcilasun, 1983: s. 87). Bizə görə, bu [y] və sağır- nun (ŋ) danışıq səslərinin təsiri ilə baş verən səs keçididir.

Cənubi Azərbaycan və Qars ağızlarının vokal sistemində açıq saitlərin qapalı; qapalı saitlərin açıq saitlərə və qapalı saitlərin qapalı saitlərə keçidində də rast gəlinir. Məsələn:

▲3. açıq saitlərin (a,o,e,ə,ö) qapalı saitlərə (ı,i,u,ü) keçidi:

e>i: *keşniş*→*kişniş* (CA); *deve*→*devi*(*ye*) (K)];

o>u: *traktor*→*traxtur* (CA), *doktor*→*dohtur* (K)] Hər ikisində

▲ 4. qapalı saitlərin açıq saitlərə keçidi:

u>o: *quylamaq*→*qoylax* (CA); *Samsun*→*Samson* (K)];

▲ 5. qapalı saitin qapalı saitə keçidi: (Qapalı saitlər: i,i,u,ü)

ü>i: *münasib*→*minasip* (CA); *müsafir* →*misafir* (K)]

6. Labiallaşma hadisəsi

Labiallaşma hadisəsi də hər ikisində, yəni Cənubi Azərbaycan və Qars ağızlarında qeydə alınır:

e>ö: *sevmək*→*söymax*—CA; *ev*→*öv* (K),

ı>u: *pambıq*→*pambux* (CA); *avçı*→*avçu* (K)];

Bunlardan biri üzərində dayanmaq istəyirik:

e > ö səs dəyişməsi:

Yeni sövdalara salma dəli divanələri (Hökumə Billuri).

Lüğətlərdə əsasən fars mənşəli söz kimi təqdim olunan bu leksem (ADİL, 1987: s. 39) türk mənşəli *sevmək* sözü ilə bağlı olduğundan, fikrimizcə, haqqında söz açdığımız dil vahidinin türk mənşəliliyi heç bir mübahisəyə sığmır. Təbriz dialekti üçün də xarakterik olan bu səs keçidi (*sevmək* → *söymax*, *çevirmək* → *çövürmax*, *ev* → *öy*) (Məmədov, 1989: s. 34). Güneydə yaşayan və o dil mühitini paylaşan şairlərin də dilində qeydə alınır:

Yaz qabağı gün güneyi döyəndə,

Kənd uşağı qar gülləsin sövəndə... (Şəhriyar).

Haqqında söhbət açılan fonetik hadisə Azərbaycan dilinin bir çox şivələrində də yayılmışdır. Məsələn, Naxçıvanda (*öv*, *Hüsöyn*), daha geniş şəkildə isə şimal-şərq şivələrində Qubada (*öy*, *sömağ*, *dögü*, *sögi*), Bakıda, Şamaxıda (*öy*). Labiallaşma hadisəsi hal-hazırda oğuz və karluk qrupu dilləri üçün aparıcı dil faktlarından sayılır (Баскаков, 1962: s. 203, 229).

Bu səs keçidi Qars ağızlarının hamısında görünür, amma Qars tərəkəmələri ağızında daha yayğındır (*devlet*→*dövlet*, *nevruz* →*nöruz*...) (Ərcilasun, 1983: s.89).

7. delabiallaşma hadisəsi

Delabiallaşma hadisəsinə əks etdirən səs keçidləri isə **u>i**, **o>a:** səs dəyişmələridir [**ov**→**av** (CA)], [**o**_glan→**a**lan(K)]...

ü>i səs keçidi Şimalda yaşayan Cənub şairlərinin dilində epizodikliyi ilə diqqət çəkir:

Qış fəslidir... səhər çağı mavi sulara

Quru şaxta **şışə** kimi bir örtük salır (Söhrab Tahir).

Nümunədən də aydın görünür ki, burada **ü > i** səs keçidi qeydə alınır. Bu səs keçidinə təkcə Şimalda yaşayan mühacir Cənub şairlərinin dilində deyil, ümumən Cənub dil mühiti təmsilçilərinin də dilində qeydə alınır (*Ya bu hicab şişəni qaldır ki, savrulur... - Şəhriyar*). Bu əvzlənmə Təbriz dialektində həm söz ortasında açıq və qapalı hecalarda (v, m, n, l, x', h, ş samitlərindən əvvəl), həm də söz sonunda (k, g, l, r, s, p samitlərindən əvvəl) daha güclü mövqeyə malikdir (*milk, gümüş, sümix', tülki, dügi, körpi...*) (Məmmədov, 2008: s. 34). Bir real fakt da budur ki, bu səs keçidi klassiklərimizin dilində də intensivliyi ilə seçilib. Fikrimizcə, «Azərbaycan yazılı abidələrinin yarandığı və üzü köçürüldüyü areallarda (Təbriz, Şirvan) dodaqlanma əlamətinin yaranması və itməsi meyllərinin güclü olması bu fonetik xüsusiyyətin Azərbaycan ədəbi dili tarixində davamlı olmasına, normaya çevrilməsinə səbəb olmuşdur» (Əzizov, 1999: s. 163). Bizə görə, uzun müddət davam edən bu davamlılığın daimiliyi ədəbi dilimizin bütün tarixi dövrlərində labiallaşma və delabiallaşmanın növbələşməsi ilə müşayiət olunur.

Şimali Azərbaycanda yaşayan mühacir Cənub şairlərinin dilində **ü > i** tək bir sözdə qeydə alınsa da, ümumiyyətlə, delabiallaşma hadisəsi Cənubi Azərbaycanda canlı danışıq dilində bu gün də aparıcıdır (*Göylüm təmam olannarı yaşadı, duydi; Biz Xudabəndiyə getdux, fəğət yolu bağladılar və bı işə xatir qohumlar üş gün geşdixdan sora bizi gördi* (nümunə danışıq nitqindən götürülmüşdür).

Qars və Ardahan-Posov yerli ağızlarında qeydə alınan bu səs keçidi Əhməd Ərcilasunun qeydinə əsasən [y] samitinin incəltici təsirindən dolayı reallıq qazanır.

Beləliklə, nəticə onu göstərir ki, Cənubi Azərbaycan və Qars ağızlarını səciyyələndirən səs keçidləri müəyyən mənada ekvivalentlik təşkil edir. Fikrimizcə, bu da Qarsda məskunlaşan azərbaycanlıların kəmiyyət baxımından çoxluq təşkil etməsi ilə bağlıdır. Ancaq unutmamaq lazımdır ki, dil qanunauyğunluq və istisnalar üzərində qurulur. Deməli, nə qədər yaxınlıq olsa da, fars dili mühitində yaşamaq məcburiyyətində qalan azərbaycanlılarla türk dil mühitində məskunlaşan Qars azərbaycanlılarının dilində inteqrallıqla yanaşı diferensiallığın da mövcudluğu labüddür.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT

1. ABDULLAYEVA, X. (2016). Azərbaycan ədəbi dilinin Cənub qolu. Bakı: Gənclik.
2. *Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti*. (2007). Bakı: Şərq-Qərb.
3. *Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti* (ADİL). (1987). 4 cildə. IV c. Bakı: Elm.
4. БАСКАКОВ, Н.А. (1962). Введение в изучение тюркских языков. Москва: Высшая школа.
5. БЕХБУДОВ, С.М. (1966). Зангеланский говор азербайджанского языка. Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Баку.
6. ERCİLASUN, Ahmet B. (1983). Kars İli Ağızları (ses bilgisi) Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
7. ERGİN, M. (1981). Azeri Türkçesi. II. baskı. İstanbul.
8. ƏZİZOV, E. (1999). Azərbaycan dilinin tarixi dialektologiyası. Bakı: Bakı Universitetinin nəşriyyatı.
9. Мамедов, М.А. (1989). Тебризский диалект азербайджанского языка. Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Баку.
10. МƏММƏDOV, M. (2008). Azərbaycan dilinin Təbriz dialekti. Bakı: "Zərdabi LTD" MMC.

ORHAN PAMUK'UN *YENİ HAYAT* ROMANINDA MEKÂNNA GÖSTERGEBİLİMSEL BİR YAKLAŞIM

Öğr. Gör. Dr. Hatice Gökçe Bal*

ÖZ

Orhan Pamuk'un *Yeni Hayat* romanında yazarın kurguladığı mekânlara işlevi dışında anlam yüklediği, bu anlamların romanın çok katmanlı anlam yapısına yardımcı unsur olarak katıldığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmanın kapsamında yöntem olarak kullanılan göstergebilim ile kurulan ilişki açısından *Yeni Hayat* romanında geçen tüm mekânlar yer aldıkları başlıklar üzerinden taranmış, onlara yüklenen anlamın arkasında yatan yan anlamlar irdelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda mekân farklı bakış açılarıyla irdelenerek mekânın içinde barındırdığı göstergeler yardımı ile altında yatan derin anlamların açığa çıkmasına çalışılmıştır. Bu çözümlemenin altında metinden çıkarılan ilk akla gelen anlamlara karşın arkasında yatan anlam ağları okunması yatmaktadır. Orhan Pamuk *Yeni Hayat* romanındaki mekânları kurgularken kendi düşüncesindeki gösterilenlerle, mekânın biçimsel öğeleri olarak gösterenler aracılığıyla mekânsal göstergelere ulaşmış ve okuyucuyu metni anlamlandırma noktasında farklı uğraklara göndermeye çalışmıştır. Yazar, mekâna düz anlam ve yan anlam ağlarını yüklemiş ve mekânı fiziksel bir unsur olmanın ötesine taşıyıp derin anlamlar da kazandırmıştır. Bahsi geçen romanda kurgulanan mekânların arkasında yatan anlamların göstergebilim kuramı ile okunması mekânın fiziksel niteliklerinin yanında zihinsel niteliklerinin de analiz edilmesinin yolunu açmıştır. Bu yöntemle yola çıkan bu çalışmada ev, otel, otobüs olarak kurgulanan mekânlar ile verilmek istenen mesajların neler olduğu saptanmıştır. Dr. Narin'in şehirden, teknolojiden uzak olarak resmedilen eski ve tuhaf evinin göstermek istedikleri, roman başkişisi Osman'ın konakladığı otellerin adlarının karşıtlığıyla verilmek istenen mesaj, bitimsiz yolculukların vasıtası olan otobüslerin taşıdığı anlam açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Orhan Pamuk, *Yeni Hayat*, Göstergebilim, gösterge, mekân.

* Haliç Üniversitesi Tömer'de Öğretim Görevlisi. E-posta: haticegokcebal@fsm.edu.tr

A SEMIOMICAL APPROACH TO PLACE IN ORHAN PAMUK'S YENİ HAYAT NOVEL

ABSTRACT

In Orhan Pamuk's novel *Yeni Hayat*, it is observed that the author assigns meanings to the places he constructs beyond their mere functions. These meanings serve as auxiliary elements contributing to the novel's multi-layered structure of meaning. Within the framework of this study, which employs semiotics as a method, all the places in *Yeni Hayat* were meticulously examined through their respective titles, with the aim of exploring the connotations concealed behind the attributed meanings. The primary objective of this study is to scrutinize places from various perspectives, revealing the profound meanings they harbor through the indicators they embody. At the core of this analysis lies the exploration of meaning networks beneath the surface, as opposed to relying solely on initial textual interpretations. When crafting the places in *Yeni Hayat*, Orhan Pamuk leverages his own mental constructs, representing the formal elements of the place, to access spatial indicators. This approach guides readers toward diverse interpretations in making sense of the text. The author infuses both denotative and connotative networks into the place, elevating it beyond a mere physical entity and bestowing profound significance upon it. By applying the theory of semiotics to the reading of meanings behind the fictionalized places in the novel, this study not only unveils the mental attributes of these places but also offers insights into their physical characteristics. Beginning with this method, the study identifies the intended messages conveyed by places designed as houses, hotels, and buses. It endeavors to uncover the messages that Dr. Narin's old and enigmatic house, portrayed as distanced from the city and technology, seeks to convey, as well as the messages conveyed by the contrast in the names of hotels where Osman, the main character of the novel, stays, and the significance carried by the buses, which symbolize endless journeys.

Key Words: Orhan Pamuk, Yeni Hayat, Semiotics, Indicative, Place.

GİRİŞ

Nesnelerin zihnimize çağrıştırdığı imgeleri çözümleyen göstergebilim kuramı her şeyi dille tasvir etmeye çalışan, dile ait olmayan olguları da dilsel kılan bir metottur. Her edebî metnin de kendi içinde çözümlenmeyi bekleyen anlamlar taşımasından yola çıkılırsa, metnin çözümlenmesinde göstergebilime ait metotlar kullanılarak metinler anlamlandırılabilir. Temelinde sistemsel ve bilinçli bir okuma eylemi barındıran göstergebilim, metnin anlamsal yapısının çözümlenmesinde okuyucuya kılavuzluk eder. Gösteren ve gösterilen ilişkisi üzerinden anlamı, anlamın nasıl yaratıldığını, anlamayı bir üst dil kurarak açığa çıkarır. Metni anlamak için göstergeyi oluşturan gösteren ve gösterilen ilişkisini çözümleyerek işe başlamak gerekir. Önde gelen göstergebilimcilerden olan Roland Barthes göstergeyi “*bir gösteren ile gösterilenden kuruludur. Gösterenler düzlemi anlatım düzlemini, gösterilenler düzlemiyse içerik düzlemini oluşturur.*”¹ diyerek tanımlar. Saussure gösteren ve gösterilen arasındaki bu ilişkinin “*birbirinden ayrılmayan bir kağıt*”² olduğunu söyleyerek mecaz bir ifadeyle gösterge açısından önemini

¹ Roland Barthes, *Göstergebilimsel Serüven*, İst., YKY, 1993, s.41.

² Ferdinand De Saussure, *Genel Dilbilim Dersleri*, İst., Multilingual Yay., s. 8.

vurgular. Gösteren metindeki ilk akla gelen anlamken gösterilen o anlamın arkasında yatan örtülü anlamlara dayalı yan anlamdır. Göstergebilim; yapılan, yazılan her şeyin mesajlar taşıdığını ileri süren bir algılama motivasyonuna sahiptir. Edebî metin çözümlenmelerinden değerlendirilecek olunursa mesajı açığa çıkaran okur kültürel, toplumsal, entelektüel birikiminden yola çıkarak metni yeniden anlamlandırır. Roland Barthes dil ve söz ayrımına dayandığı ilkesinde mesajı açığa çıkaran okurun önemini altını çizmiştir. Ona göre “*dil her yeredir. O yazının mutlak bir metin olmadığını, onun toplumsal bir yönünün de olduğunu söyler. Metnin anlamında okur ile yazar eşit değere sahiptir. Anlam toplumsal bilinçte hem yazarın hem de okurun kültürel atmosferinde meydana gelir. Barthes’a göre okur metni yeniden anlamlandırdığı için, metni yaratan okurdur. Bu yüzden Barthes, metnin başında okurun olduğunu ve yazarın öldüğünü ilan etmiştir.*”³ Mesajı oluşturan ve anlamlandırılmasına olanak sağlayan dil olmasa da görüntüler, müzik, jest ve mimiklerden oluşan anlamlı dizgeler olabileceğini söyler. Dilbilimden hareketle ikili karşıtlıklar üzerine göstergebilimin temel ilkelerini belirleyen Barthes, bunları dil ve söz, dizge ve dizim, düz anlam ve yan anlam, gösteren ve gösterilen başlıklarıyla sınıflandırır. Bir göstergebilimci dil içindeki mesajları çözmek için dildeki karşıtlıklardan ve adlandırmalardan yola çıkar. Barthes’a göre nerede anlam varsa orada anlamlı dizgeler vardır. Gösteren ve gösterilenin hem karşıtlık hem de etkileşime dayalı yapısı gösterenin bağlantısal yapısını oluşturur. Gösterilenin, gösterenin karşıtı olmasının sebebi gösterenin bir aracı konumunda olmasındandır. Göstergeyi kullanan kişi, anladığı şeyi gösterilen üzerinden yansıtır. Bu bağlamda edebî metinlerde yazar gösterilenleri kullanıp göstergelere aktararak okuyucunun zihninde etkileşim kurar. Bu bakış açısı dar bir çerçeveden değerlendirilecek olunursa metindeki mekânlar, gösterilen ve gösteren ilişkisinden geçip mekânsal göstergeler oluşturur. Mekânsal göstergeyi açığa çıkaran bu ilişkiye anlamlandırma denmektedir. Mekânsal göstergelerde barınan örtülü anlamları işaret eden gösterilenler yan anlamları ihtiva ederken, gösterenler düz anlamları ifade eder. “*Yazarın mekânsal göstergeler aracılığıyla anlamlandırma sürecinde oluşan fikirleri, okuyucunun kültürel birikimi, duygu durumu, deneyimleri ve metinde ele alınan dönemin sosyal, ekonomik, siyasî, tarihî koşullarının değişmesi durumunda çeşitlilik göstermektedir.*”⁴ Mekân göstergebilim ekseninde okunurken ele alınan mekânın fiziksel anlamının yanında zihinsel anlamları da deşifre edilmeye çalışılır.

“*Edebiyatı, insanın mekânı nasıl algıladığını öğrenmeye yardım eden bir anahtar*”⁵ olarak gören Edward Hall, edebî metinlerde mekânın bir söylemi olduğunu ve bu söylemin okunması sürecinde farklı yorumlar çıkarılabileceğini de ifade etmektedir.

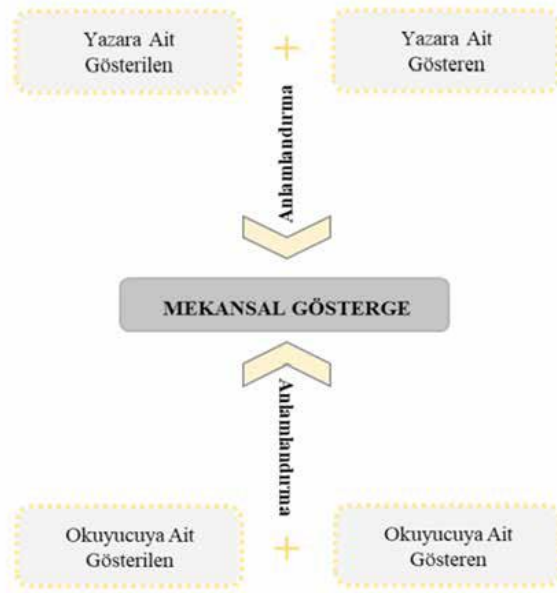
³ Ufuk Bircan, “Roland Barthes ve Göstergebilim”, **SBARD**, S.15, 2015, s. 39.

⁴ Sema Topaloğlu, Nilgün Kuloğlu, “Kar Romanı Metninden Mekânsal Gösterge Üzerine Bir İnceleme”, **Mimarlık, Planlama, Tasarımda Araştırma ve Değerlendirmeler - 1**, Ankara, Gece Kitaplığı, 2022, s.146 - 166.

⁵ Edward Hall’dan alıntılan: Gürhan Tümer, **Mimarlık - Edebiyat İlişkileri Üzerine Bir Deneme: Aragon’un “Le paysan de Paris” (Paris Köylüsü) Adlı Yapıtı Üzerine Bir Örnekleme**, İzmir, Matbaa Kavram, 1982, s. 24.

1. Orhan Pamuk Romanlarında Mekân ve Mekânsal Gösterge

Orhan Pamuk eğitimine İstanbul Teknik Üniversitesi mimarlık bölümünde başlayan bir yazar olarak eserlerinde mekânı kurgularken mimarî bakış açısını sürdürmüştür. Aynı zamanda yazar romanlarında anlattığı zamanın tarihsel, sosyolojik, siyasî özelliklerini yansıtmak, yaşanan değişimleri aksettirmek için mekânı esas öge kullanmıştır. Mekânlar üzerinden kahramanların iç dünyalarına ışık tutmaya çalışan tavrıyla mekâna temel anlamı dışında simgesel yan anlamlar yüklemiştir. Bu duruma örnek teşkil edecek durumları *Yeni Hayat* romanından örnekler vererek göstermek çalışmanın değinilmesi planlanan hususlarıdır. Diğer taraftan yazarın kullandığı teknik ve kurgu planı gereği gerçeğin oyunsallaştırılarak, muğlâklaştırılarak anlatılması eğilimi mekâna da yansıyan bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Postmodern yazının özelliklerinden birisi olan kurgudaki bir durumun gerçek mi oyun mu olduğunun anlaşılabilmesi mekânsal unsurlar için de geçerlidir. *Beyaz Kale* romanındaki beyaz kale, *Kara Kitap* romanındaki Şehrikalp Apartmanı, *Veba Geceleri*'ndeki Minger Adası bahse örnek verilebilir. Yazarın bu romanlarında ve diğerlerinde de üzerine eğildiği tema ve bahislerin mekân üzerinden anlatılma çabası görülmektedir. Pamuk'un başat tema ve problemlerinden olan Doğu- Batı farklılıkları ve kesişimleri, taşralılık, kimlik - aidiyet problemi, siyasî, toplumsal durumlar ile ilgili mesajları mekânın simgeleştirilerek verilmesiyle de aktarılmaktadır. Yazarın ilgili bu yaklaşımları çalışma kapsamında *Yeni Hayat* romanında değerlendirilmek üzere ele alınmaya çalışılacaktır. Aşağıdaki alıntılanan şekilde çalışma kapsamında ele alınan mekânlar irdelenirken mekânsal göstergelerin anlamlandırılma aşamaları gösterilmektedir.



Şekil 1. : Mekânsal Göstergenin Şema ile Anlamlandırılması⁶

2. Yeni Hayat Romanında Mekânsal Göstergeler

Yeni Hayat romanı çok katmanlı bir anlatı görünümündedir. Olay örgüsü ile iletilmek istenen birçok mesaj taşır. Ev mekânı, yolculuk, otobüsler, oteller, konak gibi mekânsal göstergelerle birden çok gösterilen işaret edilmeye çalışılır. Oluşturulan bu göstergelerle birden çok anlam katmanına göndermelerde bulunulur.

⁶ Sema Topaloğlu, Nilgün Kuloğlu, a.g.m., s.150.

17 bölümden oluşan *Yeni Hayat* romanının ilk bölümünde ana kişi bir kitap okuduğunu ve bu kitabın tüm hayatını değiştirdiğini söyler. İlgili kitap çeşitli göstergelere sahip olmakla birlikte, ana kişinin hayatını da anlatan bir özelliktedir. Birçok çağrışıma, imgeye, göstergeye sahip olan bu kitabın içeriği ile ilgili olarak hiçbir bilgi verilmemekte, roman boyunca gizemini sürdürmektedir. Romanın ana kişisi bu bölümden itibaren bu gizemi çözebilmek için evini terk edip yolculuğa çıkar. Kitabın 16. bölümüne kadar Yeni Hayat isimli kitap ile Osman'ın nasıl karşılaştığının, Canan'ın kim olduğunun ve diğer roman kişileriyle nasıl bir ilişkide olduğunun, kitabın sırrını çözebilmek için gidilen yerlerin hikâyesi anlatılır. Kitaba savaş açmış Dr. Narin'in temsil ettiği değer ve kavramların anlamı göstergebilimsel okuma ile bu çalışmada çözümlenmeye çalışılacaktır.

Romanda Dr. Narin'in kitapla savaşmasının öyküsü anlatılırken aynı zamanda Canan'ın âşık olduğu Mehmet'in Dr. Narin'in oğlu olduğu da açığa çıkar. Osman Mehmet'i öldürerek Canan'ı kazanabileceğini düşünürken bu ihtimalin ortadan kalkmasıyla evlenir ve çocuğu olur. Sıradan yaşamına devam etme çabaları Osman'ın yola çıkma arzularıyla kesintiye uğrar. Yolculuklarındaki esas arzu, bu süreçte kaza geçirip melekle karşılaşmak ve ışığı görmektir. Bu kavramların birçok gösterilene sahip anlamları vardır. Şerh kısmı olarak görülen 16. bölümde hikâyede geri dönüşlerle Osman'ın babasının yakın arkadaşı ve Yeni Hayat isimli kitabın yazarı olan Rıfkı Hat'ın aslında Osman'ın hikâyesini yazdığının bilgisi verilir. Kitabın sırrını aramaya devam etme yolunda âni bir kararla artık eve dönmek istediğini söyleyen Osman'ı roman boyunca aradığı ışık ve kaza bulur.

Roman özetinden de anlaşılacağı üzere, romanın çözümü olay örgüsünden ziyade kurgudaki imgesel anlatımda aranmalıdır. Romandaki imgesel anlatımı oluşturan göstergelerin anlamlandırılması bu çalışmanın izleyeceği yoldur. Göstergebilim kılavuzluğuyla imgesel anlatımın anlamlarını ortaya çıkarma uğraşı olan bu okuma yöntemi yazarın aynı romanı için Yıldız Ecevit tarafından da denenmiştir. Yıldız Ecevit'in *Orhan Pamuk'u Okumak* isimli kitabında *Yeni Hayat* romanı beş okuma metoduyla çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu metotlardan birisi de göstergebilim kuramına aittir. Bu çalışmanın Yıldız Ecevit'in *Yeni Hayat*'ı okuma çalışmasından farkı ise, romandaki mekânların göstergelerine eğilmeye odaklı olmasıdır. Zira Ecevit'in irdelediği tarafların mekânlar olmayıp romandaki başka anlam birimlerine yoğunlaştığı görülmüştür. Bu noktada daha önce bir başka çalışmanın kapsamına girmeyen *Yeni Hayat* romanındaki mekânsal göstergeler irdelenmeye çalışılacaktır. *Yeni Hayat* romanının mekânsal söylemler taşıdığı ve bu düz anlamın altında yatan derin anlamların göstergebilim kuramıyla okunabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda romanda geçen mekânlar düz ve yan anlamlarına göre Roland Barthes'ın ilkelerinden yola çıkılıp yorumlanarak analiz edilecektir.

Romanın imgesel anlatımına uygun düşecek şekilde ele alınan mekânların altındaki yan anlamlar göstergebilim kuramıyla anlamlandırılmaya, yorumlanmaya müsaittir. "*Dünyanın anlamını bir yerlerden öğreniyor ve saflıkla şu ya da bu şekilde inanıyoruz ona. Eşyalar ve insanlar, olaylar ve topografya ya başka bir anlama işaret ediyorsa?*"⁷ diyen Orhan Pamuk, verilen anlamın dışında da anlamlar aranması gerektiğinin işaretini göstermektedir. Bu kapsamda Osman'ın çıktığı ev, çoğu vaktini geçirdiği otobüsler, Dr. Narin'in evi, geçici olarak ve belli sebeplerle konakladığı İkbâl Otel, Emniyet Otel ve Yeni Işık Otel kurgu içerisinde simgesel olarak anlamlar barındıran mekânlardır. İlgili mekânlar göstergebilimin anahtarları olan gösteren ve gösterilen, yan anlam ve düz anlam kavramları bağlamında okunmaya çalışılacaktır.

⁷ Orhan Pamuk, *Öteki Renkler*, İst., YKY, 2006, s. 78.

2.1. Osman'ın Evi

Osman'ın kitabı okumasıyla ve kitaptan yüzüne fıskıran ışıkla beraber yeni bir hayat başlar. “*Osman kitabı okuduktan sonra kitabın gösterdiği dünyanın yıllardır ruhunun derinlerinde yattığını fark ettiğini ve onun düşündüklerini ondan önce biri düşünüp yazdığı için kitapta yaşadığını, kitabın ondan söz ettiğini söyler.*”⁸ O andan itibaren her şeye karşı yabancılaşır. Dolayısıyla öncelikle içinde bulunduğu mekân olan eve karşı yabancı hissetmeye başlar. Bir evin içindekini özgür kılma özelliğinden yoksun olan bu mekân yabancılık duygusunu vurgulamaktadır. Kitabı okuduktan sonra “*içinde yaşadığı oda, ev, dünya[nın]*”⁹ kendisine ait olmaktan çıktığını hisseden Osman “*yabancı bir dünyada kendini yersiz yurtsuz hisse[der].*”¹⁰ Yıldız Ecevit romanda verilmek istenen mesajın, “*insanın, metafiziksel boyutu “kendi evi (...) gibi tanıdık”, kendi evini de “bütün dünya gibi yabancı”*”¹¹ “*duyumsayarak, hiçbirine tümüyle kapılmadan, ama ikisini de aynı anda, birlikte yaşaması*”¹² olduğunu söyler.

“*Bir gün bir kitap okudum ve bütün hayatım değişti.*”¹³ cümlesiyle açılan ve yeni bir hayat bulmak için evine dönmeyen bir kişinin yolculuğunu anlatan roman, “*Bunun hayatımın sonu olduğunu anladım. Oysa ben evime dönmek istiyor, yeni bir hayata geçmeyi, ölmeyi hiç mi hiç istemiyordum.*”¹⁴ cümlesiyle kapanır. Kendini aidiyetsiz hissettiği evden çıkıp romanın sonunda eve özlem duyan Osman ereksel açıdan bir çelişki içerisine düşer. Zafer Doğan; “*Osman [ın] ise bu yolculuğa son vermeye karar vererek aslında romanın sürekli yolda olma, sürekli arayışta olma izleğine ters düş[tüğü]*”¹⁵ yorumunu yapar. Bu yorum imkânıyla Doğan, Orhan Pamuk'un aslında “*uğrunda bugünü yaşamaktan vazgeçtiğimiz bir dünya adına geçmiş ve gelecek altın çağ arayışlarının boşunallığına*”¹⁶ vurgu yapmak istediği yönünde bir çıkarımda bulunur. Romanın girişinde Osman'ın evi terk etmesindeki amacının elde etmek istediği anlamın peşine düşmek için olduğu anlaşılırken ev, romanın başında aranılan anlama engel teşkil eden yer göstergesindedir. Romanın sonuna gelindiğinde, roman boyunca aranılan kazaya ulaşılmışken eve dönme arzusunun duyulması çelişki gibi görünür. Bu noktada özlemi duyulan Osman'ın evi, insanın temel ihtiyaçlarını gidermekten daha fazla işlevi olmayan bir anlamdadır. Romanın sonunda evin bu anlama çıktığını Osman şu cümleleriyle işaretler: “*Önümdeki hayata uygun bir akılcılık ve hiç de yüzeysel olmayan bir iyimserlik kapladı içimi. Televizyonda futbol maçlarını seyretmeyi, pazarları evde oturup tembellik etmeyi, bazı geceler içmeyi, kızımı alıp trenlere bakmaya istasyona gitmeyi, yeni ketçap markalarını denemeyi, okumayı, karımla dedikodu edip sevişmeyi, sigara tüttürmeyi, o anda yaptığım gibi, herhangi bir yerde oturup rahatsız edilmeden kahve içmeyi ve bunun gibi binlerce şeyi severdim.*”¹⁷ Evin gösterilenlerinin romanın sonunda ve başında

⁸ Özlem Öğüt Yazıcıoğlu, “Orhan Pamuk'un Beyaz Kale'si ve Yeni Hayat'ında Ölümü Yazmak, “Ben”i Çizmek”,

Orhan Pamuk'un Edebî Dünyası, Haz.: Nüket Esen- Engin Kılıç, İst., YKY, s. 139.

⁹ Orhan Pamuk, **Yeni Hayat**, İst. İletişim Yay., 2011, s. 20.

¹⁰ **A.e.**, s. 20.

¹¹ Orhan Pamuk, **a.g.e.**, s. 24.

¹² Yıldız Ecevit, **a.g.e.**, s. 209.

¹³ Orhan Pamuk, **a.g.e.**, s. 7.

¹⁴ **A.e.**, s. 275.

¹⁵ **A.e.**, s. 208.

¹⁶ **A.e.**, s. 211.

¹⁷ Orhan Pamuk, **Yeni Hayat**, s. 272.

değişime uğraması, romanın vermek istediği mesajla ilintilidir. Zira dünyada anlam peşinde olmak için sahip olunan unsurlardan vazgeçmenin boşunluğuna vurgu yapılmak istenmiştir. Diğer taraftan Osman'ın işlevsel boyutları için eve dönmek istemesinin sonuçsuz kalması da iletilmek istenilen bir mesaja sahiptir. “*Modern dünyadaki nesnelleşmenin; yerden kopuşun, yabancılaşmanın, zihinsel evsizliğin metaforu oluşu, bir nesne olarak evin sahiplenilmesini hepten imkânsız ve anlamsız kılar.*”¹⁸ Bu itibarla Osman'ın eve dönüşünün imkânsızlığı, evin fiziksel, işlevsel, fonksiyonel anlamlarıyla sahiplenilmesinin imkânsızlığına yapılan vurgu ile alakalıdır denilebilir. Evin anlamı romanın gelinen son noktasında varılacak bir yerin olmadığı simgelemektedir.

Tablo 1:

DÜZ ANLAM	YAN ANLAM
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ev; bir kimsenin veya ailenin içinde yaşadığı yer. (TDK) ▪ Evden çıkış; belirli sebepler için bulunulan mekânı terk etmek. ▪ Eve dönüş; belirli bir vaktin sonunda ikamet edilen yerde olmak. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ev; anlam arayışına engel olduğu düşünülen, yabancı hissedilen yer. ▪ Evden çıkış sebebi yeni bir dünya bulmak için yolculuğa başlama. ▪ Eve dönüşün arzulanması aranılan anlamların bulanamayacağına inanmaktan kaynaklanır. ▪ Eve dönememek ise dönülecek bir yerin olmamasını simgeler.

2.2. Otobüsler

Aradığı gerçekliği bulmak için yolculuğa çıkan Osman, sayısız otobüslere binerek varacağı yerin somut olarak neresi olduğunu bilmediği bir sürece başlar. “*Böyle bir arayış içerisinde Osman otobüs yolculuklarına çıkar. Her ne kadar otobüs bir hareket algısı yaratsa da aslında Osman otobüs koltuğunda sabit bir bakış açısıyla otobüs camından somut gerçekliğin değişimini seyrederek.*”¹⁹ Kitapta yolculuk, hayat ve ölümün sık sık bağdaştırıldığı ve bunların Osman'ın diğer roman kişilerinin hayatlarında kendilerini bulmaları için araç olduğu görülmektedir.

Otobüsler aynı zamanda köksüzlüğün, insan hayatının yolda olma sürecinin, tesadüfi yaşamanın da bir simgesidir. Özetle dünya hayatının bir prototipidir. Osman'ın bindiği, yolculuk ettiği otobüsler birden çok gösterileni olan göstergelerdir. Osman'ı hakikate, aradığı anlama götürecektir vasitanın otobüsler olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte “*kitapta hep yolculuk vardır, her şey bir yolculuktur, yani varılacak yer bile bir son değildir.*”²⁰ Dolayısıyla bu durumda hep yolculukta, yolda olmayı sağlayan araç da otobüstür. Sürekli yolda olma hâlinin bir diğer göstergesi de dünya hayatına dairdir. Otobüste olmak, dünya mekânında olmanın simgesi konumundadır. Osman'ın romanın sonunda evde, varmak istediği yerde olmayıp otobüste hayatının son bulması da bu duruma işaret temsil edebilir. Orhan Pamuk *Öteki Renkler* adlı

¹⁸ Nilufer Talu'dan alıntılan: Işık Sungurlar, “Bir Sıkıntı Mekânı Olarak “Eve” İlişkin Fenomenolojik Bir Yaklaşım”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021, s. 51.

¹⁹ Cafer Bozkurt, “Yeni Hayat Romanı Bağlamında Anlatı, Anlatıcı Konumu ve Anlatım Tutumu”, *Journal of Turkish Language and Literature*, V. : 2, 2016, s. 73.

²⁰ Özlem Ögüt Yazıcıoğlu, a.g.e., s.142.

kitabında Osman'ın bu hâlinin özetini şu sözlerle ifade etmektedir: “Ömrünün sonuna geldiğinde yolunu hâlâ seçememiş gibidir. Belki de gençliğinden bir türlü vazgeçemediği için. Çünkü çekici olan şey bir yol seçmek değil, galiba bütün yolları seçebileceğimiz yerde olmaktır.”²¹

Tablo 2:

DÜZ ANLAM	YAN ANLAM
▪ Yolcu taşıyan, motorlu büyük taşıt. (TDK)	▪ Hakikate, anlama ulaşmak için vasıta. ▪ Yolda olmanın hiç bitmeyeceğini simgeleyen ve devamlı hareketi sağlayan araç. ▪ İnsanoğlunun dünyadaki hayatı.

2.3. Dr. Narin'in Evi

Romanda Canan'ın sevgilisi ve Osman'ın rakibi olan Mehmet'in babası olduğu öğrenilen Dr. Narin, oğlunu kendisinden aldığı düşünüşü kitaba karşı savaştadır. Geçmiş özlemi içinde olan, anda yaşamayan Dr. Narin bu doğrultuda da evini teknolojiden uzak inşa etmiş, nostaljik esintilerle muhafaza etmiştir. Dr. Narin'in bu çabası kapitalist düzene karşı oluşun göstergesidir. Evindeki eşyalar, evin konumu, saatlere olan takıntısı bu göstergenin gösterilenleridir. Bu duruşla Dr. Narin “insanın kendisine ve çevresine yabancılaşmadığı teknoloji öncesi döneme, insanlı değer ölçütlerinin henüz yok olmadığı uyum dönemine ait”²² olduğunu gösterir. Bu göstergeyi inşa edecek olan yaklaşım romanda Osman ve Canan'ın yolculuklarından birinin Dr. Narin'in evine çıktığı kısım ile başlar.

“Değişen dünya düzeni içerisinde kapitalist yaşam biçimine karşı değişmeyen, değişmemek için teknoloji kültürüne karşı savaş veren Dr. Narin'in evi ise otantik, nostaljik ve büyümlü bir atmosfer içerisinde tasvir edilir. Osman ve Canan'ın yolculuklarından biri “zaman dışı bir ülkenin [...] kayıp köylerinden geç[tikten sonra...], karanlık ormanları gör[üp...] eski kasaba konaklarından birine benze[yen...] ahşap ev[e]”²³ çıkar. Bu konak dış görünüşü ve içerisindeki geçmişe ait eşyalarla, nostaljik bir hissiyat yaratmaktadır. Bu ev, Dr. Narin'in Batı'nın egemenliğine, kapitalist düzenin tekelciliğine karşı bilinçli olarak inşa etmek istediği bir yapıdır.”²⁴

Bu doğrultuda Dr. Narin tek düzlemin ve tek göstergenin adamıdır. Karşıt düzleme ve göstergelerine de karşıdır. Anla karşıt, geçmişle bütünleşiktir. Teknolojiyle savaşta, nostaljiyle barışıktır. Evindeki eşyalar geçmiş zamanları hatırlatan andaçlardır. Öte yandan Dr. Narin'in meselesi ve çatışması esasta kitapla, teknolojiyle değil onların göstergeleri ve yansıttıklarıyla. Dr. Narin bu motivasyonlara sahip roman kişisi olarak muhafazakârlık, milliyetçilik ya da gelenekçilik gibi hakikatlerin sembolü olarak okunabilir. Onun konağı ise bu doğrultuda bu temsillerin mekânsal göstergesidir.

Romanın şerh kısmına gelindiğinde Osman'ın tekrar döndüğü bu mekânın yerinde yeller estiği görülür. “Vadiye direkler dikilmiş, hatlar çekilmiş, elektrik gelmişti, Ama bu yörede hiç ev

²¹ Orhan Pamuk, *Öteki Renkler*, s. 64.

²² Yıldız Ecevit, *Orhan Pamuk'u Okumak- Kafası Karışmış Okur ve Modern Roman*, İst., İletişim Yay., s. 100.

²³ Orhan Pamuk, *Yeni Hayat*, s. 107.

²⁴ Hatice Gökçe Bal, *Yusuf Atılgan, Oğuz Atay ve Orhan Pamuk Romanlarında Evsiz Bilinç*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2023, s. 177.

yoktu, yıkıntulardan başka bir şey görülüyordu.”²⁵ Zira böyle bir evin ve amacın, savaş açtığı düzen karşısında tutunma ihtimali zayıftır. Bu doğrultuda romanın sonunda Dr. Narin’in konağı değişen dünya düzenine karşı açtığı savaşı kaybetmiş, tutunamamış ve zaman dışı kalmış bir mekânın göstergesi konumundadır.

Tablo 3:

DÜZ ANLAM	YAN ANLAM
<ul style="list-style-type: none">Dr. Narin’in evi; küçük bir kasabada bulunan bir konak.	<ul style="list-style-type: none">Geleneksel hayatı devam ettirme arzusu.Teknolojiden, kapitalizmin sunduğu imkânlardan uzak durulan konum.Değişen dünya düzeninden ayrılmak için düzenlenmiş barınma mekânı.Değişen dünya düzeni karşısında zaman dışı kalmış tuhaf mekân.

2.4. Oteller

Kurulu düzeni içerisinde kimsenin kendisi olmasına izin vermediğini düşünüp yola çıkan Osman, bu yolculuk esnasında farklı otellerde geçici olarak konaklar. Kendilik arayışında ilk terk ettiği yapının evi olması, kendisini topluma, aileye bağlayan yapılardan bir bir kurtulmaya çalışmasının başlangıcı olur. Kitabı okuduktan sonra “içinde yaşadığı oda, ev, dünya[nın]”²⁶ kendisine ait olmaktan çıktığını hisseden Osman “yabancı bir dünyada kendini yersiz yurtsuz hisse[derken]”²⁷ kendine ait olanı bulma yolunda otellere misafir olur. Bitmeyecek yolculuğunda bitimli olan bu misafirliklerde, otellerin isimleri de romanın teması ve kurgusu açısından göstergelere sahiptir. Romanda kullandığı isimlerle de mesaj vermek isteyen Orhan Pamuk otellerin isimleriyle temel karşıtlıklar üzerine ilişki kurmakla birlikte, romanda temsil edilen kavram ve unsurlara da gönderme yapmıştır.

Tablo 4:

DÜZ ANLAM	YAN ANLAM
Otel; yolcu ve turistlere geceleme, konaklama imkânı sağlamak amacıyla kurulmuş işletme. (TDK)	<ul style="list-style-type: none">KöksüzlükYabancılaşmaGeçicilik

2.4.1. Yeni Işık Oteli

Yeni Hayat romanında leit motif olarak geçen ışık kelimesinin birçok çağrışım anlamı barındırdığı Yıldız Ecevit’in *Orhan Pamuk’u Okumak*²⁸ kitabında söylenmiştir. Işık kavramının gösterilenleri romanın kurgusal düzleminde bilgi, kılavuz, aydınlanma anlamlarına içkindir. Osman’ın yolculuğunun başında bu ismi taşıyan bir otelde konaklaması, yeni bir anlam, rehber, bilinç bulma yolunda olduğunun simgesel bir anlatımıdır. Yeni sıfatıyla da birleştirilen bu otelin

²⁵ Orhan Pamuk, *Yeni Hayat*, s. 257.

²⁶ Orhan Pamuk, *Yeni Hayat*, s. 20.

²⁷ A.e., s. 20.

²⁸ Yıldız Ecevit, *Orhan Pamuk’u Okumak*, s. 136.

ismi, yeni bir hayatı, anlamı bulmak için yola çıkan Osman'ın yolculuğundaki duraklarının gösterilenidir.

Osman'ın otelin en iyi odasını tutup otuz üç saat uyuduğu Şirinyer kasabasında bulunan Yeni Işık Otel, sayılı vakitlerde sıradan işlerin yapılmasına imkân veren yer konumundadır. Osman'ın aradığı ışığı ve anlamı bulmasına vasıta teşkil etmez. Osman “*Nedir hayatı eksik kılan şey?*”²⁹ diyerek hayatı sorguladığı yerde aradığını burada bulamayacağını anlayıp “*Uykusuz şoförler, yorgun otobüsler, tıraşsız muavinler alın götürün beni istediğim o bilinmeyenler ülkesine*”³⁰ diyerek Şirinyer şehrini terk eder. Romanda aranan anlamın bulunamayacağını mesajını verebilmek için, konaklanan bu otelin anlam aramaya müsait bir zemin olmadığını altı çizilmesi gerekiyordur. Zeynep Uysal, bu mekân ve çevresi için şu yorumu yapar:

“*Şirinyer şehri, Yeni Işık Otel, oyuncak şehir, karanlık kasaba, Mevlana'nın ölü şehri, baca borularının şehri, mercimek çorbası sevilen şehir, yavanlıklar şehri, Gelişigüzel şehri... Hayaletimsi köyler, yorgun köprüler, bezgin kasabalar... bütün bu şehirler, kasabalar, alttan alta kayıplık, yarım yamalaklık, oluşmamışlık, dışlanmışlık duygusunu sezdirirler.*”³¹

Tablo 5:

DÜZ ANLAM	YAN ANLAM
Yeni Işık Otel; Şirinyer kasabasında bulunan küçük bir otel.	<ul style="list-style-type: none">Yeni bir anlam aranan yer.Eksik kalmış, tamamlanmamış, dışlanmış yer.

Bu doğrultuda Osman, aradığı anlamı bulmak üzere yolculuğuna devam edip bir başka geçici konaklama yerine doğru ilerler.

2.4.2. İkbal Otel

Aranılan amacın, ulaşılmak istenen ereğin ele geçirilemeyeceğinin anlaşıldığı zeminlerden birisine İkbal Otel ev sahipliği yapar. Osman roman boyunca gerçek sevgi, aşkın sembolü olan Canan'ın peşinden giderken, adı İkbal olan otelde ilk defa onu elde etmeye yaklaşır. Sevdiği kadınla mutluluk, saadet, arzu anlamlarına sahip İkbal isminde olan bir otelde üç gün geçiren Osman, geçici bir mutluluk yaşar. Bu geçici mutluluk, Canan'ın Osman'ı reddetmesiyle son bulur. Osman “*Sonra kapıyı açtım, dışarı çıktım, dışarıdan kilitledim, anahtarını cebime indirdim. Canan'ım orada kaldı, reddedilmiş ben, gecenin içinde.*”³² diyerek otelden ayrılır.

Ulaşılmaya çalışılan ereğin sonuçsuz kaldığını gören Osman, içinde bulunduğu ortamda aidiyetsiz hisseder. Otel bir diğer gösterileniyle köksüzlüğü çağırıştırır. Köksüz ve aidiyetsiz hissettiği bu yerden ayrılan Osman yolculuğuna devam eder.

Tablo 6:

DÜZ ANLAM	YAN ANLAM
<ul style="list-style-type: none">İkbal Otel; Gütül şehrinde bulunan üçra bir köşede olarak görülen bir konaklama merkezidir.	<ul style="list-style-type: none">Gerçek olacağına inanılmayan hayal olarak görülen birlikteliğin yaşandığı yer.KöksüzlükAidiyetsizlikGelip geçicilik

²⁹ Orhan Pamuk, *Yeni Hayat*, s. 55.

³⁰ *A.e.*, s. 56.

³¹ Zeynep Uysal, “Parçalanmış Bedenler, Kayıp Şehirler: Esrar ve Kumpasın Kıyısında *Yeni Hayat*”, *Orhan Pamuk'un Edebi Dünyası*, s. 186.

³² Orhan Pamuk, *a.g.e.*, s. 98.

2.4.3.Emniyet Oteli

Osman'ın sevdiği kadına ulaşamamasının sebebi, Canan'ın sevdiği kişinin Mehmet olmasıdır. Kısa süreli konakladığı ve ulaşmak istediği şeye tekrar çok yaklaştığını hissettiği yer olan Dr. Narin'in konağında, Mehmet'in Dr. Narin'in oğlu olduğunu ve Canan'ın hâlâ onu sevdiğini anlar. Mehmet'in yerini Dr. Narin'in arşivlerinden bularak yola çıkar. Yol metaforu, amaca ulaşmada bitmek bilmeyen bir süreci imlemektedir.

Osman'ın Mehmet'i öldürmek gayesiyle çıktığı yolculukta Emniyet Oteli'nde konaklaması karşıt bir simgedir. Mehmet kendi evinde emniyette değilken, karşı binasında Osman Emniyet Oteli'nde kalır. Orhan Pamuk İkbal Otel ismiyle yaptığı gibi Emniyet Oteli ismiyle de karşıt bir gönderme kurmaktadır. Osman ulaşmak istediği amaçlar içerisindeyken konakladığı mekânlarda istediği amacın aksini deneyimlemiş, amacına erişememiştir.

Osman Emniyet Otel'inde öldürmek istediği adamı düşünürken kendini hiçbir yere ait hissetmediğini şu cümlelerle dile getirir: *“Hiçbir yerdeydim ve her yerdeydim ve bu yüzden de, bana öyle geliyor ki dünyanın var olmayan merkezindeydim. Bu merkezdeki şirin mi şirin, ölü mü ölü otel odamın penceresinden, öldürmek istediğim adamın odasının ışıkları gözüküyordu. Kendisini görmüyordum, ama onun şimdilik orada, benim de bu gecelik burada olmamdan memnundum.”*³³ Osman'ın bu cümlelerinden de anlaşılacağı üzere, Emniyet Oteli köksüzlüğün, aidiyetsizliğin, yabancı hissetmenin alt anlamlarını taşımaktadır. Öte yandan otel niteliklerinden biri olan güven duygusunu, bir cinayet tasarlama zemini sağladığı için kaybetmiştir.

Tablo 7:

DÜZ ANLAM	YAN ANLAM
▪ Emniyet Oteli; İkizler Kasabası'nda bulunan <i>alçakgönüllü</i> bir konaklama mekânı.	▪ Yalnızlık ▪ Güvende olmama ▪ Yabancılık ▪ Aidiyetsizlik

SONUÇ

Orhan Pamuk'un çok katmanlı yazını göstergebilimsel bir yöntemle *Yeni Hayat* örneği bağlamında inceleyen bu çalışmada, yazarın simgesel dille iletmek istediği mesajların, okuyucunun zihnine getirmek istediği ucu kapalı işaretlerin roman mekânları üzerinden anlamlandırılması yapılmıştır. *Yeni Hayat* romanındaki mekânsal göstergeler, algılanan mekânların arkasında yatan anlamları içeren gösterilenler üzerinden ilk akla gelen anlamın “düz anlam” ve bu düz anlamın dışında kalan “yan anlamlar” kapsamı ile değerlendirilmiştir. Ele alınan mekânların okuyucunun zihninde hangi duygu, anlam ve kavramları yansıttığı çalışma kapsamında önemli bir yer tutmaktadır. Bu irdeleme yapılırken yazarın mekânları kurgularken kendi aklındaki gösterilenlerin mekânın biçimsel öğeleri olan gösterenler aracılığıyla mekânsal göstergeye ulaştığının ve okuyucunun zihinde oluşan fikirlere gönderme yaptığının farkına vararak inceleme yoluna gidilmiştir. Öte yandan anlamlandırma sürecinde okuyucunun deneyimi, birikimi, edinimlerine göre farklı yorumların ortaya çıkacak olma ihtimali göz önüne alınıp gösterilenlerin içerik düzlemi geniş kapsamda değerlendirilerek, olası tüm anlamlandırmaların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda romanda geçen her bir mekân için düz anlam ve yan anlam kesitleri oluşturulduğunda çok çeşitli yan anlamlar üretilebileceği saptanmıştır. Bu doğrultuda yansıtılmaya çalışılan mesaj, algı ve hissiyatların insanın yalnızlığına,

³³ Orhan Pamuk, a.g.e., s. 196.

köksüzlüğüne, yabancılaşmasına çıktığı anlaşılmıştır. Ayrıca değişen dünya düzeninin insanın hayatı anlamlandırma sürecine ve hayattaki pozisyonlarına nasıl sirayet ettiği de mekânsal göstergeler üzerinden verilmeye çalışılan bir diğer meseledir. *Yeni Hayat* romanının çok katmanlı yapısı tasavvufi okuma imkânı da barındırmaktadır.

Orhan Pamuk'un bu mesajları, anlamlandırmaları mimarî nesnelere araç olarak kullanıp veriyor oluşu mekânların fiziksel niteliklerinin yanı sıra zihinsel niteliklerle de okunması imkânını sağlamıştır. Göstergebilimsel bu okumayla yan anlamları çok olan mekânların okuyucunun zihninde canlandırma imkânı sağlayacak mekân tasvirleri ile işlendiği görüşmüştür. Bu kapsamda kurguda aranan amaca ulaşmak için uğranılan duraklar olan yerlerin göstergeleri irdelenmiştir. Osman'ın bir yaşam mekânı olan evine karşı kitabı okuduktan sonra aidiyetsiz, yabancı, engelleyici hissetmesi evin yan anlamları olarak görülmüştür. Hikâyenin başında olumsuzlayıcı nitelikte gösterilen bu ev, hikâyenin sonunda geri dönülmek istenen, arzulanan bir nesne anlamını haiz olmuştur. Eve geri dönememenin de alt anlamlarından birinin dünyada dönülecek bir yerin olmadığı, esas olanın yolda olmak olduğunun mesajını verdiği anlaşılmıştır.

Roman başkışisi tarafından içinde daimi olarak yaşanması hayal edilen bir diğer ev de Dr. Narin'in ücre bir kasabada bulunan konağıdır. Bu ev, kaybedilen değerlerin korunmaya çalışıldığı, dünyayı değiştiren güçlere savaş açıldığı bir yerdir. Dr. Narin ve evi göstergeleriyle gelenekselliğin, milliyetçiliğin, nostaljinin mesajlarını barındırmaktadır.

Anlam arama yolunda duraklanan mekânların başında oteller gelmektedir. Oteller, roman başkışisinin amacına ulaşamamanın hayal kırıklığı ve başarısızlığıyla ayrılan bir zemin olarak, kurguda amaca ulaşmanın imkânsızlığına, zorluğuna atıfta bulunur. Otel isimlerinin karşıt simge oluşturmasının da bu mesaja hizmet etmekte olduğu anlaşılmıştır.

Romanda sabit olunan, düz anlamlarıyla yaşanan bir mekânın olmadığı anlaşılmış, bir hareket içinde olmakla, yolda olmanın esas kabul edildiği görülmüştür.

Bu çalışma *Yeni Hayat* romanının anlam birimlerini mekânsal boyutta ortaya çıkarmaya çalışmış, çok katmanlı olan bu romanın başka unsurlarca da benzer metot ve yaklaşımla incelenmeye açık olduğunu göstermiştir.

KAYNAKLAR

Bal, H. G. (2023). "*Yusuf Atılgan, Oğuz Atay ve Orhan Pamuk Romanlarında Evsiz Bilinç*", Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2023

Barthes, R. (1993). **Göstergebilimsel Serüven**, İst., YKY.

Bircan, U. (2015). "Roland Barthes ve Göstergebilim", **SBARD**, S. 15, s.17 - 41.

Ecevit, Y. (2004). **Orhan Pamuk'u Okumak - Kafası Karışmış Okur ve Modern Roman**, İst., İletişim Yay.

Pamuk, O. (2006). **Öteki Renkler**, İst., YKY.

Pamuk, O. (2011). **Yeni Hayat**, İst. İletişim Yay.

Saussure, F. D. (1976). **Genel Dilbilim Dersleri**, İst., Multilingual Yay.

Sungurlar, I. (2021). “*Bir Sıkıntı Mekânı Olarak “Eve” İlişkin Fenomenolojik Bir Yaklaşım*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021.

Topaloğlu, S., Kuloğlu, N. (2022). “Kar Romanı Metninden Mekânsal Gösterge Üzerine Bir İnceleme”, **Mimarlık, Planlama, Tasarımda Araştırma ve Değerlendirmeler -1**, Ankara, Gece Kitaplığı, s.146 - 166.

Tümer, G. (1982) **Mimarlık - Edebiyat İlişkileri Üzerine Bir Deneme: Aragon’un “Le paysan de Paris” (Paris Köylüsü) Adlı Yapıtı Üzerine Bir Örnekleme**, İzmir, Matbaa Kavram.

Uysal, Z. (2008). “Parçalanmış Bedenler, Kayıp Şehirler: Esrar ve Kumpasın Kıyısında *Yeni Hayat*”, **Orhan Pamuk’un Edebî Dünyası**, s.180 - 189.

Yazıcıoğlu, Ögüt Ö. (2008). “Orhan Pamuk’un Beyaz Kale’si ve Yeni Hayat’ında Ölümü Yazmak, “Ben”i Çizmek”, **Orhan Pamuk’un Edebî Dünyası**, Haz.: Nüket Esen- Engin Kılıç, İst., YKY, s.137-147.

IRAK TÜRKMEN TÜRKÇESİNDE ARAPÇALAŞTIRMA EYLEMİ

Hussein SHUKUR*

ÖZ

Irak'ın kuzeyinde yaşayan Türkler, Türkologlara göre Azerbaycan, Urfa, Elazığ ve Diyarbakır ağızlarına yakın bir Türkçeyle konuşmaktadırlar. Irak Türkleri Musul, Erbil, Kerkük, Tikrit ve Diyale olmak üzere kuzeybatıdan güneydoğuya uzanan şeridin üzerinde diğer milletler ile yaşadıkları için ağızlarında birçok Arapça ve Farsça sözcük bulundurmaktadırlar. Ayrıca bazı Arapça – Farsça ekler ve kalıp sözlerin girdiği tespit edilmiştir. Irak'ta eğitim dilinin Arapça olmasının etkisi de yer yer günlük konuşmalarda görülmektedir. Dolayısıyla Irak Türkleri, Arapçadan aldıkları bazı sözcükleri genellikle Arapçanın ses sistemine uygun bir biçimde telaffuz etmektedirler. Halbuki temel eylemlerin ve sözcüklerin Türkçesi hatta ve hatta arkaikliği korunmaktadır. Eğitimsiz ya da kırsal alanda yaşayan kesim ise telaffuzunda zorlandıkları sözcük ve sesleri Türkçeye ya da Türkçeye yakın bir sese çevirmektedirler.

Ancak Irak Türkmen (Türkmeneli) Türkçesinde ters bir eylem tespit edilmiştir. Irak Türkleri, Arapça ve Farsçadan aldıkları bazı sözcükleri Türkçeleştirmek yerine Arapçalaştırmaktadırlar. Yani alınan sözcükte zor ve kendini zorlayacak ses olmamasına rağmen konuşmasını ve ses sistemini zorlayacak, Arapçaya mahsus bazı sesler eklemektedir ya da bu sesler ile değiştirmektedirler. Türkmeneli Türkçesi ile yapılan doktora ve yüksek lisans tezlerini tarayarak Farsça, Arapça ve Türkçe olmak üzere tespit ettiğimiz 26 sözcüğe (ayın ع ya da ha ح) sesleri eklendiği görülmektedir. Bu değişimler ve eklemelerin sesbilgisel, çevresel, toplumsal ve siyasi sebeplerden dolayı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kerkük, Türkmeneli Türkçesi, Ses Bilgisi, Türkçeleştirme

ARABICIFICATION ACTION IN IRAQI TURKMEN TURKISH

ABSTRACT

According to Turkishologists, Turks living in the north of Iraq speak a Turkish language close to the dialects of Azerbaijan, Urfa, Elazığ, and Diyarbakır. Iraqi Turks have many Arabic and Persian words in their mouths because they live with other nations on the strip extending from northwest to southeast, including Mosul, Erbil, Kirkuk, Tikrit, and Diyale. Additionally, it has been determined that some Arabic-Persian suffixes and formulaic expressions were included. The effect of Arabic being the language of education in Iraq can also be seen in daily conversations. Therefore, Iraqi Turks generally pronounce some words they borrowed from Arabic in accordance with the Arabic sound system. However, the Turkish language of basic verbs and words is even preserved as archaic. People who are uneducated or live in rural areas translate the words and sounds they have difficulty pronouncing into Turkish or a sound close to Turkish.

However, a reverse action has been detected in Iraqi Turkmen (Türkmeneli) Turkish. Iraqi Turks are translating some sounds of words that borrowed from Arabic and Persian into Arabic instead of translating them into Turkish. It is seen that sounds (ayın ع or ha' ح) have been added to the 26 words we identified in Persian, Arabic and Turkish, which we compiled from PHD and master's

* Hussein Ahmed Shukur SHUKUR, Sakarya Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Doktora Öğrencisi

theses written in Turkmeneli Turkish. It has been determined that these changes and additions are due to phonological, environmental, social, and political reasons.

Key Words: Kirkuk, Turkmeneli Turkish, Phonology, Make Turkish

GİRİŞ

Irak'a Türklerin yerleşmesi, tarihi kaynaklara göre yedinci yüzyıla kadar gitmektedir. Ubeydullah Bin Ziyad komutasında, her yıl Irak'a iki bin paralı Türk askeri yerleştirilmiştir. Zamanla bu sayı artarak Sammara şehri, Türkler için inşa edilmiştir (Saatçi S. , 2017). Bazı teoriler, bu yerleşim tarihini daha eskiye götürerek Sümerlerin Türk olduğunu ya da Tuna'nın çalışmasından yola çıkarak en azından Türkler, Sümerler ile komşu olduğunu iddia etmektedirler (Tuna, 1997). Daha sonra 1055'te Selçukluların Bağdat'ı fethiyle Irak'ta Türklerin nüfusu ve nüfuzu artmıştır. Selçukluların yıkılış döneminde ise özellikle Kerkük, Musul ve Erbil'de Türkler tarafından beylikler kurulmuştur. Türkler bu topraklarda yaşamaya devam ederken üçüncü büyük göç ise Kanuni Sultan Süleyman döneminde gerçekleşmiştir. Böylece Irak'ta Türk devletleri ve hükümleri bin yıldan fazla sürmüştür (Hürmüzlü, 2003).

Günümüzde Irak Türkleri, Türkmeneli adıyla bilinen (Telafer, Musul, Erbil, Altunköprü, Kerkük, Tazehurmatu, Dakuk (Tavuk), Tuzhurmatu, Kifri, Kızlarbat ve Mendeli) bölgede yaşamaktadırlar (Hürmüzlü, 2006). Irak Türkleri terimi 1958 yılından sonra yasaklanarak; yasalarda, gazetelerde, kitaplarda, konuşmalarda ve her mahfilde Irak Türkmenleri terimi ile değiştirildi (Hürmüzlü H. , 2016). Dolayısıyla literatürde hem Irak Türkleri hem de Irak Türkmenleri; hem Irak Türkmen Türkçesi hem de Irak Türkçesi, yerel halk arasında ise Türkmençe/Türkmanca kavramlarını görmek mümkündür.

Irak Türkleri, Azerbaycan Türkçesi ile konuşarak; Urfa, Elazığ ve Diyarbakır ağızlarına da birçok yönden benzerlik göstermektedir. Yanı sıra Irak Türklerinin konuştuğu Türkçe birkaç ağza ayrılmaktadır. Genellikle Türkologlar tarafından Y ve W/V olmak üzere iki ağza ayrılmaktadırlar (Gökdağ, 2012) ancak daha detaylı bakacak olursak bölgelerin arasında belirli ağız özellikleri ve ayrılıklarını görebiliriz.

Irak Türkmen Türkçesiyle ilgili bilimsel çalışmalar, Sadettin Buluç'un 1968 "Kerkük Horyat ve Manilerinde Başlıca Ağız Özellikleri" başlıklı bildirisi ile başlamıştır. Daha öncesine bakacak olursak İbrahim Dakuklu, Abdullatif Benderoğlu, Ata Terzibaşı gibi yazarlar, dil ve ağız hakkında yazılarını yerli dergi ve gazetelerde yayımlamışlardır. Daha sonra Çoban Uluhan, Hüseyin Şahbaz, Cengiz Ketene ve Hidayet Kemal Beyatlı gibi ki Irak Türkleri arasında ilk Türkologlar olarak kabul edilmektedirler, yüksek tahsillerini Türkiye'de yaparak hem tezlerini hem de birçok bilimsel araştırmalarını Irak Türkmen Türkçesiyle ilgili yapmışlardır. 2005 yılında Kekük'te Türkçe bölümünün açılmasıyla birlikte, birçok Kerkük Üniversitesi Türkçe Bölümü mezunu genç, yüksek tahsilini Türkiye'de yapmaya başlamıştır. Özellikle 2015 yılından sonra onlarca Türkçe mezunu genç Türkiye'de yüksek lisans ve doktorasını yaparak onlarca ve hatta yüzlerce tez yapılmıştır. Bunun yanında bazı öğrenciler bilimsel makale veya bildiriler yayımlamışlardır. Türkiye'de ise başta Fatma Sibel Bayraktar ve Bilgehan Atsız Gökdağ hocalarımız, Irak Türkleri ile ilgili birkaç araştırma yayımlamışlardır.

Biz bu araştırmada sözcükleri tespit etmek için bir yandan YÖK Tez sayfasında bulunan yüksek lisans ve doktora tezlerini taradık. Diğer taraftan ise yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarımızda derleme yaptığımız ses kayıtlarından tespit etmeye çalıştık. Tespit ettiğimiz sözcükleri ses bilgisinden ziyade coğrafi, siyasi ve sosyoloji yönünden bakmayı ön plana çıkarttık.

Irak Türkmen (Türkmeneli) Türkçesine Siyasi Durumun Etkisi

1918 yılı Osmanlı hakimiyetinin sona ermesi ile birlikte Irak'ta Türklere karşı oyunlar başlamıştır ve bugüne kadar süregelmiştir. Katliamlar, soykırımlar, köy yıkımları, kimyasal saldırılar, terör saldırıları, özel mülklere el koyma vs. daha sonra Irak Türkmen Türkçesi üzerine oyunlar başladı. Önce Türk yerine Türkmen teriminin kullanılması, daha sonra basılacak bütün eserler ve yazılar sansürden geçirilmesi, Latin harflerinin yasaklanması ve yerine Osmanlıca ile Türkmence karışımı bir Arap harfli yazı dili kullanılması, çocuklara Türkçe ad vermenin yasaklanması, okullarda ana dilde eğitimin yasaklanması, yine okullarda sadece Arapça konuşulmasının zorunlu kılınması gibi baskılara maruz kalmışlardır. Daha sonra psikolojik baskının sonucu olarak Türkçe konuşurken arasına Arapça sözcüklerin sıkıştırılması bir entelektüel ve prestijli olunması yayılmıştır (Saatçi Ö. , 2017). Dolayısıyla ister istemez Irak Türkmen (Türkmeneli) Türkçesi, Arapçadan etkilenmiştir. Bu etki sözcük bazında olup yer yer söz dizimi ve sesleri de etkilemiştir. Bu etki özellikle eğitilmiş ve memurlar üzerinde daha fazla görülmektedir. Ev hanımları, kırsalda yaşayan halk ve yaşlılar ise pek fazla etkilenmedikleri görülmektedir. Bu kişiler Arapça sözcüklerinin telaffuzunda bile zorluk çektikleri için bazı sözcükleri Türkçeleştirmektedirler.

Irak Türkmen (Türkmeneli) Türkçesinde Sesler

Bilindiği üzere Irak Türkleri Azerbaycan, Elazığ, Urfa ve Diyarbakır ağızlarına yakın bir Türkçe ile konuşmaktadırlar. Bu ağızlara hem biçim hem ses olarak birçok yönden birbirlerine benzerlik göstermektedir. Bu benzerlikler özellikle ses üzerinde daha etkin bir şekilde görülmektedir. Örneğin, İstanbul Türkçesinde bulunmayan ancak Urfa, Elazığ ve Azerbaycan Türkçelerinde bulunan hırıltılı /ħ/, art damak /k/ ve kapalı /é/ gibi ortak sesler Türkmeneli'de de pek fazla kullanılmaktadır. Arapça etkisinden ise ayın /ع/, gayın /غ/, dat /ض/ ve zat /ظ/ sesleri Irak Türkmen (Türkmeneli) Türkçesine girmiştir. Eğitimsiz ya da okur yazar olmayan kişiler, Arapça seslerini genellikle başka seslere çevirmektedirler. Eğitilmiş ya da çalışan (insanlarla daha çok temas kuran) kişiler ise Irak Türkmen (Türkmeneli) Türkçesine giren Arapça sesleri, tam bir Arap gibi telaffuz ettikleri görülmektedir.

Irak Türkmen Türkçesinde birçok ara ya da alıntı ses bulunmaktadır. Yapılan araştırmalardan yola çıkarak Erbil ağızında 8 ana ünlünün yanında 9 ara ses bulunmaktadır. Ünsüzlerde ise ek olarak Arapçada bulunan ع – ayın /'/, غ – gayın /ğ/, ح – ha /ħ/, ث – peltek /s/, و – vav /v/, ض – dat /d/, ص – /s/ ve خ – /ħ/, ق – art damak /k/sesleri bulunuyor (Bilal, 2015). Kerkük ağızında, 8 ünlünün yanında 14 ara ses ve 31 ünsüz tespit edilmiştir (Shukur, 2019). Telafer ağızına bakacak olursak 2017 yılında Gazi Üniversitesinde yapılan yüksek lisans tezine göre 14 ünlünün yanında 26 ünsüz görülmektedir (Bayati, 2017).

Genel olarak Türkmeneli Türkçesinde *a, ı, o, u, e, i, ö, ü* seslerin yanında her ünlünün hem kısa hem uzun, hem açık hem de kapalı türleri mevcuttur. Ünsüzlerde ise *b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z* seslerinin yanında *ayn, ğayn, vav, ha, ha, kaf, dat, şad, zat, peltek s* gibi Arapça sesleri ve *c, k, p, t* seslerinin ara sesleri bulunmaktadır.

Irak Türkmen (Türkmeneli) Türkçesinde Türkçeleştirme ve Arapçalaştırma Eylemleri

Tarih boyunca birçok ulus siyasi, kültürel, bilimsel ve ticari alanda birbirini etkilemiştir, bu etkileşim de dile yansımıştır. Türk dili de yaşadığı geniş coğrafyadan ötürü hem etkilenmiştir hem de etkilemiştir. Eski dönemlerden günümüze kadar Türkçe; Çince, Arapça, Farsça, Fransızca, Almanca, İngilizce, Yunanca, İtalyanca, Rusça ve Moğolca gibi diller ile dil ve kültürel alışverişte bulunmuştur (Sevinçli & Çiçek, 2019). Arapça ile Türkçe arasında dil ilişkileri X. Yüzyıla kadar gitmektedir. Farsça ile ise aynı coğrafyada yaşadıkları için VII. Yüzyıla kadar uzanmaktadır. Bu sayede Türkçe, birçok Farsça ve Arapça sözcük bulundurmaktadır.

Her dil başka dillerden sözcük alabilir ancak alınan sözcükler genellikle değişime uğrayarak alıcının kendi ses ve yapı sistemine uygun bir biçimde uyarılır. Bu eylem genellikle alıcı dilde olmayan sesler üzerinde gerçekleşmektedir (Demir & Yılmaz, 2016).

Türkçeleştirme dendiğinde akla ilk dil devrimi ve dilde sadeleşme hareketleri gelir. Bir dilin sadeleşmesi ya da özüne dönme hareketleri genellikle siyasetçiler, fikir insanları, yazarlar, entelektüeller ya da dil cemiyetleri tarafından girişimde bulunulur. Bu Türkçeleştirme ya da sadeleştirme hareketleri Selçuklulara kadar uzanmaktadır. Selçuklular döneminde bazı beyliklerin idareleri altındaki bölgelerde; Selçuklu devletinin dil tutumuna karşı, sanat ve edebiyat alanlarında bazı çalışmalar yapmışlardır. Yanı sıra Türkçe eser yazmaya ve diğer dillerden çeviri yapmaları teşvik edilmiştir. Bu çalışmalar sayesinde Eski Anadolu Türkçesinin ortaya çıkması ve Eski Anadolu Türkçesiyle şiir ve eser yazılmasına yol açmıştır. Bu hareketler sadece Anadolu’da değil; hatta ve hatta Uygurlarda, Budizm’den giren sözcüklere karşı Türkçeleştirme eyleminde bulunmuşlardır (Öztürk, 2022).

Bu eylemler yapay olarak kabul edilebilir ancak tabii Türkçeleştirme genellikle eğitimsiz, esnaf ve kırsalda yaşayan kesim/ halk tarafından gerçekleşir. Çünkü bu kesim, ana diline ve günlük hayatına uygun, kendini zorlamayacak bir dil ile konuşmayı tercih etmektedir. Dolayısıyla kırsalda yaşayan ve eğitimsiz kişiler, yaşam koşullarına uygun sözcükler üretmektedirler. Örneğin, Kerkük’te son yıllarda çekirdeğin sıcak satılması için elle çalışıp demirden oluşan yuvarlak bir araç yapılmıştır. Bu araç çalıştığına “*hur hur*” diye bir ses çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu araçta pişirilen çekirdeğin adı *hur hur günebaharı* olmuştur. Ev hanımları tarafından da *cam silen, torpağ bezi, zibil kaldıran* vs. gibi birçok sözcük üretilmektedir.

Ses yönünden bakacak olursak aynı durumla karşılaşmaktayız. Türkçenin kendine özgü kuralları olduğu için alınan her sözcüğü kendi ses ve yapı kuralına göre uygulamaktadır (Sevinçli & Çiçek, 2019). Bu nedenle alınan sözcükler genellikle asıl biçim ve sesletimlerinden uzaklaşp Türkçenin ses özelliklerine uymuşlardır (Küçük, 2013). Türkmeneli bölgesinde yaşayan halk, özellikle eğitimsiz kesim Arapça boğazına uygun bazı sesleri, Türkçe ses sistemine uygun seslere çevirmektedir. Eğitimli insanların bir bölümü bu sesleri tam bir Arap gibi telaffuz etmektedirler. Ancak geniş bir bölümü yine Türkçeleştirme eylemine başvurarak Türkçenin ses sistemine uyarlamaktadır.

Irak Türkleri için telaffuzu zor olan ve Türkçenin ses sistemine uygun seslere çevrilen örnekler ve sesler şunlardır:

Arapçada olan sesler	Türkçeye uygun sese çevrilen sesler
Ayin – ع	/a/ - /e/ - /ı/

Dat ve zat ض - ظ	/z/ - /d/
Ha - ح	/h/
Peltek /s/ - ث	/s/ - /t/ - /ʃ/ ص
Zal - ذ	/z/ - /d/
Gayın - غ	Kaf - /q/ ق
Hemze - ء	/y/

Tablo 1. Arapça seslerin Türkçeleştirme Şekli

Örneğin:

Arapça örnekler	Türkmeneli Türkçesinde
عرموط 'armu:t - عهد 'aht - جامع ce:mi'	armut - eht - camı
ضمير damir - ظرف zarf - ضحية dahiyye	zamir - zarf - dehye
مثقال miskal - ثابت sa:bit	mıskal - sabit
ذيل حصان zeyll hisa:n	dellihsan
غربال girbe:l	ķe:rbil
نائب ضابط ne:'ib za:bit	neyim za:bit

Tablo 2. Arapça seslerin Türkçeleştirme Şekli Örnekleri

Her dilde ses olayları birçok nedenden dolayı ortaya çıkmaktadır. Başta, daha önce de bahsettiğimiz gibi dilin ses ve yapı sistemine uymak için gerçekleşmektedir. Ancak Türkmeneli Türkçesinde bazı ses olayları yukarıda değindiğimiz nedenlerden dolayı ortaya çıkmamaktadır. Tam aksine, Türkçenin yapı ve sesletim sistemine aykırı olarak gerçekleşmektedir. Yani bazı sözcükler Türkçenin ses düzenine uymak yerine Arapçanın ses düzenine uymaktadır. Farsçadan ve Arapçadan alınan bazı sözcükler, bazen de Türkçe sözcüklere, Arap gırtlığına uygun (ayın ve ha) sesleri eklenmektedirler veya bazı sesleri (ayın ve ha) sesleri ile değiştirilmektedir. Dilbilimcilerine göre birçok farklı nedenden ötürü bu ses olayları görülmektedir. Bu nedenlerden biri Zeynep Korkmaz'a göre, ön seste vurgusuz ya da zayıf bir ünlü bulunursa ve boğumlanma noktası zayıfsa; o ses değerini korumak ve vurgu yapmak için dilde ünsüz türetme ihtiyacı doğar (Korkmaz Z. , 1992) ya da anlamı güçlendirmek ve pekiştirmek için ünsüz türetir (Korkmaz Z. , 2007). Eckman'a göre, ünsüz türemesinin sebeplerinden biri, boğumlanmada oluşan boşluğu gidermek ve boğumlanmayı kolaylaştırmak için ortaya çıkmaktadır. Tekin'e göre ise uzun ünlünün kısalması sonucu ses denkleme için meydana gelmektedir (Bahşi, 2022). Ercilasun, ses olaylarının ana sebeplerinden birkaçını; başka seslerin etkisi, vurgu, zayıf sesler, başka kelime ve dil bilgisinin etkisi ve komşu dil - lehçe - şivenin etkisi olduğunu belirtmektedir (Çebi, 2020).

Karaağaç ise ırkın etkisi, coğrafyanın etkisi, en az çaba ve en çok çaba, çocuklara verilen ana dili eğitimi, sosyal ve siyasi etkenler, alt ve üst katman etkisi, örneksemelerin etkisi (Karaağaç, 2012) olduğunu görmektedir.

Diğer taraftan Arapçalaştırmanın en önemli nedenlerinden biri de Süer Eker'in *en çok çaba yasası* dediği kural olmalıdır. Kendi anadilinde bulunmayan bir sesin, ses grubunun ya da sözcüğün; ana dilinden daha fazla çaba harcayarak alındığı dildeki söylenişine göre ya da ona yakın telaffuz etme eylemidir (Sevinçli & Çiçek, 2019). Aslında lehçe temaslarında meydana gelen sonuçlar, Türkmeneli'de dil temaslarında da meydana gelmektedir. Konuşmacılar bazı sözcüklerde ses değişiklikleri yaparak karşı dile benzetmeye çalışırlar. Amaçları ise karşı dil gibi telaffuz edip uzlaşmaktır (Ufuk, 2018).

Irak (Türkmeneli) Türkmen Türkçesinde bu eylemin temel nedeni ise Araplara benzeme (konuşma ve sesleri benzetme) ve onlara yakın bir dil ve ses düzeni ile konuşmaktır. Irak Türleri, Araplar ile temasta oldukları, birkaç bin Hristiyan (Kale Hristiyanları denen Hristiyan Türkler)'in dışında Müslüman olma gereği Arapça ve kuran okudukları için böyle bir eylemde bulunmaktadır. Irak Türkleri bazı seslerin özellikle ha ve ayın seslerine dönüştürmeleri ve eklemelerinin nedeni ise; genellikle Arap olmayan ya da Arapça bilmeyen kişilerin; Arapça konuşmadan kulaklarına hep (ha ve ayın) sesleri gelmektedir. Araplar, bu iki sesi en fazla kullandıklarını zannetmektedirler. Örneğin Türk filmlerinde ve Türk Youtuberler Arap taklidi yaptıklarında, yerli yersiz (ayın ve ha) seslerini konuşmalarına eklemektedirler¹.

Irak Türkmen (Türkmeneli) Türkçesinde tespit ettiğimiz (ayın ve ha) sesi alan sözcükler şunlardır:

Nu.	Sözcük	Türkmeneli'deki Şekli	Eklenen Ses	Sözcüğün Kökeni	Anlamı
1	acı	‘eccı	Sözcük başında ayın sesinin türetilmesi	Türkçe	acı
2	ata	‘ete	Sözcük başında ayın sesinin türetilmesi	Türkçe	hala
3	askı	‘a:sıkı	Sözcük başında ayın sesinin türetilmesi	Türkçe	askı
4	anır-	‘ançırmağ	Sözcük başında ayın sesinin türetilmesi	Türkçe	anır-
5	aksır-	‘a:sşırmağ	Sözcük başında ayın sesinin türetilmesi	Türkçe	hapşır-
6	آسمان	‘asman	Sözcük başında ayın sesinin türetilmesi	Farsça	asman
7	انجیر	‘incır	Sözcük başında hemzenin ayın sesine dönüşmesi	Farsça	incir
8	اجل	‘ecel	Sözcük başında ayın sesinin türetilmesi	Arapça	ecel
9	انفية	‘enfiye	Sözcük başında ayın sesinin türetilmesi	Arapça	enfiye – burun otu
10		‘u ‘u	Sözcük başına ayın sesi		Çocukları korkutmak için kullanılan sözcük
11		hu hu	Sözcük başına /h/ sesi		Çocukları korkutmak için kullanılan sözcük
12	جراً	cür‘et	Hemzenin ayın sesiyle değiştirilmesi	Arapça	cüret

¹ <https://www.youtube.com/shorts/eGRj8mznlcI>

<https://www.youtube.com/shorts/0jXIB6KOjzw>

<https://www.youtube.com/shorts/oi-FrP IRjw>

13	قرآن	kur'en	Hemzenin ayın sesiyle değiştirilmesi	Arapça	kuran
14	قراءة	kıra'a	Hemzenin ayın sesiyle değiştirilmesi	Arapça	okuma
15	عواء	haya	Ayın sesi /h/ sesiyle değiştirilmesi	Arapça	havla-
16		hem / hem et-	Sözcük başında /h/ sesi		Çocuk dilinde yemek anlamında kullanılmaktadır
17		hepmiz	/h/ sesinin /h/ sesine dönüşmesi	Farsça	hepimiz
18	تعقيب	tehķib	Ayın sesinin /h/ sesine dönüşmesi	Arapça	takip
19	تعطيل	tahtil	Ayın sesinin /h/ sesine dönüşmesi	Arapça	tatil
20	ملحم	melhem	/h/ sesinin /h/ sesine dönüşmesi	Arapça	merhem
21	قهوة	ķehve	/h/ sesinin /h/ sesine dönüşmesi	Arapça	kahve
22	tür	tühür	Sözcük ortasında /h/ sesinin türetilmesi	Türkçe	tür – çeşit
23	طمع	temeh	Ayın sesinin /h/ sesine dönüşmesi	Arapça	açgözlülük
24	فرع	fi:zeh / fızzeh	Ayın sesinin /h/ sesine dönüşmesi	Arapça	çığlık
25	طالع	te:lih	Ayın sesinin /h/ sesine dönüşmesi	Arapça	şans
26	كوناه	güne:h	/h/ sesinin /h/ sesine dönüşmesi	Farsça	günah

Tablo 3. Sözcüklerin Arapçalaştırma Örnekleri

SONUÇ

Türkmeneli Türkçesinde Arapçalaştırma eylemi ile ilgili 8 sözcüğün başında ayın sesinin türetilmesi, 1 sözcükte hemzenin ayın sesine dönüşmesi; 3 sözcüğün ortasında hemzenin ayın sesine, 2 sözcükte ayın sesinin /h/ sesine, 2 sözcükte ayın sesinin /h/ sesine dönüşmesi, 1 sözcükte /h/ sesinin türetilmesi; 3 sözcüğün sonunda ayın sesinin /h/ sesine, 1 sözcükte /h/ sesinin /h/ sesine dönüştürülmesi; çocuk dilinde 3 sözcüğün başında ayın ve /h/ sesleri tespit edilmiştir.

Eğitim dili, siyasi baskı, Araplar ile yaşamının etkisi, devlet kurumlarında Arapçanın resmi dil olması, bir dönem Arapça konuşmanın prestijli olması, İslam ve kuranın dilinin Arapça olma etkilerinin sonucu, *en çok çaba yasına* uyararak Türkmeneli Türkçesine, Arapçada bulunup Türkçede bulunmayan (ayın ve ha) sesleri bazı sözcüklerin başına, ortasına ve sonuna eklenmektedir. Şu iki ses aynı mahreçten çıktıkları için ve sıfatları birbirlerine benzedikleri için diğer Arapçaya özel sesler yerine sadece (ayın ve ha) sesleri türetilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adamovic, M. (2003). Uygurcadaki Ses Değişimi ve Bu değişimin Perde Arkası. *Türkbilig*, 145-148.
- Aitchison, J. (2003). *Word in the Mind*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- Aksan, D. (2021). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aliyev, B. (2010). *Aydım-Saz we Onı Okamagyn Usuliyeti*. Türkmen döwlet Neşiryat Gullugy.
- Altun, H. O. (2015). Arapça Alıntı Kelimelerin Kazak Türkçesine Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 167-201.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), s. 160-175.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *OECD Education Working Papers No.41: 21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries*. OECD.
- Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., & Zagami, J. (2016). A K-6 Computational Thinking Curriculum Framework: Implications for Teacher Knowledge. *International Forum of Educational Technology & Society*, 19(3), s. 47-57.
- Annanepesov, O. (2012). *Türkmen Halk Saz Gurallarynda Yerine Yetiriciligin Tarihi*. Aşgabat.: Türkmen döwlet neşiryat, .
- Apostolellis, P., Stewart, M., Frisina, C., & Kafura, D. (2014). RaBit escApe: A board game for computational thinking. *IDC '14: Proceedings of the 2014 conference on Interaction design and children* (s. 349–352). Association for Computing Machinery. doi:https://doi.org/10.1145/2593968.2610489
- Aydın, E. (2012). *Orhon Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Bahşi, B. (2022). Anadolu Ağızlarında Ünsüz Tespitleri Üzerine Bir İnceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 619-627.
- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing Computational Thinking To K-12: What Is Involved And What Is The Role Of The Computer Science Education Community? *ACM Inroads*, 2(1), s. 48-54.
- Basawapatna, A., Repenning, A., Koh, K., & Savignano, M. (2014). The consume - Create spectrum : Balancing convenience and computational thinking in STEM learning. *SIGCSE '14: Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education* (s. 659–664). Association for Computing Machinery. doi:https://doi.org/10.1145/2538862.2538950
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı İle İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27(29), 27-61.
- Bayati, N. (2017). *Telafer Türkmen Ağızı (İnceleme - Metin - Sözlük)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Beach, C. M. (1991). The influence of prosodic patterns at points of syntactic structure ambiguity: Evidence for cue trading relations. *Journal of Memory and Language*, 644-663.

Bekmiradov, A. (1992). *Edebi Miras*, . Aşgabat.

Bever, T. G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. B J. R. Hayes, *Cognition and the Development of* (crp. 279-362). New York: Wiley & Sons.

Beyoğlu, A. (2000). *Türkmen Boylarının Tarihi ve Etnografyası*. İstanbul.

Bilal, Z. (2015). Irak Erbil Türkmen Ağzı (Metin - İnceleme). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Brennan, K., & Reesnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In *Annual American Educational Research Association meeting, 1*, crp. 25.

Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive. Получено 10 09 2023 г., из chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.inf.ed.ac.uk/publications/online/1245.pdf

Carter, R. (1998). *Vocabulary*. London: Taylor & Francis Group.

Chomsky, N. (2002). *Dil ve Sorumluluk*. Bursa: Ekin Yayınları.

Chomsky, N. (2020). *Biz Ne Tür Yaratıklarız*. İstanbul: Bgst Yayınları.

Crain, S., & Steedman, M. (2005). On not being led up the garden path: the use of context by the psychological syntax processor. B D. R. Dowty, L. Karttunen, & A. M. Zwicky, *Natural Language Parsing: Psychological, Computational, and Theoretical Perspectives* (crp. 320-358). Cambridge: Cambridge University Press.

Cramer, P. (1968). *Word Association*. New York: Academic Press Inc.

Curzon, P. (2013). Computational Thinking: Searching to Speak. *Queen Mary, University of London*, crp. 1-10.

Çifci, S., & Duru, K. (2016). Ses Temelli Kelime Çağrışımı. *Turkish Studies*, 159-178.

Çiftci, S., Çengel, M., & Paf, M. (б.д.). Bilişim Öğretmeni Adaylarının Programlama İlişkin ÖzYeterliklerinin Yordayıcısı Olarak Bilişimsel Düşünme ve Problem Çözmeye İlişkin Yansıtıcı Düşünme Becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), crp. 321–334.

Demir, N., & Yılmaz, E. (2016). *Türkçe Ses Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Demir, Ö., & Seferoğlu, S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: Bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. B H. F. Odabaşı, A. İşman, & B. Akkoyunlu, *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (crp. 801-830). TOJET ve Sakarya Üniversitesi.

Denning, P. (2009). The profession of IT beyond computational thinking. *Communications of The ACM*, 52(6), crp. 28-30. doi:https://doi.org/10.1145/1516046.1516054

Dinç, A. Ç. (2008). *Türkmen Kültürü ve Türkmenlerin Sosyo-İktisadi Düşüncesi*. İstanbul: Ayrikotu Yayınları.

Ercilasun, A. B. (1993). BİR KİŞİ YANILSAR OĞUŞI BODUNI BİŞÜKİNE TEGİ KIDMAZ ERMİŞ (KT, G, 6=BK, K, 4) İBARESİ ÜZERİNE. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 83-89.

Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Ergin, M. (2004). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Ergin, M. (2013). *Türk Dil Biligisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Fraizer, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. *Attention and performance XII: The psychology of reading*, 560-586.

Fraizer, L. (1995). Constraint satisfaction as a theory of sentence processing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 437-468.

Fraizer, L., & Jr, C. C. (1989). Successive cyclicity in the grammar and the parser. *Language and cognitive processes*, 93-126.

Frazier, L., & Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition* 6, 291-325.

Frazier, L., & Rayner, K. (1982). Making and Correcting Errors during Sentence Comprehension: Eye Movements in the Analysis of Structurally Ambiguous Sentences. *COGNITIVE PSYCHOLOGY* 14, 178-210.

Furber, S. (2012). *Shut down or restart: The way forward for computing in UK schools*. The Royal Society.

Gılıcov, A. (1995). *Aydim-saz Terminleri*. Lebap.

Gompel, R. P., & vd. (2005). Evidence against competition during syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 284-307.

Gompel, R. P., Pickering, M. J., & Traxler, M. J. (2001). Reanalysis in Sentence Processing: Evidence against Current Constraint-Based and Two-Stage Models. *Journal of Memory and Language*, 225-258.

Gökdağ, B. A. (2012). Irak Türkmen Türkçesinin Şekil Bilgisine Dair Notlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Dergisi*, 113-123.

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: a review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), стр. 38-43.

Gulla, N. (1997). "Türkmen Halk Müziği Sanatının Özellikleri". 5. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongres*. Ankara.

Günel, Y. (2022). 21. Yüzyıl Becerileri. B Y. Doğan, *Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (срр. 195-202). Efeakademi Yayınları.

Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları*. SETA.

Hürmüzlü, E. (2003). *Türkmenler ve Irak*. İstanbul: Kerkük Vakfı.

Hürmüzlü, E. (2006). *Irak'ta Türkmen Gerçeği*. İstanbul: Kerkük Vakfı.

Hürmüzlü, H. (2016). *Müzekkerat Sahafı Turkmani (Bir Türkmen Gazetecisinin Günlüğü)*. İstanbul: Kerkük Vakfı.

İltar, L. (2022). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Hazinesini Geliştirmede Görsel Unsurlardan Yararlanma. B M. Çifci (Ред.), *Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı Üzerine İncelemeler* (срр. 381-401). Ankara: Türk Dil Kurumu.

ISTE. (10 09 2015 г.). CT leadership toolkit. Получено из chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn.iste.org/www-root/2020-10/ISTE_CT_Leadership_Toolkit_booklet.pdf?_ga=2.62210410.732909919.1698069952-1132404789.1698069952

ISTE, & CSTA. (2011). Operational definition of computational thinking for K–12 education. Получено 24 08 2023 г., из https://cdn.iste.org/www-root/Computational_Thinking_Operational_Definition_ISTE.pdf

Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2013). Computer programming goes back to school. *Phi Delta Kappan*, 95(1), срр. 61-65.

Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A Framework For Computational Thinking Based On A Systematic Research Review. *Baltic Journal Of Modern Computing*, 4(3), срр. 583-596.

Kanatlı, S. A., & Karalar, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile 21.yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. B Ö. Baltacı, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları III* (срр. 163-178). Özgür Yayınları.

Kapanadze, D. Ü. (2018). 2018 Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), срр. 83-112.

Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ.

Kim, B., Kim, T., & Kim, J. (2013). Paper-and-Pencil Programming Strategy toward Computational Thinking for Non-Majors: Design Your Solution. *Journal of Educational Computing Research*, 49(4), срр. 437–459.

Kimball, J. P. (1973). Seven principles of surface structure parsing in natural language. *Cognition* 2, 15-47.

Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. (2015). Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeğinin (BDBD) Ortaokul Düzeyine Uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), срр. 67-86.

- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar III*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Li, H., & Sheng, X. (2017). A Study on the Garden Path Phenomenon from the Perspective of Generative Grammar. *Journal of Language Teaching and Research Vol. 8, No. 6*, 1190-1194.
- MacDonald, M. C., & vd. (1994). The lexical nature of syntactic. *Psychological Review*, 483-506.
- McRae, K., & Matsuki, K. (2013). Constraint-Based Models of Sentence Processing. B R. P. Gompel, *Current issues in the psychology of language. Sentence processing* (срр. 51-77). New York,: Psychology Press.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları .
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı .
- Miheyeva, Z. (1986). *Hikâyelerle Müzikal Sözlük*. Moskova.
- Nıyazlıyev, N. (2011). *Gönübek (Oçerikler ve Makalalar)*, . Aşgabat.
- Ögel, B. (1987). *Türk Kültür Tarihine Giriş*. . Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Ölmez, M. (2023). *Kök Tengri ve Yağız Yer Arasında*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Özbek, E. (2015). Türkiye'de "Söz Varlığı" Çalışmaları ve Bunlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Akademik Kaynak Dergisi*, 3(5), 23-38.
- Özge, D. (2020). Tümce İşleme Süreçleri. *Dil Dergisi*, 46-69.
- Öztürk, N. D. (2022). Beylikler Dönemi Tıp Metinlerinde Yapılan Türkçeleştirme ve Terim Çalışmaları Üzerinde Bir İnceleme. *Gazi Türkiyat*, 31-37.
- Paf, M. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilişimsel Düşünme Becerileri ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Papert, S. (1996). An exploration in the space of mathematics educations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(1), срр. 95-123.

- Rae, K. M., & Matsuki, K. (2013). Constraint-based models of sentence processing. B R. P. Gompel, *Sentence Processing* (стр. 51-77). London, New York: Psychology Press.
- Roland, D., & Jurafsky, D. (2002). Verb Sense and Verb Subcategorization Probabilities. B S. Stevenson, & P. Merlo, *The lexical basis of sentence processing* (стр. 325-346). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Saatçi, Ö. (2017). Irak Türkmenlerinin Ana Dilleri Türkçeyi ve Türk Kimliğini Yaşatma Süreçleri. *Uluslararası Ortadoğu Kongresi (Dil, Tarih ve Edebiyat)* (стр. 172-202). Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Saatçi, S. (2017). *Tarihten Günümüze Irak Türkmenleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Searle, J. R. (2000). *Söz Edimleri*. (L. Aysever, Перев.) Ankara: Ayraç.
- Selby, C., & Woollard, J. (2013). Computational Thinking: The Developing Definition. *Special Interest Group on Computer Science Education (SIGCSE)*.
- Sengupta, P. (2013). Integrating computational thinking with K-12 science education using agent-based computation: A theoretical framework. *Education and Information Technologies*, 18(2), стр. 351–380.
- Shukur, K. (2019). Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi ve Gagavuz Türkçesiyle Karşılaştırmalı Olarak Irak Türkmen Türkçesi (Ses Bilgisi, Fiil, Metin, Sözlük). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Spivey-Knowlton, M., & Sedivy, J. C. (1995). Resolving attachment ambiguities with multiple constraints. *Cognition*, 227-267.
- Tanenhaus, M. K., & vd. (1995). Integration of Visual and Linguistic Information in Spoken Language Comprehension. *Science*, 1632-1634.
- Tekin, T. (1994). *Tunyukuk Yazıtı*. Ankara: Simurg.
- Tekin, T. (2010). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thomsen, V. (2002). *Orhon Yazıtları Araştırmaları*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley And Sons Inc.
- Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 566-585.
- Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. . *Journal of Memory and Language*, 566-585.
- Tuna, O. N. (1997). *Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi ile Türk Dili'nin Yaşı Meselesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Türkmen Dilinin Sözlüğü, . (1962). Aşgabat: TSSR Ilımlar Akademisi Dil Bilimi İnstitutu Neşriyatı,.

Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında “21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), ctp. 76-93.

Ufuk, Ş. P. (2018). Göç, Dil ve İletişim Üzerine Toplum Dil Bilim Yaklaşımları. *International Journal Of Language Academey*, 86-95.

User, H. Ş. (2009). *Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.

Uspenskiý W, B. W. (1979). *Türkmeniskaya muzika. T. 1. – A. Türkmenistan*,.

Uzun, N. E. (2004). *Dilbilgisinin Temel Kavramları* . İstanbul: Türk Dilleri Dizisi.

Üzümcü, Ö., & Bay, E. (2018). Eğitimde Yeni 21. Yüzyıl Becerisi: Bilgi İşlemsel Düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), ctp. 1-16.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21 st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), ctp. 299–321.

Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), ctp. 715-728.

Vygotsky, L. S. (2021). *Düşünce ve Dil*. (B. Erdoğan, Çev.) İstanbul: Roza Yayınevi.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't* . Basic Books.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), ctp. 33.

Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational Thinking—What and Why. *The link Magazine*, 6, ctp. 20-23.

Yadav, A., Mayfield, C., Hambrusch, S., & Korb, J. (2014). Computational Thinking in Elementary And Secondary Teacher Education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(1), ctp. 1-16.

Yamak, H., Bulut, N., & DüNDAR, S. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri ile Fene Karşı Tutumlarına FeTeMM Etkinliklerinin Etkisi. *GEFAD/GUJGEF*, 344(2), ctp. 249-265.

Yıldız, M., Çiftçi, E., & Karal, H. (2017). Bilişimsel Düşünme ve Programlama. B H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, & A. İşman, *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (ctp. 75-84). Sakarya Üniversitesi-TOJET.

Yükseltürk, e., & Altıok, S. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), ctp. 50-65.

Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), ctp. 50-65. doi:https://doi.org/10.17539/AEJ.96735

Ek

Kullanılan Transkript İşaretleri

Ayın – ع : ʿ

Ha – ح : ḥ

Kalın /k/ - ق : q

Gayın – غ : ğ

ı – i arası bir ses: ĩ

w – و : v

İki nokta üs üste: uzunluk

ÖZ

Türkçe ağızlarıyla da zengin bir dildir. Türkçe üzerine yapılan araştırma alanlarından biri de köken bilgisine yöneliktir. Köken bilgisi araştırmalarında çoğunlukla yazı dilindeki kelimelerin üzerinde durulmaktadır. Ağızlarda rastlanan kimi kelimelerin çok zengin kültürel altyapısı ve sağlam bir dil zemini bulunmaktadır. Bu bakımdan Türkçe etimoloji tahlillerinin ağızlarda yer alan kelimelere de teşmil edilmesi gerekmektedir. Bu bildiri vesilesiyle, *Derleme Sözlüğü*'nde veya sözlü kültürde mevcut olan kimi kelimelerin kökeni üzerine düşünceler paylaşılacaktır. Ağızlarda yer alan kelimelerin köken bilgisi verilerek Türkçenin diğer dillerle etkileşimi gözler önüne serilecek ve alelade nevinden kimi kelimelerin önemi ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ağız araştırmaları, köken bilgisi, Türk dili.

AĞIZLARDAKİ KİMİ KELİMELERİN KÖKENİ ÜZERİNE

İ. Hakkı AKSOYAK

Türkçe ağızlarıyla da zengin bir dildir. Türkçe üzerine yapılan araştırma alanlarından biri de köken bilgisine yöneliktir. Köken bilgisi araştırmalarında çoğunlukla yazı dilindeki kelimelerin üzerinde durulmaktadır. Bu bildiri vesilesiyle, *Derleme Sözlüğü*'nde veya sözlü kültürde mevcut olan kimi kelimelerin kökeni üzerine düşünceler paylaşılacaktır. Üzerinde durulan kelimeler daha çok Yozgat, Kayseri ve Nevşehir yöresinde duyulmuş ve merak saikiyle toplanan bu kelimeler bu bildiri vesilesiyle bir araya getirildi.

Örneklerde de görüleceği üzere, Anadolu ağızlarındaki kelimeler Arapça, Farsça veya bu dillerin bozulmuş şekilleri ile Eski Türkçe'de kullanılmış kelimelerdir. Hiç kuşku yok ki Anadolu ağızı Türkçe'nin temas ettiği bütün dillerden kelimeler barındırmaktadır. Bu bildir sadece ağızlarda duyulan kelimelerini bulmaya yönelik bir denemedir.

Başangı / başankı Bkz. Öneyi : Kırşehir ve civarında duyulan bir kelimedir. Baştan çıkmış. II Huysuz, haşarı, yaramaz, hırçın, ele avuca sığmaz" anlamında kullanılır. Ankara Ağızında kendi başına iş yapan anlamında da yer almaktadır. Şemsi Yastıman'ın *Memleket Hasreti* şiirine de girmiştir.

Başangıdır diye mahalle bıksa

Kesseklen camları kırmak istiyom (Yastıman)

Becik: Ehemmiyetli. Kayseri ve Yozgat tarafında kullanılan bu kelime, anlamından da hareketle Arapça'da da şeklen de benzeri olan be-cid = cidden kelimesinden gelmiş olmalıdır.

Benillemek / benirlemek / belinlemek: Eski Anadolu Türkçesinde, özellikle nesir eserlerinde sık görülür. Yazılı dilde belinlemek sözlü dilde olan sözcük, Antalya Ağız'ında duyulduğu üzere "benillemek-benirlemek" şekillerini alabilmektedir.

Boydak / Beydak : Orta Anadolu'da Kayseri, Yozgat ve Konya'da kullanılan bir kelimedir. Muhtemelen "köpürhöyük" gibi kelimenin yanlış okunmasından dolayı beydak şekli boydak okunmuştur.

Çağşamış / Câ, Cây : Farsçada yer anlamındadır.

Mayisinden olmaz katiyen kerpiz...

Çağşamış, ayagcag eğseri dutmaz (Gürlek 2005: Kayseri Faslı)

Ciyim / Çin / Çıgın: Eski bir kelime olan "Çigin" omuz kelimesinden dönüşmüştür.

Çamrak : İki anlama gelir. İlki çamı bol olan yer. İkincisi, çamuru bol olan yer. Prof. Dr. Mustafa Gürel'in Yozgat Sarıkaya ilçesine bağlı, Akçakışla için yazdığı şiirden bir dördlükte "çamrak" kelimesinin anlamını da veriyor.

Çamrak dediğimiz çamlı bir alan

Çok eski yıllarda aklımda kalan

Sevgiden başkası inan ki yalan

Gideceğim dostlar bulabilirsem.

Denizli'ye bağlı bir yerleşim yerinin de adıdır. Türkçe Çam kelimesi ile Türkçe -rak eki ile genişlemiş bir biçimdir. Çamı bol olan yer anlamındadır. Çamurlu yer anlamı da çamur şeklinin çamurak / çamrak şeklinde gelişmesi ile ilgilidir.

Delimsek/ Delimsaa: “Deli gibi” anlamında Yozgat'ta ve Kayseri'de kullanılır. Delimsek, kelimesinde -k sesi düşürülür ve sona “aa eklenir. Delimsaa şeklinde telaffuz edilir. Çenesek de geveze anlamında bir kelimedir. . Bu kelimedede de çene kelimesine -sek eki getirilmektedir

Dembesek: Şaşkın, sonunu düşünmeyen. (Bkz. Delimsek.)

Engasten yapmak / An-kasdin: Engasten, Batı Andolu'da duyulan bir ifade olup hile yapmak, aldatmak anlamındadır. Kelimeye dair ilk varsayımım Farsça “engihten” yani karıştırmak anlamındaki kelime olabilirdi. Arapça kasden, kasıtlı olarak “an-kasdin” kelimesi engasten'i tam olarak karşılamaktadır. Bir başka ifadesi ile engasten Arapça an-kasden'in anlamının tam karşılığıdır.

Gün çavması: Güneşin ortalığı aydınlatması. Gün, güneş anlamında Türkçe'nin en eski kelimelerindendir. Çav kelimesi de eski Türkçe şöhret kelimesinden gelmiş olmalı. Çav, isim haldeyken çav-ma, çavmak şeklinde fiil olmuş. Anlamı da şöhretin her yeri kaplaması gibi güneş de her yeri kaplamaktadır. Kayseri yöresinde kullanılan bir kelimedir. Fiil hali ise “çavmak”, Güneş doğmak Ankara-Gölköy'de kullanılmaktadır

İbdi / İbtida: “İbdi Allah ...” şeklinde yaygın bir yemin / kalıp ifadedir. Arapça ibtida kelimesinin kısaltmasıdır.

İgnedanlık: İğne takılan yer anlamındadır. Çaydanlık örneğine benzer. Dan eki Farsça alet yapar. Türkçe -lık eki de aynı görevi görür. İgnedanlık yani iğnelik, iğne takılan yer.

Kefil kefil: Tez tez nefes almak. Kef, Arapça soluk nefes anlamındadır.

Keh, keh / Kûh, kûh : Yozgat ve Sivas'ta tepe anlamında kullanılan bir kelimedir. Farsça'da kûh dağ anlamındadır. Kelimenin hafifletilmiş biçimi de kûh'tür. Eski kali de kef ve he iledir. Keh kelimesi bir şekilde Farsça kûh, kelimesinden evrilmiş olmalıdır.

Kişiklemek / kişiflemek: Takip etmek. Arapça “keşif” kelimesinde fiil olmuş ve bozulmuş bir kelimedir.

Köpürhöyük / Kebir-i Höyük: Büyük höyük: Çocukluğumda Yozgat'ın Boğazlıyan ilçesi Devecipınar köyünde duyduğum bir yer ismidir. Özellikle miras davalarında Köpürhöyük'ün bu tarafı veya öbür tarafı bir ölçü idi. Ta ki eski tapulardan birinde Osmanlı Türkçesi ile gördüğümde, aslında bu kelimenin köpür ile ilgisinin olmadığı, kebir höyük veya Höyük-i Kebir'ten geldiği açığa çıktı.

Önayi / Önâ-----Önegi: Daha çok “enayi” kelimesi ile karıştırılır. Anılan kişiye bu sıfatla söylenildiği akla gelir. Ancak bu kelimenin “enayi” ile ilgisi yoktur. Anlamını ortaya çıkarmak için sorduğum sorulara aldığım cevaplar da kelimenin Yozgat çevresinde “serseri” anlamında

kullanıldığı teyit etti. Kelimenin “önayi” gibi, üç heceli söyleyişinin yanısıra son heceyi “ââ” gibi iki uzun ses ile de kullanıldığı duyulmaktadır. Bu kelimenin Eski Türkçe “Önegi”, serseri anlamındaki bir kelimenin halk ağzındaki söyleyişi olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Kayseri Faslı şiirde

Gırmıççada soğur, yazın suyumuz,

Öneği değiliz, sepli huyumuz

Önegi kelimesi uygun, makul, ölçülü anlamında “sepli” kelimesinin zıd anlamlısı olarak geçmektedir.

Sepli: “Sepli” kelimesi de “nesepli” sözcüğünün halk ağzındaki söyleyişidir.

Şalaka: Kötek anlamındadır. Arapça “şallak” kelimesinden gelmektedir. Farsçada da kullanılır. Ankara Ağzı’nda Beypazarı’nda geçer.

Teç /Teşt : Leğen anlamında bir kelimedir. Farsça’daki “taş” kelimesinde dönüşmüştür. Sınırlı da olsa Divan edebiyatı metinlerinde örnekleri görülür.

Yosma: Anadolu ağızlarında “Şen, şuh, edalı kadın” anlamındadır. Balkan kökenli olan bu kelime aslında “süslenmek” anlamında bir kelimedir. Balkanlar, Kırım ve Anadolu’da 1930’lara kadar bu anlamıyla yaşamışsa da daha sonraları olumsuz anlamı ağır basmıştır. Kelimenin olumsuz anlamının ağır basmasında Cumhuriyet döneminde yayınlanan ve doğrudan “Yosma” adının verildiği veya geçtiği romanların etkisi olmuştur. Kahramanmaraş, Diyarbakır gibi kimi yerlerde “güzel” anlamını hala sürdürebilmektedir.

Zırva / Zerde: Safranlı, sarı renkli, yemek. Zerde de sararmış kelimesinden gelmektedir.

KAYNAKLAR

Aksoyak, İ. Hakkı (2023). “Yosma Yayılma Alanları ve Anlam Değişimi”. *Rahim Tarım Armağanı*.

Bozyiğit, Ali Esat (1998). *Ankara İli Ağzı Sözlüğü*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gürlek, Ahmet (2005). *Develi şiirleri Antolojisi*. Develi.

Gürel, Mustafa (2015). *Akçakışla Kültür Mirası*. İstanbul.

H. Hüsnü (1934). *Kayseri Sözlüğü*. Yeni Matbaa.

Işık, Ali (2020). *Konya Ağzı ve Söz Dağarcığı*. Konya. Konya Büyükşehir Belediyesi Yayınları.

MATRAKÇI NASÛH'UN CEMÂLÛ'L-KÜTTÂB VE KEMÂLÛ'L-HÜSSÂB ADLI ESERİNDEKİ MATEMATİK TERİMLERİ ÜZERİNE

Prof. Dr. Paki KÜÇÜKER*

Ayça Nur ÜSTÜN İŞLEYEN**

ÖZ

Türklerde İslamın kabulünden itibaren namaz vakitlerinin hesaplanması, miras hukukunda İslama uygun usullerle mirasların pay edilmesi ve ticaret gibi pek çok alanda matematiğe duyulan ihtiyaç sebebiyle matematik ilmine merak oldukça erken başlamıştır. Bu amaçla pek çok eser kaleme alınmış ve başka dillerden tercüme yapılmıştır. Batılı bazı kaynaklarda anlatılanın aksine Türkler yalnızca Eski Yunan matematiğini geliştirmemiş, Eski Yunan matematiğindeki eksikliklere ve çözüm bulunamamış sorunlara yeni bir bakış açısı ile çözümler getirerek bugünkü ileri matematiğin de temellerini oluşturmuşlardır. Osmanlı muhasebe sistemi yüzyılların birikimiyle ortaya çıkan bir sistemdir. Öyle ki kendi içerisinde yeni bir yazı sistemi oluşturulmuş, siyakat yazısı ve siyakat rakamlarıyla eserler kaleme alınmıştır. Bu yazı ve rakam sistemi oldukça karmaşıktır ve okunması güçtür.

Matrakçı Nasûh, üç ayrı padişah devrine şahitlik etmiş, Kanûnî Sultan Süleyman döneminde ismi ön plana çıkan önemli bir matematikçidir. Silahşörlük, hattatlık, minyatür gibi farklı alanlarda yeteneklerini kanıtlamış meşhur bir zattır. Matrakçı Nasûh'a ait Cemâlû'l-Küttâb ve Kemâlû'l-Hüssâb adlı eser siyakat, bir diğer ismiyle dîvân, yazı türünde kaleme alınmıştır. Bu sebeple eserin okunuşu oldukça karmaşık ve güçtür.

Bu çalışmada Matrakçı Nasûh'a ait Cemâlû'l-Küttâb ve Kemâlû'l-Hüssâb adlı matematik eserinin İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde bulunan nüshası detaylı şekilde incelenerek eser tanıtılacak ve eserin içerisindeki matematik terimleri tespit edilecektir. Tespit edilen Arapça ve Farsça terimlerin anlam tablosu oluşturulup, Türkçe terimlerin ise eser içerisindeki yeri saptanarak kullanım şekilleri ve anlamları gösterilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Matrakçı Nasûh, osmanlı matematiği, osmanlı muhasebe matematiği, cemâlû'l-küttâb ve kemâlû'l-hüssâb

* Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sakarya / TÜRKİYE, pkucuker@sakarya.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7538-4200>

** Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Sakarya/TÜRKİYE aycaustuun@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2661-5244>

ON MATRAKÇI NASÛH'S MATHEMATICAL TERMS IN HIS WORK NAMED CEMÂLÛ'L-KÜTTÂB AND KEMÂLÛ'L-HÛSSÂB

ABSTRACT

Among the Turks, interest in mathematics began quite early due to the need for mathematics in various areas such as calculating prayer times after the acceptance of Islam, dividing inheritances in accordance with Islamic methods in inheritance law, and in commerce. For this purpose, many works were written, and translations were made from other languages. Contrary to what is stated in some Western sources, the Turks did not just develop Ancient Greek mathematics but also provided new perspectives and solutions to the deficiencies and unresolved problems in Ancient Greek mathematics, laying the foundations for today's advanced mathematics. The Ottoman accounting system is the result of centuries of accumulation. To the extent that a new writing system was created within it, works were written using Siyakat script and numerals. This script and numeral system is quite complex and difficult to read.

Matrakçı Nasûh is an important mathematician who witnessed three different reigns of sultans and became prominent during the reign of Kanûnî Sultan Süleyman. He is a famous figure who demonstrated his talents in various fields such as marksmanship, calligraphy, and miniature art. Matrakçı Nasûh's work, Cemâlû'l-Küttâb and Kemâlû'l-Hüßâb, is written in Siyakat script, also known as dîvân script, which makes the reading of the work quite complex and challenging.

In this article, the copy of the mathematical work named Cemâlû'l-Küttâb and Kemâlû'l-Hüßâb by Matrakçı Nasûh, located in the Rare Books Library of Istanbul University, will be thoroughly examined, and the work will be introduced. Arabic and Persian terms identified will be compiled into a glossary, and the location of Turkish terms within the work will be determined, showcasing their usage and meanings.

Key Words: Matrakçı Nasûh, ottoman mathematics, ottoman accounting mathematics, cemâlû'l-küttâb ve kemâlû'l-hüßâb

GİRİŞ

İslamın ortaya çıkması ve kısa sürede çok geniş bir coğrafyaya yayılmasıyla birlikte farklı kültürlerle bir araya gelen İslam medeniyeti pek çok alanda olduğu gibi pozitif ilimler konusunda da karşılaştığı kültür ve medeniyetlerle etkileşimde bulunmuştur. Lütfi Göker'e göre, İslam medeniyetleri özellikle Yunan ilim ve felsefesiyle temas kurma çabasına girerek 8. yüzyılın başlarından itibaren 800 yılı aşan tercüme çalışmalarıyla Yunan ilim ve felsefe eserlerini Arapça'ya çevirmiştir. Bu faaliyetlerin yanında İslam medeniyetinin kendi içerisinde yetiştirdiği alimlerin verdikleri eserlerle birlikte İslam dünyası, yeryüzünün bilim bakımından en üstün topluluğu haline gelmiştir. (Göker 1981: 13)

Bir pozitif bilim olarak matematik, Eski Yunan ve Mısır'a kadar uzanmaktadır. Türkler ise İslamiyeti kabullerinden sonraki dönemde Eski Yunan ve Mısır'dan kalan ilmî birikimi sabit bir kaynak olarak kabul etmeyip eksik gördükleri kısımları, çözülememiş sorunları yeni bir bakış açısıyla ele alarak kendilerine özgü yeni eserler ortaya koymuşlardır.

Osmanlı matematiğinde “ilm-i hesap” olarak geçen ve çok yaygın olarak eser verilmiş bir alan olan hesap ilmi bugünkü aritmetiğe ek olarak iki katını alma, yarıya bölme ve kök alma konularını içine almaktadır. Aritmetik, Osmanlı muhasebe kitaplarında temel olarak işlenen konudur. Toplama, çıkarma, çarpma ve bölmeden oluşan dört işlemi ve kesirli ifadeleri içermektedir. Osmanlı’da muhasebe ve matematik eserleri genel itibariyle ilm-i hesap hususunda yazılmakta ve aynı konuları ele almaktadır. İçerik çok fazla değişiklik göstermemektedir. Sırasıyla divan rakamları, hint rakamları, ondalık sayılar, pozitif tam sayı hesabı, pozitif rasyonel sayı hesabı, dirhem ve arşun gibi uzunluk ve ölçü birimlerinin küsürat hesabı, alacaklıların paylarının hesabı (gurema bölmesi), çift yanlış hesabı ve cebir konuları muhasebe matematiği eserlerinde konu alınmıştır. İlm-i hesap alanında eser vermiş önemli isimlerden biri de Matrakçı Nasûh’tur. Nasûh; ilk matematik eseri olan Cemâlî’l-Küttâb ve Kemâlî’l-Hüссâb’ı o dönemin Osmanlı padişahı Yavuz Sultan Selim’e sunmuştur. Daha sonra bu eserine eklemeler yapıp genişleterek “Umdetü’l-Hisâb” adı ile eseri yazdığı dönemin Osmanlı padişahı olan Kanûnî Sultan Süleyman’a sunmuştur.

Matrakçı Nasûh

Matrakçı Nasûh, II. Bayezit (1481-1512), Yavuz Sultan Selim (1512-1520) ve Kanûnî (1520-1566) dönemlerine şahitlik etmiş meşhur bir matematikçi, tarihçi, minyatür sanatçısı, hattat ve silahşördür. Matrakçı lakabı onun Matrak oyununu çok iyi oynamasıyla ortaya çıkmıştır. Matrak oyunu hususunda o dönem ünlü bir tarihçi olan Celâl-zâde Mustafa¹ Tabakâtü’l-Memâlik ve Derecâtü’l-Mesâlik adlı eserinde Nasûh’tan “*matrakların pehlevânı delîrlik arsasının hüner-dâni erlik bîşesinin arslanı serverlik kühünün kaplanı dilâverlik meydânının çâbük-süvârî üstâd nasûh*”² şeklinde bahsetmiştir. Matrakçı Nasûh kendinden, Tuhfetü’l-Guzât ile Beyân-ı Menâzil-i Sefer-i ‘Irâkeyn adlı eserlerinde “*naşûhü’s-silâhî e’s-şehîr bi-matrâkî*”³, Cemâlî’l-Küttâb ve Kemâlî’l-Hüссâb⁴ adlı eserinin ilk varığı 1b’de “*naşûh bin abdu’l-lah*” varak 2a’da “*naşûh bin karagöz el-piriştevi*” diye bahsetmiştir. Ancak Hüseyin Gazi Yurdaydın, Cemâlî’l-Küttâb ve Kemâlî’l-Hüссâb adlı eserinde Matrakçı’nın kendisinden “*naşûh bin karagöz el-bosnavî*” diye bahsettiğini öne sürer.⁵ Bu durum Matrakçı Nasûh’un Bosnalı mı yoksa Piriştinelî mi olduğu konusunda iki ayrı fikir ortaya çıkarmaktadır. Davut Erkan, Matrakçı Nasûh’un eserleri içerisinde kendisinden ayrı yerlerde b. Abdullah, b. Karagöz şekillerinde bahsetmesinin sebebinin, o dönemde devşirme olanların sıklıkla bu baba isimlerini aldıkları görüşünden hareketle, Nasûh’un kendisinin de devşirme olduğuna işaret etmek istediği fikrini ileri sürer. (Erkan 2005: XX)

Matrakçı, çok iyi bir silahşördür. Onun silahşörlükteki bu eşsiz yeteneği Kanûnî tarafından berat⁶ verilerek de tescillenmiştir. Yurdaydın’a göre, Kanûnî beratta Matrakçı Nasûh’un Mısır’a giderek ünlü silahşörlerle silah ve mızrak yarışlarına dahil olduğundan ve tüm rakiplerini saf dışı

¹ Celia J. Kerslake, “Celâl-zâde Mustafa Çelebi”, DİA, c.VII, İstanbul, 1993, s.260

² Celâl-zâde Mustafa Çelebi, “Tabakâtü’l-Memâlik ve Derecâtü’l-Mesâlik” İÜMK Nadir Eserler, Nr:5997, vr. 155b

³ Matrakçı Nasuh, “Tuhfetü’l-Guzât”, Süleymaniye Ktp., Esad Efendi K., Nr:2206, vr. 3a

Matrakçı Nasuh, “Beyân-ı Menâzil-i Sefer-i ‘Irâkeyn-i Sultan Süleyman Han”, İstanbul Üniversitesi, TY. Nr. 5964, vr. 4a

⁴ Matrakçı Nasuh, “Cemâlî’l-Küttâb ve Kemâlî’l-Hüссâb”, İÜ Nadir Eserler Ktp., Nr. 2719, vr. 1b-2a

⁵ Hüseyin G. Yurdaydın, “Nasûhü’s-Silâhî (Matrakçı) Beyân-ı Menâzil-i Sefer-i ‘Irâkeyn-i Sultân Süleymân Hân”, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1976, s.1

⁶ Bu berat; Nuruosmaniye Kütüphanesi, Nr. 2984 ile kayıtlı “Umdetü’l-Hisab” adlı eserin varak 173a-174b’sinde geçmektedir. Berat’ın transkribe edilmiş hali için bkz. Hüseyin G. Yurdaydın, “Matrakçı Nasuh”, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1963, s.70-71

ettiğinden bahsetmiştir. Yine bu beratta geçenlere göre Matrakçı, bu yarışlara Kanûnî'nin hükümdarlığından önce, Yavuz Sultan Selim hükümdarlığının son dönemlerinde katılmıştır. (Yurdaydın 1976: 3) Silahşörlükteki yeteneği ve bilgilerini de Tuhfetü'l-Guzât adlı eserinde anlatmış ve bu konuda mücahitlere rehber olmuştur.

Matrakçı Nasûh, ressamlığıyla bir diğer tabirle nakkaşlığıyla da bilinir. Osmanlı minyatür sanatında 16. yüzyıl Kanûnî döneminin ünlü ressamlarından Nasûh; Beyân-ı Menâzil-i Sefer-i 'Irâkeyn (bir diğer adıyla Mecmu'-ı Menâzil), Tarih-i Sultan Bayezid ve Süleyman-nâme adlı eserlerinde minyatür tarzında örnekler vermiştir. Gidip gördüğü yerleri, şahit olduğu olayları resme olan yeteneğiyle başarılı bir şekilde tasvir etmiştir.

Âşık Çelebi'nin Meşa'ir eş-Şu'arâ adlı eserinde verdiği bilgilere göre, Nasûh Enderun'da eğitim görmüş ve orada II. Bayezit'in hoca olarak tayin etmiş olduğu Sa'î'nin en yetenekli öğrencileri arasına girmiştir. (Yurdaydın 1976: 2)

Matrakçı'nın ölüm tarihi bilinmemekle birlikte birtakım tahminler bulunmaktadır. "Sicill-i Osmanî" kitabında Mehmed Süreyya Matrakçı Nasûh'un 16 Ramazan 971'de (28 Nisan 1564)⁷, Bursalı Mehmed Tahir Efendi ise "Osmanlı Müellifleri"⁸ kitabında 940 (1534) yılında öldüğünü yazmaktadır. Yurdaydın'a göre Kâtip Çelebi'nin "Keşfü'z-Zünûn" adlı eserindeki kaydının aksine Nasûh 940 (1533) yılında değil 960 (1553) ve hatta bu tarihi takip eden yıllarda kesin olarak hayatta olduğunu söylemek mümkündür. (Yurdaydın 1976: 30)

Matrakçı Nasûh'un Eserleri

Matrakçı Nasûh, tarih, matematik ve silahşörlük alanlarında kitaplar yazmıştır. Tarih konulu kitapları diğerlerine nazaran oldukça fazladır.

Matematikle Alakalı Eserleri:

1. Cemâlü'l-Küttâb ve Kemâlü'l-Hüsbâb
2. Umdetü'l-Hisâb

Şilahşörlükle Alakalı Eseri:

1. Tuhfetü'l-Guzât

Tarihle Alakalı Eserleri:

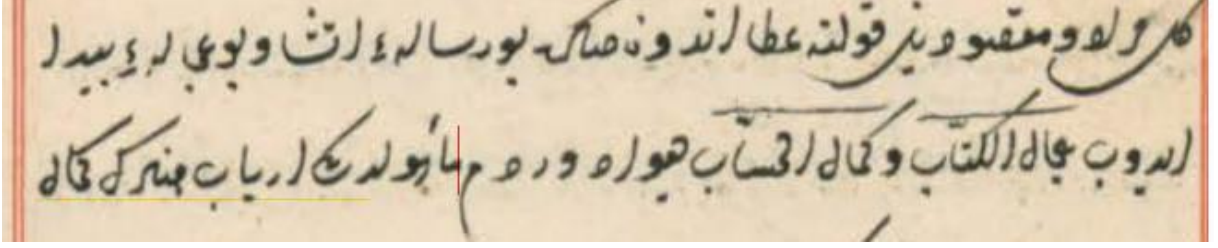
1. Mecma'ü't-Tevârîh (Taberi Tarihi Çevirisi 926/1520)
2. Mecmu'-ı Menâzil (Beyân-ı Menâzil-i Sefer-i 'Irâkeyn-i Sultân Süleymân Hân)
3. Süleymânnâme (İlk Bölümü 944-945/1537-1538)
4. Fetihnâme-i Karabuğdân (Süleymânnâme 945/1538)
5. Târih-i Feth-i Sikloş ve Estergon ve İstunibelgrâd (Süleymânnâme 950/1543)
6. Târih-i Sultân Bâyezîd ve Sultân Selîm
7. Târih-i Sultân Bâyezîd (Minyatürlü)
8. Tevârîh-i Âl-i 'Osmân
9. Câmi'ü't-Tevârîh

⁷ Mehmed Süreyya, "Sicill-i Osmânî", c.4, İstanbul, 1996, s.1230

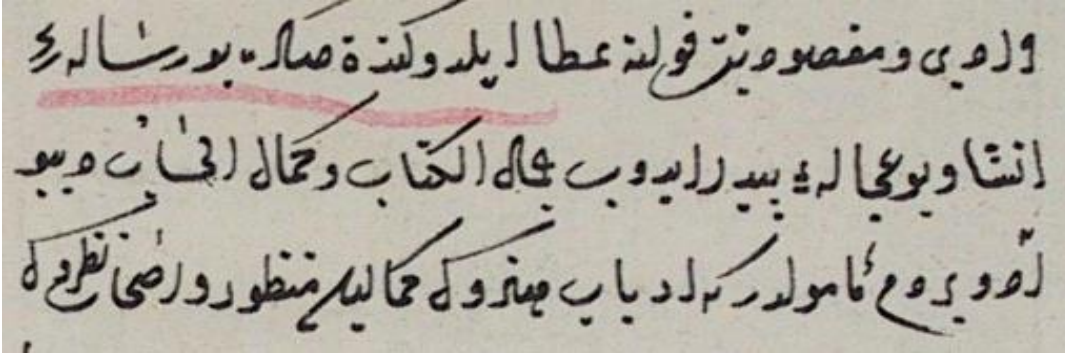
⁸ Bursalı Mehmed Tahir Efendi, "Osmanlı Müellifleri", c.3, İstanbul, 1975, s.284

Cemâlü'l-Küttâb ve Kemâlü'l-Hüssâb Adlı Matematik Eseri

Eser, Nasûh'un ilim dünyasına kattığı ilk çalışmasıdır. Eserin bilinen iki nüshası vardır.⁹ Eserin tek bir nüshasının bulunduğu söylenmesine karşın¹⁰ Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı'nın Yazma Eserler Veritabanında Cemâlü'l-Küttâb ve Kemâlü'l-Hüssâb adlı bir eser daha kayıtlıdır. Eser görüntülendiğinde nüshanın varak 2b'sinde "bu risâleyi inşâ ve bu 'ucâleyi peyda édüb cemâlü'l-küttâb ve kemâlü'l-hüssâb dëyü ad vërdüm"¹¹ şeklinde kaydedildiği görülmüştür. Aynı ifadeler Nadir Eserler nüshasında da varak 2b'de görülmektedir.



Şekil 1. Cemâlü'l-Küttâb ve Kemâlü'l-Hüssâb, İÜ. Nadir Eserler Kütüphanesi TY. Nr. 2719, vr. 2b



Şekil 2. Cemâlü'l-Küttâb ve Kemâlü'l-Hüssâb, Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi, Nr. 03152-001, vr. 2b

Eserin içerik olarak Matrakçı Nasûh'un İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesinde bulunan ve çalıştığımız Cemâlü'l-Küttâb ve Kemâlü'l-Hüssâb adlı eseriyle uyduğu gözlemlenmiştir. Nüshaların ikisi de internet üzerinden açık erişime sunulmuştur.

İhsanoğlu, Literatür kitabında¹² dört ayrı nüshadan bahseder. Nüshalar içerisinde Esad Efendi ve Nadir Eserler'de bulunan nüshalar dışında Velîyüddin Efendi¹³ ve Kemankeş¹⁴ nüshalarından da bahsedilmektedir. Fakat bu nüsha numaraları ile kayıtlı eserlere ulaşamadık.

Yapılan çalışmada Matrakçı Nasûh'a ait Cemâlü'l-Küttâb ve Kemâlü'l-Hüssâb adlı eserin İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesinde bulunan NEKTY02719 demirbaş numarasıyla kayıtlı nüshası ele alınmıştır. Bu nüshada Nasûh; siyakat rakamlarından, Arap ve

⁹ Cemâlü'l-Küttâb ve Kemâlü'l-Hüssâb, İÜ. Nadir Eserler Kütüphanesi TY. Nr. 2719

Cemâlü'l-Küttâb ve Kemâlü'l-Hüssâb, Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi, Nr. 03152-001

¹⁰ H. G. Yurdaydın'a göre, bahsettiği üzere tek bir nüsha vardır. Bkz. "Nasûhü's-Silâhî (Matrikçı) Beyân-ı Menâzil-i Sefer-i 'Irâkeyn-i Sultân Süleymân Hân", Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1976, s.2

¹¹ Cemâlü'l-Küttâb ve Kemâlü'l-Hüssâb, Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi, Nr. 03152-001, vr. 2b

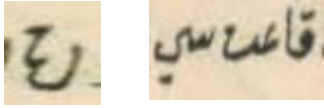
¹² Ekmeleddin İhsanoğlu, "Osmanlı Matematik Literatürü Tarihi", IRCICA, c.1, İstanbul, 1999, s. 70.

¹³ Velîyüddin Efendi, nr. 3152/1

¹⁴ Kemankeş, nr. 363

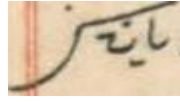
Hint rakamlarından dört işlem, mirasların pay edilmesi hususlarından örnekler eşliğinde bahsetmiştir. Osmanlı muhasebe matematiğine bir örnek olan bu eser yirmi iki bölümden oluşmaktadır. Ancak eser içerisinde müellif on ikinci bölümün başlangıcında on üçüncü bölüm yazarak bölüm sayılarının kaymasına sebep olmuştur. Bu sebeple son faslı yirmi üç olarak kaydetmiştir.

Eser siyakat yazı türü ile harekesiz olarak kaleme alınmıştır bu sebeple okunuşu oldukça zordur. Siyakat, eski yazılardan birinin adıdır. Resmî ve bilhassa malî işlerde kullanılmıştır. Defterlerde ve tezkiirelerde görülen kısalık, anlamada güçlük ve bilgi sahibi tarafından okunabilen hususiyeti vardır.¹⁵ Siyakat yazı türünde bitişmeyen harfler bitiştirilerek yazılmaktadır. Örneğin; elif (ل) harfi kendinden sonra gelen harfle birlikte yazılmazken eserde bu harften sonra gelen mim (م) ile bitiştirilerek yazıldığı görülmektedir:



Şekil 3.

“ammā” (23b/02)



Şekil 4.

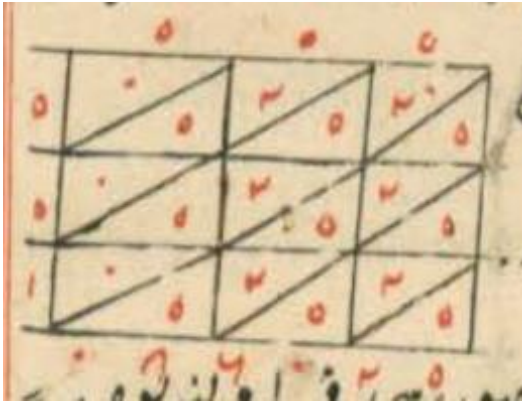
“kā' idesi” (10b/3)

Şekil 5.

“yazasun”(14a/8)

Bunun sebebinin bir yandan muhasebe alanında kayıt tutarken yazımda hız ve kayıta daha fazla alan kazanmak diğer yandan ise okunuşun zor olması sebebiyle devletin güvenliğini sağlayabilmek olduğu düşüncesi hakimdir.

Matrakçı Nasûh, eserde ilk kez kafes çarpımından bahseder.¹⁶ Ancak bu metoddan ayrıntılı şekilde daha sonra Cemâlû'l-Küttâb ve Kemâlû'l-Hüssâb'ı genişleterek yazdığı Umdetü'l-Hisab adlı eserinde bahsetmiştir.



Şekil 6.

(Darb-1 kafes metodu)



Şekil 7.

(Darb-1 kafes metodu)

¹⁵ Dündar Günday, “Arşiv Belgelerinde Siyakat Yazısı Özellikleri ve Divan Rakamları”, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 2021, s. 2.

¹⁶ Cemâlû'l-Küttâb ve Kemâlû'l-Hüssâb, İÜ. Nadir Eserler Kütüphanesi TY. Nr. 2719, vr. 17b

	5	5	5
5	0	2	2
5	0	2	2
1	0	2	2
	0	8	6
	0	2	5

Şekil 8.

(Darb-ı kafes metodunun anlamlandırılması)

	5	5	5
5	2	1	2
3	2	1	2
5	2	1	2
	2	9	6
	2	9	2

Şekil 9.

(Darb-ı kafes metodunun anlamlandırılması)

Eserin Bölümleri

- Birinci Bölüm:** e'l-faşlü'l-evvel fi beyân-ı siyâkatü'l-'arabî (3b/11) (Birinci bölüm Arap siyakatinin beyanıdır.)
- İkinci Bölüm:** faşlü's-şânî fi beyân erkâmü'l-hindî (5b/8) (İkinci bölüm Hint rakamlarının beyanıdır.)
- Üçüncü Bölüm:** e'l-faşlü's-şâliş fi beyânü'l-cem'ü's-şihhâh (7b/7) (Üçüncü bölüm doğru toplamanın beyanıdır.)
- Dördüncü Bölüm:** e'l-faşlü'r-râbi' fi beyânü't-tefriğ (8a/11) (Dördüncü bölüm çıkarmanın beyanıdır.)
- Beşinci Bölüm:** e'l-faşlü'l-hâmis fi beyânü't-tanşif (9b/5) (Beşinci bölüm ikiye bölmenin beyanıdır.)
- Altıncı Bölüm:** e'l-faşlü't-tahmis fi beyânü't-ta'z'if (11a/10) (Altıncı bölüm iki kat etmenin beyanıdır.)
- Yedinci Bölüm:** e'l-faşlü's-sâbi' fi beyânü'l-küsüratü'l-derâhim (12a/12) (Yedinci bölüm dirhemlerin küsüratının beyanıdır.)
- Sekizinci Bölüm:** e'l-faşlü'l-şâmin fi beyân-ı darbü'l-kuvved (13b/9) (Sekizinci bölüm çarpmanın beyanıdır.)
- Dokuzuncu Bölüm:** e'l-faşlü't-tâsi' fi beyânü'd-darbü'l-şihhâh (14a/11) (Dokuzuncu bölüm doğru çarpmanın beyanıdır.)
- Onuncu Bölüm:** e'l-faşlü'l-'aşerâti beyân darbü'l-şihhâh ma'ü'l-küsür (19a/11) (Onuncu bölüm küsürat ile doğru çarpmanın beyanıdır.)
- On Birinci Bölüm:** e'l-faşlü'l-'aşir fi beyânü't-taksimü's-şihhâh (20b/1) (On birinci bölüm doğru bölmenin beyanıdır.)
- On İkinci Bölüm:** e'l-faşlü's-şâliş 'aşerâti fi beyânü'z-zirâ' (22b/4) (On üçüncü bölüm zirâ'nın[arşının] beyanıdır.)
- On Üçüncü Bölüm:** e'l-faşlü'r-râbi' 'aşer beyân-ı emdâd ve kalicât ve şinik (27a/4) (On dördüncü bölüm şinikin, kelicatın[kileler/keyliçeler] ve müddlerin beyanıdır.)
- On Dördüncü Bölüm:** e'l-faşlü'l-hâmis 'aşerâti beyân-ı kantâr ve lüdre ve lidre (29b/10) (On beşinci bölüm lidrenin, lüdre ve kantarın beyanıdır.)
- On Beşinci Bölüm:** e'l-faşlü's-südüs 'aşer fi beyân-ı mişkâl ve kırât (32b/10) (On altıncı bölüm kıratın ve miskalin beyanıdır.)
- On Altıncı Bölüm:** e'l-faşlü's-sâbi' 'aşer fi beyân-ı rüsümât (36a/13) (On yedinci bölüm rüsümların[vergilerin] beyanıdır.)

17. **On Yedinci Bölüm:** e'l-faşlü's-šāmin 'aşer fî beyân-ı â'dād-ı erba'a-yı mütenāsibe (37b/12) (On sekizinci bölüm orantılı dört sayının beyanıdır.)
18. **On Sekizinci Bölüm:** e'l-faşlü't-tāsi 'aşer fî beyân-ı kısmetü'l-ğuremā (39b/7) (On dokuzuncu bölüm alacaklı kimselerin alacaklarının pay edilmesinin, bölümünün beyanıdır.)
19. **On Dokuzuncu Bölüm:** e'l-faşlü'l-işrûn fî beyānū't-takşim hüve'l-imāmü'l-ğuremā (42b/5) (Yirminci bölüm)
20. **Yirminci Bölüm:** e'l-faşlü'l-hādî 'aşir fî beyānū'l-istihrāc-ı muhāric (44b/9) (Yirmi birinci bölüm paydaların ortaya çıkarılmasının beyanıdır.)
21. **Yirmi Birinci Bölüm:** e'l-faşlü'l ve'l-'aşerîn fî beyân-ı müşemmetü'l-mevāriş (46b/8) (Yirmi ikinci bölüm hayır ile yad olunanların miraslarının beyanıdır.)
22. **Yirmi İkinci Bölüm:** e'l-faşlü's-šālîş ve'l-'aşerûn fî beyānū'l-haṭāyîn (50b/11) (Yirmi üçüncü bölüm çift yanlış yönteminin beyanıdır.)

Eserde Geçen Matematik Terimleri

İstanbul Nadir Eserler Kütüphanesinde yer alan eser incelendiğinde 130 Arapça, 9 Farsça, 10 Türkçe terim olduğu tespit edilmiştir. Türkçe terimlerin azlığı ve Arapça terimlerin fazlalığı düşünüldüğünde dönemin bilim diline Arapçanın sirayetinden söz edilebilir. Ancak Arapça ve Farsça kelimelerin Türkçe ekler ve yardımcı fiiller katılarak Türkçeleştirildiği, hesaplamalar anlatılırken rakamların, sayıların ve sayma sayılarının (birinci, ikinci...) genellikle Türkçe halleriyle yazıldığı gözlemlenmiştir. Fasil isimlendirmeleri (e'l-faşlü's-šānî, e'l-faşlü's-šāmin...), kesirli ifadeler ve bazı sayıların Arapça ve Farsça karşılıklarıyla yazıldığı görülür. Türkçe ekler ve yardımcı fiillerle Türkçeleşmiş terimlerden bazıları şu şekildedir:

'adedlü عدد لولر : "sayılı"

vecihle rub 'cārîḡ ve kerenüḡ şūreti 9375 'adedlüler şūret-i (24a/7).

baḡiyelü بقية لودر : "kalanlı"

kısm-ı evvel mā baḡiyelüdür kısm-ı šānî baḡiyesüzdür kısm-ı evvel dedüğüümüz (47b/7).

baḡiyesüz بقية سزدر : "kalansız"

evvel mā baḡiyelüdür kısm-ı šānî baḡiyesüzdür kısm-ı evvel dedüğüümüz budur (47b/7).

cem 'êt(d)- جمع اده سن : "toplamak"

darbların cem 'edesün (54a/10).

cümle êt- جمله اتمك : "toplamak"

bu üçüncü faşl cümle êtmek beyānındadır (7b/7).

darb olun- ضرب اولنه : "çarpılmak"

şūretler birbirinüḡ tamāmına darb olma (45b/13).

hānelü جانه لوسن : "basamaklı, haneli"

ve eger 4 hānelüsün 4 hānelüyle cem 'eder olsuḡ (13a/9).

istihrāc êt(d)- استخراج ايدر : "çıkarmak"

taḡşim etmelü olsalar zıkr olan tazif daḡı anları istihrāc êder (11a/4).

kısmet ét(d)- قسمت اده سن : “bölmek”

ve mezkūr hāşıl-ı darbu yazub **kısmet édesün** hāricü'l-kısmet (38b/12).

maşsum t(d)ut- مقسوم دوته سن : “bölünen olarak almak”

maħrec olandan ‘adedleri **maşsum dutasun** ve mezkūrlerden her kanķı murād olursa (46b/5).

mechüllük مجهول لك : “bilinmeyenlik”

ol māl-ı **mechüllük** şülüş mechülün ve sub ‘mechülün cem ‘édüb (51a/3).

şümünle- ثمنله سه : “1/8 sekizde bir yapmak”

4 hānelüsün 4 hāneliyle cem ‘eder olsun ya ‘nı **şümünlese** şümün gibi vërse (13a/9).

taşşim ét- تقسیم اتمك : “bölmek” Arapça kökenlidir.

ve eger bir maħalde daħı 25325 aķceden 52 nefer kimisine **taşşim étmek** dilesün (21b/11).

Örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bunun yanında Türkçe kelimeler nadir de olsa vardır. Tespit edilmiş Türkçe terimler şunlardır:

bul- بله سن : “İşlemin sonucunu elde etmek.”

‘adedi yevmleri **bulasun** mişāl ‘emrün ‘aded-i yevmi 360 dur ve zeydün ‘aded-i yevmi (42a/13).

boz- بوزه سن : “bölmek”

üç buçuķ şinik arpa aldık kilesi 2 aķceye olsa ne miķdār behā éder mezkūr müddi kileye **bozasun** (29a/10).

çıkar- چقاروب : Matematikte çıkarma işlemi.

üçde ikisin **çıkarub** kızlara vëresün ve bāķi kılunan 12 er karındaşlara ve bir kız (48a/1).

elde الده : Matematikte çarpma ve toplama işlemlerinde bir sonraki basamağa eklenecek sayı.

her ne vāķi ‘ olursa **elde** déyesün andan şoħra hāne-i ‘aşerātından olan meblağın daħı (8a/1).

ev اويدر : Basamak, hane.

ulūf biħ evidür (4b/1).

getür- كتوروب : “Bir sayıyı bir sayıya eklemek”

4 ‘adedün birisin alub ol 3 ‘adedün maħall ‘aşerātına **getürüb** aħa daħı 13 ‘aded (9a/11).

ķalan قلان : Matematikteki bölme işleminde bölünenden artan sayıdır.

ve mezkūr taşşim üzerinden bāķi **ķalan** aķceyi ... bozub anı daħı zıkr olan (37b/10).

ķat- قتوب : “eklemek”

bilmek dilesün tariķ budur ki mezkūr 26 mişķāli yazub ve nişfi ķadar daħı **ķatub** (34b/13).

sekizde bir سکزده بر : Matematik işlemlerinde 1/8.

altı daħı birin çıkarub ataya vëresün ve **sekizde birin** çıkarub ‘avrata vëresün (47b/13).

üçde iki اوچده ايکسن : Matematik işlemlerinde 2/3.

üçde ikisin çıkarub kızlara veresün ve bâkî kılunan 12 er karındaşlara ve bir kız (48a/1).

Metinde geçen Arapça ve Farsça matematik terimleri tablo olarak şu şekilde gösterilmiştir:

Terim	Anlamı	Kökeni
‘aded	Sayı, adet	A.
a‘dād	Sayılar, adetler	A.
a‘dād-ı ‘arabî	Arap sayıları	A.
aşl-ı māl (aşıl māl)	Ana mal	A.
‘aşerāt	Onlar	A.
‘aşir	On	A.
‘āşir	Onuncu	A.
ā‘şrūn	Yirminci	A.
bākî	Kalan	A.
bahā	Değer, paha	F.
cem‘	Toplama	A.
cem‘-i maḍrūb	Çarpılanın toplamı	A.
çend	Dört	F.
dāḥil-i nişf	Yarımın kalanı	A.
ḍarb	Çarpma	A.
ḍarb-ı fevkānî	Üstlerin çarpımı	A.
ḍarb-ı kafes	Kafes yöntemi ile çarpma	A.+F.
ḍarb-ı kūsūr	Kesirlerin çarpımı	A.
ḍarb-ı muḥāzāt	Hızalı çarpma, aynı hizada duranların çarpımı	A.
ḍarb-ı taḥtānî	Altların çarpımı	A.
emşāl	Örnek, matematikte katsayı	A.
erba‘a-yı mütenāsibe	Orantılı dört sayı	A.
erḳām-ı hindū	Hint rakamları	A.
evvel	Birinci	A.
ḥādî ‘aşir	On birinci	A.
ḥādî ve‘l-‘aşrūn	Yirmi birinci	A.
ḥams	Beş	A.
ḥāmis	Beşinci	A.
ḥāmis ‘aşir	On beşinci	A.

hāne	Basamak	F.
hāric	Bölme işleminde bölüm	A.
hāricü'l-kısmet	Bölme işleminde bölüm	A.
hāşıl	Sonuç, netice	A.
hāşıl-ı cümle	Bütün sonuç	A.
hāşıl-ı cem'	Toplam	A.
hāşıl-ı darb	Çarpım	A.
hāşıl-ı tefrîk	Çıkarma işleminin sonucu	A.
haṭā-yı evvel	Birinci yanlış	A.
haṭā-yı māl-ı mefrūz-ı evvel	Birinci varsayılanın tam karesinin yanlış	A.
haṭā-yı māl-ı mefrūz-ı şānî	İkinci varsayılanın tam karesinin yanlış	A.
haṭā-yı şānî	İkinci yanlış	A.
haṭā-yı vāhid	Tek yanlış hesabı	A.
haṭāyîn(haṭā'eyn)	Çift yanlış hesabı [birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemin çözüm kümesi için iki farklı tahminde bulunup, bu tahmin ve çıkan hatalı sonuçların belirli bir formüle uygulanması neticesinde doğru sonuca ulaşılan bir hesap yöntemi]	A.
heft	Yedi	F.
hesāb	Hesap	A.
iḥtişār	Sadeleştirme	A.
istihrāc	Çıkarma	A.
ķā'ide	Kural, yöntem	A.
ķavā'id	Kurallar, yöntemler	A.
kerre	Kere, çarpma işlemi	A.
kesr	Kesir	A.
ķısmet	Bölme	A.
ķıymet	Değer, bedel	A.

küsür	Artık, kalan, sayının virgülden sonraki kesirli kısmına verilen ad	A.
küsürāt	Artanlar, kalanlar, kuruş haneleri, sayının virgülden sonra sağ tarafına verilen ad	A.
maḍrüb	Matematikte çarpılan	A.
maḍrüb-ı fih	Matematikte çarpan	A.
maḥrec	Payda	A.
maḥāric	Paydalar	A.
maḫsūm	Bölünen	A.
maḫsūm-ı 'aleyh	Bölen	A.
māl-ı mechül	Çift yanlış hesabında bilinmeyen miktar	A.
māl-ı mefrüz	Çift yanlış hesabında bilinmeyen miktar yerine varsayılan miktar	A.
maṭrüh	Tarh edilmiş, çıkarılmış	A.
meblağ	Para, tutar	A.
mechül	Bilinmeyen	A.
mecmū'	Toplam	A.
mefrüz	Bilinmeyen miktar yerine varsayılan	A.
mevcüd	Mevcut, elde	A.
mi'āt	Yüzler	A.
mi'āt-i ulūf	Yüz binler	A.
miḳdār	Miktar	A.
mişāl	Örneğin, örnek	A.
mes'ele	Problem	A.
mişl	Kat, kere	A.
mizān	Ölçek	A.
muḥāsebe	Hesap yapma	A.
muḥāsibin	Muhasebeciler	A.
mużā'af	Ekleme, tamamlama	A.
müşelleş	Üçgen	A.
müsemmen	Kıymet biçilmiş veya biçilen kıymet karşılığında satılan şey	A.
mütebāyire (mütebāyin)	Ortak bölenleri olmayan, aykırı	A.

nāqış	Matematik işlemlerinde eksi değer	A.
netice	İşlem sonucu	A.
nışf	Yarım	A.
nım	Yarım, yarı, buçuk	F.
nisbet	Oran	A.
penç	Beş	F.
penç şümün	Sekizde beş	F.+ A.
rābi´	Dördüncü	A.
rābi´ aşır	On dördüncü	A.
raqam	Sayı, rakam	A.
redd	Denklemin iki tarafında çarpım durumunda bulunan sabit sayıların sadeleştirilmesi	A.
rub´	Dörtte bir	A.
sābi´	Yedinci	A.
sābi´ aşır	On yedinci	A.
sādis	Altıncı	A.
sādis aşır	On altıncı	A.
şahıh	Tam sayı.	A.
şahıhü'l-mizān	Doğru ölçek	A.
şāliš	Üçüncü	A.
şāliš aşır	On üçüncü	A.
şāliš ve'l- aşrūn	Yirmi üçüncü	A.
şāmin aşır	On sekizinci	A.
şāminen	Sekizinci	A.
şānı	İkinci	A.
şānı aşır	On ikinci	A.
şānı ve'l- aşrūn	Yirmi ikinci	A.
şu`āl	Soru	A.
sub´	1/7 yedide bir	A.
südüs	1/6 altıda bir	A.
südüsān	2/6 altıda iki	A.
şülüş	1/3 üçte bir	A.

şülüšan	2/3 üçte iki	A.
şümün	1/8 sekizde bir	A.
taht	Aşağı, alt	A.
taksim	Bölme	A.
tanşif	İkiye bölme, yarı etme	A.
tarh (tarh)	Çıkarma işlemi	A.
tāsi'	Dokuzuncu	A.
tāsi' aşir	On dokuzuncu	A.
taẓ'if	İki kat yapmak, iki katına çıkarmak	A.
tefrīk	Çıkarma işlemi	A.
tekmil	Birden küçük olan sayıyı bire tamamlama	A.
tesdīs	Altıya çıkarma, altıya tamamlama	A.
tešmīn	Sekize çıkarma, sekize tamamlama	A.
tus'	1/9 dokuzda bir	A.
ulūf	Binler	A.
ulūf-ı ulūf	Milyonlar	A.
vaqıyye	Okka, dört yüz dirhemlik tartı	A.
vav-ı ā'tıfa	Küsüratı tam sayıdan ayıran işaret	A.
yek	Bir	F.
yekūn	Toplam	A.
zamm	Ekleme, katma	A.
zāyid	Matematikte artı değer, pozitif değer	A.
zirā'	Dirsekten orta parmak ucuna kadar olan bir uzunluk ölçüsü	A.
ziyāde	Artma, çoğalma	A.

Tablo 1.

(Arapça ve Farsça matematik terimlerinin anlam tablosu)

SONUÇ

Matrakçı Nasûh, döneminin muhasebe matematiğine katkılarının yanında tarih, minyatür sanatı, hattatlık, coğrafya, silahşörlük gibi alanlara da adından söz ettirmiştir. Onun tarih alanındaki

eserlerine baktığımızda yaşadığı dönemin konularını ustaca ele aldığını ve hatta resmettiğini görürüz. Matematik eserleri de dönemine hizmet etmiş önemli eserler arasında yer almaktadır.

1. Yapılan çalışmada Matrakçı Nasûh'a ait Cemâlû'l-Küttâb ve Kemâlû'l-Hüssâb adlı eserin İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesinde yer alan NKTY02719 demirbaş numaralı nüshası ele alınarak konuyla alakalı detaylı incelemeler yapılmış ve eser hakkında bilinenler genel çerçevesiyle aktarılmıştır.
2. Eserin tamamıyla ilgili dizin çalışması yapılarak eserde geçen matematik terimleri tespit edilmiştir. Eserin içerisinde Türkçe 10, Arapça 130, Farsça 9 terim saptanmıştır. Saptanan Türkçeleşmiş terimler 48 tane dir.
3. Metin içerisindeki terimlerin birbirlerine oranlarına bakıldığında bu terimlerin %65,99'u Arapça, %24,37'si Türkçeleşmiş, %5,07'si Türkçe ve %4,57'si Farsçadır.
4. Metin içerisinde kullanılan terimlerden bazıları asıl anlamı dışında kullanılmıştır. Örneğin; ev, hâne...
5. Siyakat yazı türünde yazılmış olan eserde bu yazı özelliğinin görüldüğü terimler vardır. Örneğin; 'aded, a'dād, hāşıl-ı cem', üçde iki, sekizde bir...

KAYNAKLAR

- Bursalı Mehmed Tahir Efendi, (1975). *Osmanlı Müellifleri*. c.3, İstanbul. (s. 284).
- Erkan, D. (2005). *Matrakçı Nasûh'un Süleymân-nâmesi (1520-1537)*, Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul. (s. XX.).
- Göker, L. (1981). *Matematik Tarihi ve Türk-İslam Matematikçilerinin Yeri*. Ankara (s. 13).
- Günday, D. (2021). *Arşiv Belgelerinde Siyakat Yazısı Özellikleri ve Divan Rakamları*. Türk Tarih Kurumu. Ankara. (s. 2).
- İhsanoğlu, E. (1999). *Osmanlı Matematik Literatürü Tarihi*. IRCICA. c.1. İstanbul. (s. 70).
- Kalafat, Ş. (2015). *Câmi'ü'l-Hisâb*. Uludağ Üniversitesi, Doktora Tezi. Bursa.
- Kerslake, C. J. (1993). *Celâlzâde Mustafa Çelebi*. DİA, c.VII. İstanbul. (s.260).
- Matrakçı Nasûh. *Beyân-ı Menâzil-i Sefer-i 'Irâkeyn-i Sultan Süleyman Han*. İstanbul Üniversitesi, TY. Nr. 5964. vr. 4a.
- Matrakçı Nasûh, *Cemâlû'l-Küttâb ve Kemâlû'l-Hüssâb*. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi. Nr. 2719. vr. 2b, 17b.
- Matrakçı Nasûh. *Cemâlû'l-Küttâb ve Kemâlû'l-Hüssâb*. Süleymaniye Kütüphanesi. Esad Efendi. Nr. 03152-001. vr. 2b.
- Matrakçı Nasûh. *Tuhfetü'l-Guzât*. Süleymaniye Kütüphanesi. Esad Efendi. Nr. 2206. vr. 3a.
- Matrakçı Nasûh. *Umdetü'l-Hisâb*. Nuruosmaniye Kütüphanesi. Nr. 2984. vr. 173a-174b.
- Süreyya, M. (1996). *Sicill-i Osmânî*. c.4. İstanbul. (s. 1230)
- Yurdaydın, H. G. (1963). *Matrakçı Nasûh*. Ankara Üniversitesi Basımevi. (s.70-71).
- Yurdaydın, H. G. (1976). *Nasûhü's-Silâhî (Matrakçı) Beyân-ı Menâzil-i Sefer-i 'Irâkeyn-i Sultân Süleymân Hân*. Türk Tarih Kurumu. Ankara. (s. 1-3,30)

ADLARIN DURUM EKİ ALMA ZORUNLULUĞU

Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA*

ÖZ

Genellikle bağımsız, öncül ve sözlüksel dil birimi özelliği taşıyan adların, dilde tek başına kullanıma çıkma hakkına sahip oldukları benimsenir. Adların somut ve kapsama alanının sınırlı oluşunun, onların tek başlarına kullanıma çıkmalarını sağladığı; eylem köklerinin soyutluğu ve sınırsız nesneyi, kavramı kapsamına alışının tek başlarına kullanıma çıkmalarını engellediği yazar dilbilgisi kitaplarında. Bir başka deyişle ad köklerinin bağımsız, eylem köklerinin bağımlı oldukları öne çıkar. Bu ayırım, bağımsızlık kavramından ne anladığımıza bağlı olarak bir bakıma doğrudur. Ancak dilin sistem olarak benimsenişi, adların da sistemin bir parçası oluşu bu bağımsızlık kavramının kapsama alanını sınırlandırmak durumundadır. Dolayısıyla adların sistemde sürekli tek başına hareket etmeleri söz konusu olmamalıdır. Dil birimleri içinde en fazla bağımsızlık oranına adlar sahiptir. Adların bağımsızlık oranı hem eklerden hem eylemlerden fazladır ancak yüzde yüz bağımsızlıktan söz etmek olası mıdır? Dizgeyi oluşturan birimler, dilin akışını sağlamak amacıyla birbirlerine anlamsal ve biçimsel olarak bağlanmak durumunda olduğu bilinir. Biçimsel bağlantı da işletme ekleriyle sağlanır. Türkçe için kaçınılmaz olan bu durum, dil örgüsünü oluşturmak, daha geniş kavramları ifade etmek için diğer dil birimleriyle ilişki kurma zorunluluğunu ortaya çıkarır. Adlar da dizgede ileri gitmek, maceralarını tamamlamak, sistemi çalıştırmak için durum ekleri aracılığıyla başka dil birimlerine bağlanarak işler duruma gelir yani iletişime katkıda bulunurlar.

Anahtar Sözcükler: Dizge, bağımsız dil birimi, ad, durum eki

GİRİŞ

Adların genellikle somut ve kapsama alanının sınırlı oluşunun, onların tek başlarına kullanıma çıkmalarını sağladığı; eylem köklerinin soyutluğu ve sınırsız nesneyi, kavramı kapsamına alışının, tek başlarına kullanıma çıkmalarını engellediği yazar dilbilgisi kitaplarında. Bir başka deyişle ad köklerinin bağımsız, eylem köklerinin bağımlı oldukları benimsenir. Bu ayırım, bağımsızlık kavramından ne anladığımıza bağlı olarak bir bakıma doğrudur. Ancak dilin sistem olarak benimsenişi, adların da sistemin bir parçası oluşu bu bağımsızlık kavramının kapsama alanını sınırlandırmak durumundadır. Dil bilgisi kitaplarında ad işletimiyle ilgili tartışmaların ucu bucağı olmadığı bilinir. Çekim / işletim terimlerinin anlamı ve kapsamı, kullanım alanları birbiriyle karışmış, ad işletme eklerinin sınıflandırılması konusunda da bir birlik sağlanamamıştır. Dilbilgisi kitaplarında durum eklerinin sayısının farklı verildiği; konuyla ilgili farklı bakış açıları sergilendiği, ilgi ekinin, belirtme durumu ekinin durum eki sayılıp sayılmayacağı sorgulandığı bilinir. Ancak bu çalışmada böylesine çok tartışılan, araştırılan bir konuda tartışmaları dışarıda bırakarak asıl konuya adların bağımsızlıklarına bir başka deyişle adların durum eki alma zorunluluğuna odaklanılacaktır.¹

* Emekli öğretim üyesi Bursa-Türkiye, ustunovak@uludag.edu.tr Orcid: 0000-0002-8433-8038

¹ Ahmet Cevat Emre, dört; Tahir Gencan, Haydar Ediskun, Kemal Demiray, Tufan Demir, beş; Doğan Aksan, Vecihe Hatiboğlu, Mehmet Hengirmen, altı; Faruk Kadri Timurtaş, Jean Deny, Tahir Kahraman, yedi; Ahmet Topaloğlu,

Öncül ve sözlüksel dil birimi özelliği gösteren adların, dilde tek başına kullanıma çıkma hakkına sahip olduğu düşünülüyor olduğundan bağımsız sayılmıştır. Ancak adların sistemde sürekli tek başına hareket etmeleri olası değildir. Dil örgüsünü oluşturma zorunluluğu daha geniş kavramları ifade etmek için diğer dil birimleriyle ilişki kurmayı kaçınılmaz kılar. Zaten dilin dizge, sistem olarak benimsenişi, daha baştan dil birimlerinin sınırsız bağımsızlık özelliği olmadığını kanıtlamaktadır. Dilin akışını sağlamak amacıyla dizgeyi oluşturan birimler, birbirlerine anlamsal ve biçimsel olarak bağlanırlar. Bağımsızlık oranı, hem eklerden hem eylemlerden fazla olan adlar, dil birimleri içinde en fazla bağımsızlık oranına sahip olsalar da yüzde yüz bir bağımsızlıktan söz etmek olası değildir. Adlar sistemi çalıştırmak için başka dil birimlerine bağlanıp ileri-geri hareket ederek işler duruma gelir, böylece iletişime katkıda bulunurlar. Ad işletme ekleri aracılığıyla olan bu işleyiş, sondan eklemeli dil özelliği gösteren Türkçe için kaçınılmazdır.

Son derece düzenli, sistematik ve açık bir dil olan Türkçede eklerin köklere geliş sırası kurallandırılmıştır. Belirli sıraya göre dizilen her ek, kendine ayrılmış yerde bulunur. İstisnalar bir yana bırakılacak olursa eklerin diziminde karışıklık yaşanmaz. Ad işletiminde de hangi ekin önce, hangisinin sonra geleceğini belirleyen kurallar vardır. Türkçede, “*Kapsamı geniş olan ek, kapsamı dar olan ekten sonra gelir.*” kuralı, ad işletme eklerindeki sırayı **ÇİD S** “çokluk eki + iyelik eki + durum eki + soru eki” biçiminde belirler. Bu da ad kökü ya da gövdesine ilk gelen ad işletme ekinin çokluk eki olduğunu; durum eklerinin, iyelik ekinden sonra soru ekinden önce geldiğini gösterir. Türkiye Türkçesinde soru ekinin ayrı yazıldığı hesaba katılırsa adda en sonda bulunan dil birimi durum ekidir. Bu demektir ki durum eklerinin ardından soru eki dışında herhangi bir ek gelemmez: “*Sokak-ta mı buldun?*”, “*Öğrenciler-den mi aldın?*”, “*Çocuğ-a mı dedin?*” vb. Ancak durum eki alan bir ad, yüklem çekimine girerse durum ekinden sonra ek eylemin geçmiş zaman ekleri, bildirme eki ve yüklemselleştirici ek gelebilir: “*Umudumuz gençlik-te-dir.*”, “*Sınava gireceklerin çoğu karşı köy-den-miş.*” vb.

1980’li yıllardan sonra Chomsky'nin *Üretken Dönüşümlü Dil Bilgisi* kuramına göre durum ekleri, *yönetme ve bağlama kuramının* alt kuramlarından biri olan *durum kuramı* içinde değerlendirilir. Durum kuramında, adların sistem içinde hangi dil birimleriyle nasıl, niçin bağlantıya girdikleri, hangi durumu yükledikleri, durum yüklemenin yapısal özellikleri konu edilir. Osman Toklu, “*Durum, ad çekim ekleri alabilen ad soylu sözcüklerin, tümcedeki işlevini gösteren, diğer bir deyişle tümce yapısındaki görevini belirleyen, sözdizimi açısından öteki öğelerle ilişkisini sağlayan dil bilgisel ulamdır. İlgeçler de adların belli durum ekleri almasına neden olur; böylelikle tümce içinde öğeler arasındaki bağlantı güçlenir.*” (2003: 61) sözleriyle durum eklerinin sistemdeki yerini açıklar.

Durum eklerinin geldiği adı, ya bir ada ya bir eyleme bağlama zorunluluğuna karşın ucu açık bir süreç olan işletimde durum eklerinin kullanımında sınırsızlık söz konusu olduğu gözlenir. Bu

Zeynep Korkmaz, sekiz; A.V. Gabain, Muharrem Ergin, Fuat Bozkurt, dokuz; Ahmet Caferoğlu, on; Rasanen on dört durumdan söz eder. Araştırmacıların ad durumu olarak değerlendirip genellikle buldukları ortak sayı, *yalın durum*, *belirtme durumu*, *yönelme durumu*, *bulunma durumu*, *çıkma durumu* olmak üzere beştir. Ayrıldıkları konu; *vasıta durumu*, *eşitlik durumu*, *ilgi durumu*, *yer-yön durumu* ile ilgilidir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Üstünova, 2019: 51-61). Leyla Karahan, belirtme durumu ekinin görevinin diğer durum ekleri gibi bağlantı kurmak değil nesneyi belirgin kılmak olduğunu, bunun da eylemi değil eki alan adı ilgilendirdiğini bu nedenle belirtme durumunun durum ekleri içinde değerlendirilmemesi gerektiğini ileri sürer (Karahan 1999: 608-610). Efrasiyap Gemalmaz, *varlık hali* ile *yokluk halinden* söz ederek {-ll}, {-sIz} eklerinin durum ekleri içinde değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çeker (Gemalmaz 1994: 32).

nedenle durum ekleri, aynı ulamlardaki bütün sözcüklere gelebilir. *Ev-i, oyuncak-ı, öğrenciy-i / evim-e, oyuncak-a, öğrencim-e / ev-de, oyuncak-ta, öğrenci-de / ev-den, oyuncak-tan, öğrenci-den* vb. Ancak bir ad, tüm durum eklerini alarak aynı eyleme bağlanamaz. Örneğin; *ekmek parası-Ø kazanmak, ekmek parasın-ı kazanmak, ekmek parasın-dan kazanmak*; olur; *ama ekmek parasın-a kazanmak**, *ekmek parasın-da kazanmak** olmaz.² Öyleyse, adların hangi durum ekleriyle hangi eylemlere bağlanacağını dilin bağdaşıklık ve tutarlılık ilkeleri belirler diyebiliriz. Sonuçta eylemlerin, hangi tamlayıcıları zorunlu olarak etraflarında istediklerini dili kullananların belirledikleri tarzındaki görüş, ön plana çıkmaktadır.

I. Durum ekiyle eyleme bağlanan ad, öge olur:

Cümle yapısını belirleyen en önemli dil birimi eylem / yüklem, kuracağı cümlenin kaç öge içermesi gerektiği, bu üyelerin anlamsal rollerinin ne olduğu ve kendilerine bağlanacak öğelerin hangi işletme ekini alacağı konusunda belirleyicidir. Bu doğrultuda ad işletme ekini ad alır ama hangi ad işletme ekini alacağının kararını eylem verir sonucuna ulaşılabilir. Temel işlevleri ad eyleme bağlamak olan durum ekleri, bu işi yaparken bir yandan da hareketin / işin / oluşun yöneldiği yeri, kişiyi, nesneyi; hareketin kaldığı kişi, yer ve nesneyi; hareketin uzaklaştığı kişi, yer, nesne, kaynağı gösterme gibi işlevleri de gerçekleştirirler: *araba-Ø sat-, görev-e git-, ev-de otur-, iş-ten kovul-, tarla(y)-ı ver-, yaz-(ı)n görüş-, deli-cesine bağlan-* vb. Böylece ad durumuna girmiş bir sözcük, cümlede özne, nesne, herhangi bir tümleş görevi üstlenerek sisteme hizmet eder. Öyleyse ister temel önermede ister yan önermede olsun adlar, öge olmak için durum eki almak zorundadır denebilir.

I.1. Durum ekiyle eyleme bağlanan ad, özne olur:

Sistem, eyleme / yükleme yüklenen işi, oluşu yapanı, edeni, olanı, yaptıranı, ettireni, olduranı kodlama, yani özne olma görevini adlar ile zamirlere vermiştir. Bu durumda özne olmanın birinci koşulu, ad değerinde dil birimi olmak; ikinci koşulu ise durum eki almaktır. Ad ve zamire özne durumunu yükleyen bir dil birimi eylem / yüklem olduğundan öznenin yani adın hangi durum eki alacağının kararının eyleme / yükleme ait olduğunun altı çizilmelidir.

Öznenin en çok bulunduğu durum, yalın durumdur.³ Ad ve zamirin dışında hiçbir dil biriminin giremediği yalın durum için herhangi bir ek olmadığından sıfır biçim birimiyle (soyut biçim

² Tahir Kahraman, “Çağdaş Türkiye Türkçesindeki Fiillerin Durum Ekli Tamlayıcıları” adlı çalışmasında, 1607 eylemin gereksinim duyduğu durum ekli adları belirlemiştir. Buna göre; 11 geçişli eylem, eksiz belirtme durumuna girmiş ad; 510 geçişli eylem, ekli belirtme durumuna girmiş ad; 384 geçişli eylem, hem ekli hem eksiz belirtme durumuna girmiş ad istemektedir. Geçişsiz eylemlerden 176’sı yönelme durumu ekiyle çekimlenmiş ad; 84’ü çıkma durumu ekiyle çekimlenmiş ad; 124’ü bulunma durumu ekiyle çekimlenmiş ad; 14’ü hem yönelme hem çıkma durumuyla çekimlenmiş ad; 169’u hem bulunma hem çıkma durumu ekiyle çekimlenmiş ad istemektedir (1996: 421-422).

³ Özne durumlarından biri olan yalın durum konusu oldukça hassastır, kafa karışıklıklarının olduğu bilinir. Bu nedenle dikkat edilmelidir. Biçimsel olarak ek almamış bütün ad soylu sözcükler yalın durumda değildir. Zarf, edat, bağlaç ve ünlemler ad işletimine girmedikleri için durum eki almazlar. Ayrıca tamlayanın ve nesne (belirtme) durumunun eksiz biçimlerinin oluşu unutulmamalıdır. “*İlgin’a ev alıyoruz, yarın kredi başvurusu için bankaya gidilecek.*” örneğinde *ev, yarın, kredi, için* sözcükleri, yüzey yapıda herhangi bir ek almamalarına karşın yalın durumda değildirlir. Çünkü bu cümledeki *yarın* (zarf), *için* (edat) ad işletimine giremezler. Örnek cümlemizde ad oldukları hâlde *ev-Ø*, eksiz belirtme durumuna (eksiz birincil nesne durumu) girmiş; *kredi-Ø* ise eksiz tamlayan konumunda bulunduğu yalın durum çekimine girmiş adlar olarak değerlendirilmemelidir. (Ayrıntılı bilgi için bk. Yalın Durum Karmaşası, Kerime Üstünova, *Turkish Studies* (2007) C. 2, S. 4. s. 736-748.)

birimi) çekimlenmiştir denebilir. “*Görevli-Ø, arama yapıyor.*”, “*İzge-Ø, incir koymuş sepete.*”, “*Öğrenciler-Ø ödev veriyor.*”, “*Bize bugün komşularımız-Ø gelecek.*” vb.

Diğer yandan yaptırımli eylemlerin kurduğu cümlelerde yer alan ikincil özneler de {-A}, {-I}, {-DA}, {-DAn} durum eklerinden biriyle ad işletimine girmek zorundadır. “*Kızım, ninesi için komşusuna hırka ördürttü.*” örneğinde yaptırım gücünün sahibi eksiz özne durumundaki *kızım*, birincil özne; hırka ören, {-A} ekiyle çekimlenen *kumşusu-n-a* ise ikincil öznedir.) “*Babası olmadığı için okul masrafları okuldan karşılanırdı.*” cümlesinde, edilgenlik ekinen dolayı öge silme yoluyla cümleden atılan birincil özne, ikincil eyleyen (*okuldan*) konumunda dizgede varlık bulur. Cümle; “*Babam olmadığı için okuldakiler masraflarımı karşılardı.*”, “*Babam olmadığı için okuldakiler tarafından masraflarım karşılanırdı.*” biçimlerine getirildiğinde {-DAn} ekinin özneyi belirleme işlevi üstlendiği daha açık görülecektir.

I.2. Durum ekiyle eyleme bağlanan ad, nesne olur:

Öznenin yapıp yüklem anlattığı işten etkileneni işaret eden nesne, yalnız geçişli eylemin kurduğu cümlede yer alır ve sistem bu görevi ad durumuna girmek koşuluyla ad / zamirlere verir. Böylece nesne görevli adlar bağlandığı eylemin istediği durum eklerinden {-Ø}, {-I}, {-A}, {-DA}, {-DAn} biriyle işleme girer. “*Dedem nihayet istediği tarla-y-ı babam-a verdi.*”, “*Dedem oğlun-a tarla-Ø verdi.*” vb. İkincil nesnelere bulunan {-A} eki, eylemle / yüklemle ad arasında yönelme, yaklaşma bağlantısı kurarak hareketin, oluşun, kılışın yönünü ada çevirir. Geldiği ada “hakkında, bakımından, konusunda” anlamı veren {-DA} eki, eylemin uzaklaştığı, çıktığı, ayrıldığı kişiyi, nesneyi, kaynağı gösterirler. “*Kızlar-ı oyun-dan kaldıramadım.*”, “*Miras konusun-da onunla konuşulmaz.*” vb.

I.3. Durum ekiyle eyleme bağlanan ad, zarf tümleci olur:

{-A}, {-DA}, {-DAn} eklerinden birini alarak eylemle zaman, durum, nicelik vb. ilişkiler kuran adlar, cümlede zaman zarfı / zaman zarf tümleci, durum zarfı / durum zarf tümleci, nicelik zarfı / nicelik zarf tümleci vb. olurlar. “*1915'te Çanakkale destanına imza atan Mustafa Kemal, 1923'te Cumhuriyeti kurdu.*” sayı öbeğinden oluşmuş adların (*bin dokuz yüz on beş- bin dokuz yüz yirmi üç*) üzerine gelen {-DA} eki, *atan* ortacı ile *kurdu* eyleminin / yüklemine zamanını gösterme işlevi üstlenmiş ve geldiği dil birimlerinin zaman zarfı göreviyle zaman zarf tümleci olmalarını sağlamıştır.

II. Durum ekiyle ada bağlanan ad, sözcük öbeği kurar:

Durum eklerinin ikinci işlevi adı, ad değerinde bir birime bağlamaktır. Bu da iki biçimde olur:

II. 1. Durum ekiyle ada bağlanan ad, tamlayan olur:

Ad durumuna girmiş ad, ad değerinde bir sözcüğe bağlanır. {-(n)In}, {-DAn}, {-CA}, {-DAki}, {-II}, {-A}, {-DA}, {-sIz} eklerini alan adlar ile bağlandıkları adlar arasında ilgi, yakınlık, sahiplik-aitlik ilişkisi kurma, bütünü gösterme, yaklaşıklık, eşitlik, küçültme, benzerlik, görelilik, bulunma, olma, varlık, yokluk vb. anlamsal bağlar kurulur: *balık-Ø kılçığı, balık-ın kılçığı, çocuk-ça davranış, terliklerin-dan biri, evin-e bağlı, ısı-y-a dayanıklı, bebeler-e balon, Türkçe-de eksilti, yük-te hafif, üniversite-deki toplantı, kafa-dan sakat, yüz-ü aşkın, kolsuz kahraman* vb.

II. 1. Durum ekiyle edata bağlanan ad, tamlayan olur:

Görevsel, öncül, bağımsız dil birimleri olan edatlar, sözlük anlamı olmayan ama görev anlamı olan, çekime girmeyen, kendilerinden önce gelen adlarla durum ekleri aracılığıyla bağlantı

kurarak edat öbeği oluşturan dil birimleridir. Adın hangi işletme ekin alacağına kararı edata aittir. Biçimce sözcük olmalarına karşın işleyiş bakımından işletme eklerinden farkları yoktur.

San-a göre, dün-den beri, dağ-Ø kadar, dün-e ait, biz-im kadar, sen-in için vb.

SONUÇ

Dilin akışını sağlamak amacıyla dizgeyi oluşturan birimler, birbirlerine anlamsal ve biçimsel olarak bağlanırlar. Bağımsızlık oranı, hem eklerden hem eylemlerden fazla olan adlar, dil birimleri içinde en fazla bağımsızlık oranına sahip olsalar da yüzde yüz bir bağımsızlıktan söz etmek olası değildir. Durum eklerinin geldiği adı, ya bir ada ya bir eyleme bağlama zorunluluğuna karşın ucu açık bir süreç olan işletimde durum eklerinin kullanımında sınırsızlık söz konusu olduğu gözlenir. Bu nedenle durum ekleri, aynı ulamlardaki bütün sözcüklere gelebilir. Ancak bir ad, tüm durum eklerini alarak aynı eyleme bağlanamaz. Adların hangi durum ekleriyle hangi eylemlere bağlanacağını dilin bağdaşıklık ve tutarlılık ilkeleri belirler. Ad durumuna girmiş bir sözcük, cümlede özne, nesne, herhangi bir tümleç görevi üstlenerek sisteme hizmet eder. Öyleyse ister temel önermede ister yan önermede olsun adlar, öge olmak için durum eki almak zorundadır denebilir. Adlara bağlanan adlar sözcük öbeği oluştururlar. Bu durumda adların bağımsız dil birimleri olarak değerlendirilmelerinin sağlıklı olmadığı söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Adalı, Oya (1979). **Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydın, Hasene (2012). *Dilde Sıfır Birim ve Sıfır Biçim Birimin Kullanımı*, **Turkish Studies**, C. 7, S. 2, s. 169-181.
- Aydın, Özgür (1994). “*Türkçede Belirtme Durumu Ekinin Öğretimi Üzerine*”, **Dil Dergisi**, Ankara: Tömer Yayınları, s. 5-17.
- Banguoğlu, Tahsin (1974). **Türkçenin Grameri**. İstanbul: Baha Matbaası.
- Boz, Erdoğan (2004). *Türkiye Türkçesinde +Dan Ekli Nesne Ögesi Üzerine*. **V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I** (20-26 Eylül 2004), Ankara: TDK Yayınları: 855 / I, s. 501-512.
- Börekçi, Muhsine (2004). *Türkçe Öğretimi Bakımından Çatı Kavramı*. **V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I** (20-26 Eylül 2004), Ankara: TDK Yayınları: 855 / I, s. 487-499.
- Börekçi, Muhsine (2007). *Türkçede Hâl Eklerinin İşlevsel Olarak Sınıflandırılması Üzerine Bir Deneme*. **4. Uluslar Arası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I** (24-29 Eylül 2000), Ankara: TDK Yayınları: 856/II, s. 245-276.
- Demircan Ömer (2003). **Türk Dilinde Çatı**, İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demircan, Ömer (1993). *Türkçede Çatılımla Edilim*, **VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, s. 141-154.
- Durgut, Hüseyin (2006). “*Türkçede Yalın Hâl Kavramı Üzerine*”, **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 2004 / II**, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayınları: 875 / II, s. 71-78.
- Ercan, G. Songül - Bakırlı, Özge Can (2009). *Türkçede Özne Belirtme ve Özne Yükleme: İşlevsel Dilbilgisi Çerçevesinde Bir Çalışma*, **Dil Dergisi**, S. 143, s. 42-58.
- Erdem, Mevlüt (2011). *Türkçede Yapım ve Çekim Eklerinin Özellikleri ve Sınırları*, **Bilgi, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, S. 58, s. 71-90.

- Hirik, Seçil (2017). *Öbek Yapılarda Yönetim*, **Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S. 1, s. 389-416.
- Karahan, Leyla (2005). “*Belirtisiz Nesnenin Söz Dizimindeki Yeri Üzerine*”, **V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I** (20-26 Eylül 2004), Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayınları: 855 / I, s. 1615-1623.
- Sev, Gülsel (2004). *Çıkma Durumu Ekinin Nesne Görevinde Kullanımı*. **V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri II**, Ankara: TDK Yayınları: 855 / II, s. 2655-2666.
- Üstünova, Kerime (2007). *Yalın Durum Karmaşası*. **Turkish Studies Türkoloji Araştırmaları Dergisi**, S. 2 (4), s. 736-748.
- Üstünova, Kerime (2015). *Eylem Nesne İlişkileri Üzerine Sadece {-I}, {-Ø} Ekleriyle Çekimlenmiş Ad / Zamir Alan Eylemler mi Geçişli Sayılmalıdır?* **Turkish Studies Türkoloji Araştırmaları Dergisi**, S. 10 (16), s. 1143-1152.
- Üstünova, Kerime (2008). *Nesne Durumu*. **III. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri**, (1), Bilkent Üniversitesi Yayınları, s. 31-42.
- Üstünova, Kerime (2018). *Cümleden Nesne Silme İşlemleri*. **X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu**, (1), s. 1693-1699.
- Üstünova, Kerime (2019). **Türkiye Türkçesi Ad İşletimi (Biçim Bilgisi)**, Bursa: Sentez Yayınları.

17. YÜZYIL İRAN SAHASINDA TÜRKÇEYE TERCÜME EDİLMİŞ MATTA VE YUHANNA İNCİLLERİ

Maral ASKAROVA

Pamukkale Üniversitesi

ÖZ

Dünya genelinde kutsal metinler özel bir araştırma alanı olarak farklı disiplinlerin çalışmalarında incelenmektedir. Özellikle, kutsal metinleri araştırma nesnesi olarak inceleyen dil çalışmalarında bahsedilen kaynakların yazıldığı dönemin dili, farklı açılardan (fonetik, morfolojik, sentaks ve anlam boyutlarıyla) incelenmektedir. Bu çalışmada Kitâb-ı Mukaddesin 17. yüzyıl İran sahasında Türkçeye tercüme edilmiş bir el yazma nüshasının tanıtılması amaçlanmaktadır. Söz konusu metin, Matta ve Yuhanna İncillerinin 17. yüzyılda B. Lauziere tarafından Azerbaycan Türkçesine tercüme edilmiş biçimindedir ve bu tercümede Fransız imlâlı Latin alfabesi kullanılmıştır. Bu sebeple bahse konu eser, Azerbaycan Türkçesinde Latin alfabesiyle yazılmış şimdilik en eski el yazma belgesi olma özelliğini korumaktadır. Ayrıca, Kitâb-ı Mukaddes tercümelerinin Azerbaycan Türkçesinde yazılmış ilk örneği olarak da önem arz etmektedir. Çalışmanın sonucunda, Türklük bilimi açısından az bilinen söz konusu eserin ayrıntılı bir tanıtımı yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kitâb-ı Mukaddes, Azerbaycan Türkçesi, tercüme, İncil.

GOSPELS OF MATTHEW AND JOHN TRANSLATED INTO TURKISH IN 17TH CENTURY IRAN

ABSTRACT

Sacred texts around the world are examined as a special field of research in studies of disciplines. Especially in language studies that examine sacred texts as research objects, the language of the period in which the mentioned sources were written is examined from different perspectives (phonetic, morphological, syntactic and semantic dimensions). In this study, it is aimed to introduce a manuscript copy of the Bible translated into Turkish in the 17th century in Iran. The text is the translation of the Gospels of Matthew and John into Azerbaijani Turkish by B. Lauziere in the 17th century, and the Latin alphabet with French spelling was used in this translation. That is why, this work remains the oldest manuscript document written in the Latin alphabet in Azerbaijani Turkish. It is also important as the first example of Bible translations written in Azerbaijani Turkish. As a result of the study, a detailed introduction of the work which is little known in terms of Turkic science, will be made.

Key Words: Bible, Azerbaijani Turkish, translation, Gospel.

Kitâb-ı Mukaddesin (Bütünü veya Bir Kısımının) Türkçeye Tercüme Tarihi

Kitâb-ı Mukaddes dünya üzerinde en çok dile tercüme edilme özelliği göstermektedir. 2022 yılının Eylül ayı itibâriyle Wycliffe Global Alliance'nin¹ aktardığı bilgiye esasen Kitâb-ı Mukaddesin (bundan sonra KM) tamamı dünya dillerinden 724'üne tercüme edilmiştir. Sadece

¹ Wycliffe Global Alliance Kitâb-ı Mukaddesi her bir dile tercüme etmeği amaçlayan kuruluşların ittifakıdır.

Yeni Ahit 1617 dile tercüme edilmişken, onun bazı küçük parçaları 1248 dile tercüme edilmiş bulunmaktadır. Böylelikle, KM' nin farklı bölümleri en azından dünyanın 3589 diline tercüme edilmiş bulunmaktadır.²

Kutsal metinlerin tercüme tarihçesi incelendiğinde, Türkçeye de hedef dil olarak kutsal metinler tercüme edilmiştir. KM, farklı dönemlerde Türk dillerinin birçoğuna tercüme edilmiş ve edilmeye de devam edilmektedir. Bu noktada KM tercümelerinin hedef dil olarak Türkçeye kazandırılmasının tarihçesine baktığımızda ilk olarak Turfan çevresinde İncilin bazı bölümlerinin Uygurcaya çevrilmiş parçaları bulunduğu bilgisıyla karşılaşılmaktadır. User, bu hususla ilgili olarak Turfan çevresinde keşfe çıkan Alman heyetleri tarafından burada Nasturi Uygurların kiliseleri ve harabelerden Estrangelo, Mani ve Uygur alfabesiyle yazılmış eksik el yazmalarının bulunduğunu belirtmektedir. Aynı araştırmacı, Nasturi Uygurlara mahsus Uygur alfabesiyle yazılmış Yakobus İncilinin Uygurca çevirisinden iki yaprak, bir fal kitabı ve Aziz Georg'un acılarını anlatan parçalar bulunduğunu ifade etmektedir (USER, 2015: 75).

Uygur döneminden sonra KM'nin Tatar versiyonu olarak tanınmakta olan bir tercümesi bulunmaktadır. Kırım ve Türkiye'de yaşayan Karaimler için Çağatay-Tatar lehçesinde İbrani harfleriyle muhtemelen 14. yüzyılda tercüme edilmiştir. 1836 yılında İreb Özlü ve oğulları tarafından İstanbul'da yayımlanmıştır. Tercümenin el yazma belgesi St. Petersburg Emperyal Kütüphanesinde 143-146 kayıtlı numarayla saklanmaktadır (KAROSANIDZE, 2021: 17).

17. yüzyılda başlanan tercüme faaliyetleri yabancıların vasıtasıyla meydana getirilmiştir. Bu faaliyetlerin misyonerlik amacıyla yapılmış olduğu düşünülebilir. Avrupa, Hristiyanlığı hoşgörü dini ilan ederek onu bütün dünyaya yaymayı amaçlamıştı. 17. yüzyıldan itibaren KM' nin ister bazı bölümlerini, isterse tamamını ihtiva eden tercüme yapılmaktadır. 17. yüzyılda yapılmış tercümelemelerden ilki Haki lakabı ile bilinen Yahya İbn-i İshak'ın 1657-1661 yıllarında yaptığı **Türkçe Kitabı Mukaddes el yazması** tercümedir. İkincisi ise 1662-1665 yıllarında Ali Bey olarak tanınan Wojciech Bobowski tarafından **Türkçe Kitabı Mukaddes tercümesi** yapılmıştır. Privatsky' ye göre ikinci tercüme birinciye göre daha tekml bir tercüme olarak düşünülmüştür. Bu tercümelemelerde KM'nin tamamı yer almaktadır. Ali Bey'in yaptığı tercümeden 150 yıl sonra bahsedilen tercüme temel alınarak Paris'te 1827 yılında KM'nin tamamı basılmıştır. Osmanlı Devleti bilindiği üzere çok uluslu bir devlet olduğundan Türkçe sadece Türklerin değil, Ermenilerin, Rumların ve Yahudilerin konuştuğu dil idi. İletişim dili Türkçe idi, ancak eğitim sistemi daha merkezileşmediğinden her toplum kendi alfabesinde yazıp okuyordu. Bundan hareketle Paris'te basılan KM; Arap, Ermeni, Yunan, İbrani alfabeleri ile hazırlanmış Türkçe KM'lere temel olmuştur (PRİVRATSKY, 2014: 4). **Kütüb-ü pâklerin Türkîde bir nümûdar-ı yahşi: Kadis Yuhanna Resûlün Türkî zebâna mütercem olmuş üç risalesidir** eseri 1659 yılında William Seaman tarafından tercüme edilmiştir, Londrada basılmıştır. William Seaman aynı zamanda 1666 yılında **İncil-i Mukaddes: yani lisan-ı Türki'ye tercüme olunan bizim Rabbimiz İsa Mesih'in yeni Ahd'ü vasiyeti** tercümesini de yapmıştır (PRİVRATSKY, 2014: 26). 1680 tarihli **İki Yeni Ahit (İncil-i Şerif)** el yazması ve 1692 tarihli **Emsale'-i Süleymân (Süleymanın meseleleri)** tercümelemeleri Fransız Milli Kütüphanesinde saklanmaktadır. Her iki el yazma Hana Şamlı bin Kata tarafından Ali bey ve Seaman'ın eserlerinin yorumlanması olabilir (PRİVRATSKY, 2014: 28).

² <https://www.wycliffe.org/>

18. yüzyılda Avrupada kurulan Şarkiyat Enstitülerinin Türkçe KM tercümeleri dönemi başlamaktadır. 1735 yılında Heinrich Callenberg tarafından **Luka Evangelium Turkice** (İncil-i Luka'nın Türkçe Tercümesi) basılmıştır. Bu tercüme Seaman'ın İncil-i Mukaddes'inin Luka bölümünün yeniden basımıdır. Eser Avrupa'da Yahudi Araştırmaları Enstitüsünün çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Daha sonrasında ardından Callenberg'in 1747 yılında Aziz Pavlus'un Romalılara Mektub'unun Türkçe tercümesi, 1749'da Hz. İsa'nın Resullerinin İşleri kitabı, 1750'lerde ise İncil-i Yuhanna, Yuhanna'nın İlk Mektubu, İbranilere Mektup adlı Yeni Ahit parçaları basılmıştır (PRİVRATSKY, 2014: 29). 1739 tarihli – **Quatuor prima capita Geneseos turcice et latine ex gemino Pentateuchi Mosaici mss. Codice Turcico eruit, Latine vertit, notulasque adpersit Nicholas Guillelmus Schoederus** Tekvin kitabının 1-4 babı Türkçe-Latince, iki Türkçe el yazma Tevrat-ı Musa'dan alıntılanmış ve Niklavus Wilhelm Schröder' in notlarıyla yazılmıştır. Bu kitapta Marburg'lu Schröder' in bir ön sözü Ali Bey'in Tekvin kitabının 1-4 bablarının yanında Latince basılmıştır (PRİVRATSKY, 2014: 30). Yunan alfabesiyle 1782 yılında Türkçe **Mezmurlar** tercüme edilmiştir.

Osmanlı döneminde KM'nin pek çok kez tercümesi yapılmıştır. Mesela onlardan biri KM'nin bir bölümü **Yeni Ahit'in ilk dört kitabı ve Elçilerin İşleri kitabının** birkaç bölümünü içeren Arap alfabesiyle Türkçeye tercüme edilmiş nüshadır. Bu tercüme eseri Türk Dil Kurumu kitaplığında yazma eserler bölümünde A-19 numarasıyla kayıtlı bulunmaktadır. İ.E.Özkan'ın aktardığı bilgilere esasen eserin kim tarafından, hangi amaçla, hangi nüshadan, hangi dilden çevrildiğine, başka nüshalarının olup olmamasına dair bilgiye ulaşamamıştır.³ Yazmanın dili sonraki KM tercümelerine kıyasla eski olduğu için erken dönemlerde yazılmış olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir tercüme 1550'lerde Kanuni Süleyman zamanında Leâli olarak bilinen Ahmet İbn-i Mustafa tarafından çevrilmiştir. **Tercüme-i Kaside-i Fatlubni Tecidni (Beni çağır ki bulasın)**. Leali tercümesinde kaynak olarak İbn-i Abbasın yaptığı Arapça tercümesini kullanmıştır. Yalnız bu tercüme de KM'nin belirli bir kısmını ihtiva etmektedir.

19. yüzyılda Kitabi Mukaddes şirketlerinin kurulması KM çeviri faaliyetlerinin ilerlemesine katkı sağlamıştır. 1819 yılında **Kitab ül-ahd el-cedid el-mensub ila Rabbina İsa el-Mesih** adıyla Ali Bey Türkçe Yeni Ahiti tercüme etmiştir. Bu nadir kitap dünyada ve Türkiye'de bir kaç kütüphanede bulunmaktadır. Kitabın tamamı Osmanlı Türkçesindedir. Bir Türkçe hocası Jean Daniel Kieffer tarafından tashih edilmiştir (PRİVRATSKY, 2014: 32). 1820-1821 yıllarında İsmail Ferruh tarafından çevrilmiş **Matta, Markos, Luka, Yuhanna** tercümesi el yazmaları bulunmaktadır. İsmail Ferruh Kırım Tatarı bir sufidir. El yazmanın sonuna metni Arapça'dan çevirdiğine dair not düşmüştür (PRİVRATSKY, 2014: 38). 1827 tarihli **Kitab ül-Ahd el-Atik ve Kitab ül-ahd el-cedid el-mensub ila Rabbina İsa el-Mesih** Biblia Turcia olarak da bilinen eser basılmıştır. 984 sayfa Eski Ahit, 318 sayfa Yeni Ahit olarak iki cilt, tek nüsha halindedir (PRİVRATSKY, 2014: 39). 1852 tarihli **Kitab-ı Sifr ül-Halika ve Mezamir-i Davud** (Yaratılış Kitabı ve Davut'un Mezmurları), 1853 tarihli **Kitab-i İncil-i Şerif** Londra'da İngiliz ve Ecnebi KM şirketi tarafından basılmıştır (PRİVRATSKY, 2014: 41). 1855 tarihli **El -İncil ila rivayet-i Matta el- Aziz** (İncil-i Matta) Türcü Efendi'nin nüshasını tashih eden James W. Redhouse tarafından tercüme edilmiştir. Bu tercüme iki ayrı nüsha olarak çift dilli Türkçe-İtalyanca, İtalyanca-Türkçe basılmıştır. 1857 tarihli **Kitab ül-ahd el-cedid el-mensub ila Rabbina İsa el-Mesih (Rabbimiz İsa Mesih'in Yeni Ahdinin Kitabı)** Türcü Efendi ve James W. Redhouse

³ Özkan, İ. E. (2006). TDK Yz. A-19 numarada kayıtlı Türkçe İncil tercümesi (transkripsiyon-inceleme-dizin). Yayınlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

tarafından tashih edilmiştir (PRİVRATSKY, 2014: 42). 19. yüzyılın sonlarına kadar KM tercümelemleri yapılmaya devam etmiştir.

Yunan alfabesiyle 1818 yılında Türkçe **Elçilerin İşleri ve Mektuplar** tercümelemleri Venedikte basılmıştır. 1826 yılında Henry D. Leeves tarafından Yunan Alfabesiyle Türkçe **Ahdi Cedit** yazılmıştır. Tercüme edenler Leeves ve Christo Nicolaidis tarafından Yunan Alfabesiyle Türkçe **Kitâb-ı Mukaddes** yazılmıştır. 1856 yılında Yunan Alfabesiyle Türkçe **Ahdi Atik** 1863'te **Eski Ahit** yazıldığı yönünde bilgiler bulunmaktadır. KM'nin tamamı 1869 ve 1884'de Yunan Alfabesiyle basılmıştır (PRİVRATSKY, 2014: 56).

1819'da Seraphim Khojenti'nin tercüme ettiği Türkçe **Yeni Ahit** Ermeni alfabesiyle St. Petersburg Kitabı Mukaddes Şirketi tarafından basılmıştır. 1831 yılında Ermeni Alfabesiyle Türkçe **Ahdi Cedit** basılmıştır. William Goodell, Piskopos Dionysius ve Vartabed Gregory tarafından tercüme edilmiştir. 1862 tarihli **Ahdi Atik** ve **Ahti Cedit** aslı İbranice ve Yunancadan Türkçeye tercüme edilerek Ermeni alfabesiyle İstanbul'da Şirket-i Şarkıyye basımevinde basılmıştır. **Yeni Ahit**in 1870 yılında Boyacıyan tarafından yapılmış bir tercümesi de vardır. 1878'de KM'nin tamamı Ermeni alfabesiyle basılmıştır. KM 1888 ve 1926'de Ermeni alfabesiyle basılmıştır (PRİVRATSKY, 2014: 56).

1832-35 yıllarında Tevrat-ı Musa Avraham Firkowicz, İshak b. Samuel ha-Kohen ve Simna b. Yosef Eğiz tarafından İbranice ve Türkçe çiftdilli kitap olarak İbrani alfabesiyle basılmıştır. Türk dil devriminden sonra KM'nin bütünü veya bazı kısımlarının tercüme ve baskıları devam etmektedir (PRİVRATSKY,2014: 57).

İncil'in çağdaş Türkiye Türkçesine çevirisi 1987 yılında yayımlanmıştır. Çeviri bir kurul tarafından yoğun çalışmaların ardından gerçekleştirilmiştir. Ali Şimşek tarafından tercüme edilmiş, İstanbul'da Yeni Yaşam Yayınları tarafından yayımlanmıştır (KAROSANIDZE, 2021: 35).

Türkçenin diğer kollarında da KM tercümelemleri Çarlık zamanından itibaren görülmektedir. Modern dönemde Türkçenin diğer kollarına yapılan tercümelemlere Moskova'da yer almakta olan, İncil Çeviri Enstitüsü (bundan sonra İÇE) öncü olmuştur. Uluslararası İncil ajanslarına ve çeviri kurumlarına ortakır. Söz konusu Enstitü (Institute Bible Translation) İncili Rusya'da ve Bağımsız Devletler Topluluğu'nun diğer ülkelerinde Slav olmayan halkların diline çevirerek yayınlamayı ve dağıtmayı amaçlamaktadır. Rusya'da ve Bağımsız Devletler Topluluğunun diğer ülkelerinde 85 milyon Slav olmayan halk bulunmaktadır. Nitekim bu nüfus en az 130 farklı dili ve farklı dinlerin çeşitliliğini bünyesinde bulundurmaktadır. Slav olmayan halkların içerisinde konuşurları 1 milyonu bulan halk da, konuşuru bir kaç bini bulan halklar da vardır. Bazılarının yazı geleneği eskilere dayanmakta, bazılarının ise daha yeni-yeni oluşmaktadır. İÇE bahsedilen coğrafyada bulunan dillerin konuşurlarının sayısına veya yazılı geleneğinin tarihine bakılmaksızın tercüme faaliyetlerini sürdürmektedir. Enstitünün kar amacı gütmeyen bir bilimsel kuruluş olduğunu belirtmek gerekmektedir. Kuruluş sadece KM yayınlarına değil, aynı zamanda çocuklar için Kutsal Kitap yazılarına ve KM için referans yazılarına da yer vermektedir. Bahsedilen enstitünün verilerine dayanarak Slav olmayan halkların dillerine özellikle de Türk dillerine yapılmış İncil çevirilerini şöyle özetleyebiliriz: ⁴

⁴ <https://ibtrussia.org/en/>

Rusya Federasyonuna bağı Türk devletlerinden Altay Cumhuriyetinin devlet dili, Altaycanın 74000'den fazla konuşuru vardır. 4 İncil (1910, yeniden basım İÇE 1975), Markos (1996), Çocukların Arkadaşı İsa (1997), Luka/ Elçilerin İşleri (1999), Çocuk İncili (2002), Yeni Ahit (2003), Yeni Ahit (2.baskı, diglot 2017), İncil Hikâyeleri (2019) Altaycaya çevrilmiş eserlerdir.

İÇE'nin bilgilerine esasen Azerbaycancaya çevrilmiş tercüme şunlardır: İsa'nın Hayatı (1981), Yeni Ahit (1982), Can (1984), Çocuk İncili (1985), Luka (1993), Yeni Ahit (gözden geçirilmiş, yeni baskı 1996), Rut (1999), Yunus (1999), Yaratılış (2000), Yeni Ahit (2000), İncil (2009), Çocuk İncili (gözden geçirilmiş, yeni baskı 2007).

Balkarlar Rusya Federasyonunun terkinde bulunan Kabardey-Balkar ve Karaçay Çerkes Cumhuriyetlerinde yaşamakta olan Türk halklarından biridir. Balkarların diline çevrilmiş Luka (1993), Yeni Ahit/ Mezmurlar (1994), Çocuk İncili (1996), Luka (gözden geçirilmiş 1999), Yeni Ahit/Mezmurlar (gözden geçirilmiş 2000), Rut, Ester, Daniel (2020), Yunus (2022) tercüme bulunmaktadır.

1.5 milyondan fazla konuşuru bulunan Başkurtçaya çevirisi yapılmış 4 İncil (1902, yeniden basım 1975), Luka (1996), Can (1998), Çocukların Arkadaşı İsa (2000), Yuhanna (gözden geçirilmiş 2000), Elçilerin İşleri (2002), Markos (2003), Yeni Ahit (2015), Luke (2017) tercüme bulunmaktadır.

Çuvaşçaya yapılmış İsa'nın Hayatı (1991), Can (1984), Tevrat (Yakovlev'in el yazısı /1992, yeniden basım 1988), Çocukların Arkadaşı İsa (1998), Luka (1999), Tevrat (2001), 4 İncil (2001), Çocuk İncili (2006), Yeni Ahit (2009), Yeni Ahit (2. Baskı, 2012) tercüme bulunmaktadır.

262 000 konuşuru bulunan Kırım Tatarcasına çevrilmiş Yunus (1978), Matta (1985), Luka, Yuhanna, Elçilerin İşleri, James (1996), İsa Hakkında Hikayeler (2002), Peygamberler (2005), Matta (2006), İsa Hakkında Hikayeler (2. Baskı 2006), Ata Sözlere ve Vaiz (2007), 4 İncil ve Elçilerin İşleri (2008), Tekvin, Çıkış, Tesniye (2009), Mezmurlar (2011), İncil (2016) kısmi KM tercüme bulunmaktadır.

Rusya'nın Tamir Özerk Bölgesinde yaşamakta olan Türk halklarından Dolganların nüfusu 8000 civarındadır. Nüfus azlığına rağmen Dolgancaya çevrilmiş KM'nin kısmi tercüme bulunmaktadır. 1996 yılından itibaren günümüze kadar Dolgancaya altı İncil çevirisi yapılmıştır. Markos (1996), Çocukların Arkadaşı İsa (1997), Luka (2002), Yuhanna 1: 1-17 (2008), Rusça çevirisi ile paralel olarak "İsa Mesih Hakkında Hikayeler" (2012), Çocuk İncili (2014) ve Çocuklar İçin Rusça ve Dolganca İncil (2017) adlı Dolganca tercüme bulunmaktadır. Markos (1996) ve Luka (2002) tercüme N.A. Popov tarafından çevrilmiştir (HAYIRSEVER, 2019: 30).

Moldova, Rusya ve Ukrayna'da 197000 üzerinde Gagauzca konuşuru yaşamaktadır. Gagauzcaya çevrilmiş John (1927, yeniden basım 1975), Matta (1934, yeniden basım 1975), İsa'nın Hayatı (1981), Luka (1996), Yeni Ahit (Roma yazısı ile 2006), Yeni Ahit (Kiril alfabesiyle 2006), Çocuk İncili (Roma alfabesiyle 2010), Çocuk İncili (Kiril alfabesiyle 2010), "Hexapsolmos" (Altı Mezmur) (Kiril alfabesiyle, 2011), "Hexapsolmos" (Altı Mezmur) (Roma alfabesiyle 2011), Ruth ve Yunus (2017), Yaratılış (2021) kısmi KM tercüme bulunmaktadır.

Rusya Federasyonuna bağlı Karaçay-Çerkes Cumhuriyetinde yaşamakta olan Karaayların diline tercüme edilmiş Markos (1978), Luka (1999), Yunus (2022) İncil yayınları bulunmaktadır.

Kazakçaya da çevrilmiş kısmi KM tercümelere bulunmaktadır. 4 İncil (1901, yeniden basım 1973), Luka (1983), Matta (1989, 1993), Markos (1990), Eski Ahit/ Yeni Ahit Seçimleri (1994, 1995, 1996), ocukların Arkadaşı İsa (1995), ocuk İncili (2001) yayınları vardır.

Rusya Federasyonuna bağlı Hakas Cumhuriyeti, Tuva ve Krasnoyarsk'ta yaşamakta olan Hakasların diline çevrilmiş bazı kısmi KM tercümelere bulunmaktadır. Hakasaya tercüme edilmiş Markos (1995), ocukların Arkadaşı İsa (1995), Luka/ Elçilerin İşleri (1995), Yuhanna, 1-3 Yuhanna, Vahiy (2004), 4 İncil (2007), ocuk İncili (2008), Yeni Ahit (2009), Yeni Ahit (Hakasça-Rusça 2011), Yunus (üç dilli baskı: Hakasça, Rusça, İngilizce 2021) yayınları bulunmaktadır.

Rusya Federasyonu'na bağlı Dağıstan Cumhuriyeti ve Kazakistan'da yaşamakta olan Kumukların nüfusu 503.000 civarındadır. Kumukaya tercüme edilerek basılmış sırasıyla Markos (1996), Luka (2001), Yeni Ahit (2007), Tekvin, Atasözleri (2009), Müjde Benzetmeleri (2016), Mezmurlar (2016), İş (2018), 1,2 Samuel, 1,2 Kral (2019), Tevrat (2021) yayınları bulunmaktadır.

Kırgızaya evrilmiş Matta (1982), Can (1982), Elçilerin İşleri (1984), Mark (1987), Luka (1987, 1993), Yeni Ahit (1991), Yuhanna 1: 1-17 (2011), Hexapsalmos (Altı Mezmur) (2015), Liturjik (Halka açık dini ibadetlerin nasıl yapılacağını belirleyen formlar bütünü) Metinler (2020) yayınları bulunmaktadır.

Nogay Diline tercüme edilmiş Luka (1999), 4 İncil ve Elçilerin İşleri (2004), Rut, Ester, Yunus (2005), Rut, Ester, Yunus'un Ses Kaydı (2007), Yeni Ahit (2011), Yaratılış (2016), Müjde Benzetmeleri (2016), Atasözleri (2017) evirileri bulunmaktadır.

Türk halklarından biri şorların diline tercüme edilmiş Luka 2:1-20 (2000), Markos (2004), İncil Hikayeleri (2006), Yuhanna 1:1-17 (2008), Yuhanna (ift dilli) (2011), Kutsal Yazılardan İsa Hakkında Hikayeler (2012), Yunus (2022) evirileri bulunmaktadır.

Rusya'nın Tobolsk, Tümen, Kemerovo, Omsk, Tomsk, Novosibirsk şehirlerinde yaşamakta olan Sibirya Tatarlarının nüfusu 101.000'in üzerindedir. Sibirya Tatarcasına evrilmiş Yunus (2019), İncil Benzetmeleri (2021) tercümelere bulunmaktadır.

5 milyonun üzerinde konuşuru olan Tataraya çevrilmiş kısmi KM tercümelere bulunmaktadır. Tataraya evrilmiş 4 İncil/ Mezmur (1908/1914, yeniden basım İE 1973), 4 İncil/ Elçilerin İşleri (1986), Can (1995), ocukların Arkadaşı İsa (1997), Elçilerin İşleri (1998), Atasözleri/ Vaiz (1999), 13 Mektup (1999), Ester, Rut ve Yunus (2000), Yuhanna (2.baskı 2004), Yeni Ahit (2001), Yaratılış (2003), Tevrat (2007), ocuk İncili (2009), Matta (2009), İncil (2015), İncil Hikayeleri (2017), Müjde Benzetmeleri (2017), İncil ve Kuran (2019) gibi yayımlar bulunmaktadır.

Türkmeneye evrilmiş Can (1982), Luka (1993), Yeni Ahit/Mezmurlar/Atasözleri (1994), Yuhanna (gözden eirilmiş, 2000), Yeni Ahit (gözden eirilmiş 2002), Yeni Ahit (Roma Yazısı, 2005), Luka (Roma Yazısı 2005), ıkış, Rut, Ester (2005), Pentateuch (Tevrat'ın ilk beş kitabı) (Roma Yazısı, 2007), Pentateuch (Kiril alfabesi, 2007), Atasözleri (Roma yazısı, 2009), Atasözleri (Kiril Alfabesi, 2009), İncil (Roma Yazısı 2016), İncil (Kiril Alfabesi, 2017) gibi kısmi KM tercümelere bulunmaktadır.

Tuvacaya tercüme edilmiş Markos (1996), Çocukların Arkadaşı İsa (1997), Luka/ Elçilerin İşleri (1997), Çocuk İncili (2001), Yeni Ahit (2001), Rut, Ester, Yunus Ağıtlar (2003), Pentateuch, Atasözleri, Mezmurlar (2005), İncil (2011), Çocuk İncili (2.baskı 2014) kısmi KM tercümelere bulunmaktadır.

İÇE'nin bilgilerine esasen Özbekçenin konuşurları 25 milyonun üzerindedir. Özbekçeye çok sayıda kısmi KM çeviri yapılmıştır. Can (1981), Yunus (1983), Yaratılış/ Yuhanna (1993), 4 İncil (1986), Luka (1990), Yeni Ahit, Yaratılış ve Mezmurlar (1992), Çocuk İncili (1996), Atasözleri (1998), Atasözleri (Kiril/ Roma alfabesi, 2000), Rut, Ester, Yunus (Kiril/Roma alfabesi, 2001), 1-2 Samuel, 1-2 Kral, Daniel (Kiril/Roma alfabesi, 2003), Vaiz (Kiril/ Roma alfabesi 2003), Rut, Ester, Yunus (Kiril, 2.baskı, 2004), Atasözleri (Kiril alfabesiyle, 4.baskı, 2004), Yeni Ahit (2008), Yeni Ahit (cep baskısı, 2008), İncil (Roma alfabesiyle, 2016), Yeni Ahit (yeniden basım, 2011), Tavrot (yeni baskı, 2011), Mezmurlar (yeni baskı, 2011), İncil (Kiril, 2016) .

478.000 üzerinde konuşuru bulunan Yakutçaya tercüme edilmiş kısmi KM çevirileri bulunmaktadır. 4 İncil (1858, 1898, yeniden basım 1975), Çocuk İncili (1994), Markos (1995), Luka/ Elçilerin İşleri (1998), Yeni Ahit (2004), Altı Mezmurlar (2007), Yeni Ahit (yeniden basım, 2008), Yeni Ahit (2.baskı, 2008), Mezmurlar (2009), Çocuk İncili (2.baskı, 2013,2016), Yeni Ahit (3.baskı/ 2017), Yunus (Rusça ve İngilizce paralel çeviri, 2019), Rut, Ester (2021), Yaratılış, Çıkış (2022) ve s.

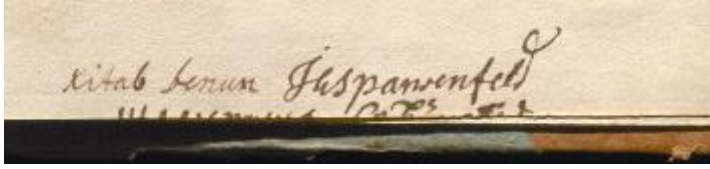
Türk dillerine tercüme edilen kısmi KM tercümelere arasında Azerbaycan Türkçesine tercüme edilmiş eserler konumuzla doğrudan ilgilidir. İlk Azerbaycan Türkçesinde KM tercümesi 1842 yılına aittir. Matta İncili 1842 yılında Mirza FARRUH ve Feliks ZAREBA tarafından modern Azerbaycan Türkçesine tercüme edilmiş ve Londra'da BASEL misyonerler cemiyeti tarafından yayımlanmıştır. 1878 yılında ise Yeni Ahit (İncil)'in tercümesi tamamlanmış ve yine Londra'da yayımlanmıştır. 1891 yılında Eski Ahit'in tercümesi yayımlanmıştır. Bu kitaplar Arap alfabesiyle basılmıştır. 1975 yılında İsveç'in Stockholm kentindeki İncil Çeviri Enstitüsü Mirza Hazar'a KM'nin Azerbaycan Türkçesine yeni, modern tercümesini hazırlamak için teklif götürmüştür. Bu talebin üzerine 1982 yılında Mirza Hazar Yeni Ahit'i yeniden tercüme etmiş ve tam metin Hırvatistan'ın Zagreb şehrinde yayımlanmıştır. Lakin bu çeviri Kiril alfabesiyle basılmıştır. Yeni Ahit'in bu çevirisi günümüzde de Azerbaycan'da kullanılmaktadır. Mirza Hazarın çevirisi sonraki yıllarda beş kez yeniden basılmıştır. Mirza Hazar KM'nin tercümesine 1975 yılında başlamış ve 1984 yılında bitirmiştir. Yeni Ahit'in altıncı baskısı 1998 yılına aittir. Eski Ahit'in yeniden tercüme edilmesi 1995'te başlanmıştır. Hisse hisee Eski Ahit'in bölümleri tercüme edilmiş ve 2004 yılında tamamlanarak Mukaddes Kitap Şirketi tarafından 2004 yılında yayımlanmıştır. Mukaddes Kitap Şirketi Yeni Ahit'in yeni tercümesini 2009 yılında yayımlamıştır. Böylece Azerbaycan'da KM'nin tamamı, Latin alfabesiyle ve daha geliştirilmiş bir tercümeyle modern Azerbaycan Türkçesine kazandırılmıştır.

KM'nin Türkçeye kazandırılmış tercümelerinden biri 17. yüzyılda B. Lauziere tarafından yapılmıştır. Bahsedilen tercüme araştırmamızın konusunu teşkil etmektedir. Araştırmamızın asıl amacı ise söz konusu tercümeyle tanıtılmak ve onu değerli yapan özelliğini vurgulamaktır. Söz konusu metin, Matta ve Yuhanna İncillerinin Azerbaycan Türkçesine tercümesidir ve bu tercümede **Fransız imlalı Latin alfabesi** kullanılmıştır. Bu sebeple Azerbaycan Türkçesinde Latin alfabesiyle yazılmış bilinen şimdilik en eski el yazma belgesi olma özelliğini korumaktadır. Eser, hem KM tercümelerinin İran sahasında ilk Türkçe örneği, hem de Latin alfabeli ilk belge olarak dil tarihi açısından önem arz etmektedir.

17. Yüzyıl İran Sahasında Türkçeye Tercüme Edilmiş Matta ve Yuhanna İncilleri

Azerbaycan Türkçesinde bilinen ilk KM tercümesinin 19. yüzyılda yazıldığı malumdur. Ancak tanıtımı hedeflenen el yazmanın yazılma tarihine baktığımızda ilk tercümenin aslında daha erken bir tarihte yazıldığı görülmektedir. KM'nin Azerbaycan Türkçesinde (Acem Türkçesi veya Orta Azerbaycan olarak da adlandırılan) tercümesinin en eski belgesi 17. yüzyıla aittir ve bir kopyası İsveç'in Uppsala Üniversitesinde saklanmaktadır. Eser, Matta ve Yuhanna İncillerinin 17. yüzyılda Azerbaycan Türkçesine Fransız imlalı Latin alfabesiyle yazılmış tercüme metinlerinden oluşan bir el yazmadır. El yazmanın varlığı Türkolog Lars Johanson'un "İsfahan-Moscow-Uppsala. On Some Middle Azeri Manuscripts and Stations Along Their Journey to Uppsala" [İsfahan-Moskova-Uppsala Bazı Orta Azerbaycan Elyazmaları ve Onların İstasyonlar Arası Yolculukları] isimli çalışmasıyla bilim dünyasına duyurulmuştur. Johanson'un da belirttiği üzere eser Latin alfabesiyle yazılmış olduğundan dolayı Azerbaycan Türkçesi için bir ilktir. Bu da eserin önemini arttırmaktadır (JOHANSON, 2020: 167).

El yazması ile ilgili kütüphane kaydında Balthasar De Lauzière tarafından Johan Gabriel Sparwenfeld'e bağışlandığına dair bilgi verilmektedir. Ayrıca buradan kâtibin Balthasar De Lauzière olduğu ve el yazmayı 1697 yılının şubat ayının 22'sinde yazdığı tespit edilmiştir. El yazmanın sahibi ise Johan Gabriel Sparwenfeld'dir. Nitekim el yazmanın son yaprağının aşağı kısmında "kitab benun J g sparwenfel" yazısı bulunmaktadır.



Lars Johanson'un el yazmayı doğrudan konu edindiği makalesinde İsveç asıllı seyyah Sparwenfeld'in el yazmayı Moskova'da Balthasar De Lauzière'den elde etmiş olduğu ve daha sonra onun el yazmayı Uppsala Üniversitesi Caroline Rediviva Kütüphanesine bağışladığı bilgisini vermektedir. Sparwenfeld İsveçli bir diplomat, dilbilimci ve poliglot birisidir. Çalışmalarına sekiz yaşında Uppsala'da başlamış, daha sonra İsveç el yazmalarını bulmak amacıyla yola çıkmış, İspanya, Hollanda, İtalya'ya seyahat etmiştir. Rusya'ya yolu düşmüş, uzun süre Rusya'da yaşamış ve buranın tabiatına, kültürüne merak salmıştır. Sparwenfeld el yazmayı Rusya'da bulunduğu sırada Fransız Balthasar De Lauzière isimli Rus hizmetindeki bir subaydan almıştır. O 1697'de Azak savaşında aldığı yaralar sonucu Moskova'da vefat etmiştir. Balthasar De Lauzière ile ilgili diğer çok kaydadeğer bilgi onun **Grammaire Turque en Abrege Fort Aisee Avec Un Petit Lexicon** adlı eserinin var olmasıdır. Yine bahsedilen zaman diliminde yazmış olduğu **Turque- Grusin** adlı Türkçe-Gürcüce söz varlığına esasen sözlük çalışması bulunmaktadır.⁵

Metin

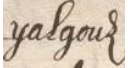

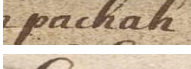
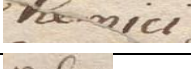

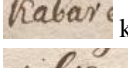
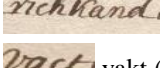

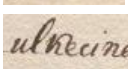
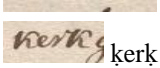


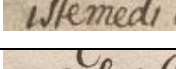


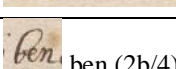



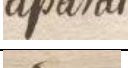





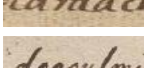

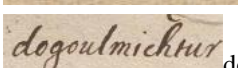
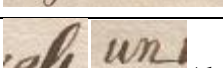

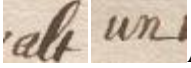
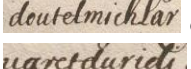
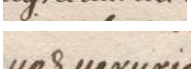

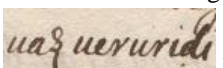
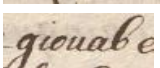
El yazma 113 yapraktan ibaret olup, uzunluğu 19.5, eni 16, kalınlığı ise 2.5 santimetredir. Kağıt üzerine yazılmıştır. El yazmanın dijital ve dijital olmayan biçimleri mevcuttur. Metinde satır sayısı 18-20 arasında değişmektedir ve iki bölümden oluşmaktadır: 1. Birinci yapraktan itibaren



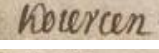
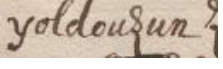

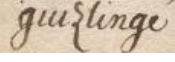
⁵ Csota, A. Eva ve Karakoç, B. (2019). A Middle Azeri Manuscript At Uppsala Universty, *Language and Civilisations. Oriental Studies In Cracow 2019 14-16 october*.

Matta İncilinin tercümesi başlamaktadır ve birinci bölüm 28 passelden (bölümden) ibarettir. 2. 69.yapraktan (69a) itibaren kitabın ikinci bölümü başlamaktadır. İkinci bölümde Yuhanna İncilinin tercümesi yer almaktadır ve 21 passelden (bölümden) ibarettir.

Kullanılan alfabeyi çözümlmek için aşağıda sunulan tablo hazırlanmıştır. Tablo vasıtasıyla hangi işaretin hangi sesi karşıladığı görülebilir.

Kullanılan İşaret	Ses	Örnekler	Anlamı
	a	 arvaddan (1a/12)	kadımdan
	b	 biz (2a/10) beukleri (2a/13)	biz, büyükleri
	c	 cümela (2a/12), gece (4a/19)	cümle gece
	ç	 uçinci (3a/19) çolinda (3a/20)	üçüncü çölünde
	d	 dautun (1a/4) oldi (1a/5)	Davutun oldu
	e	 etmaga(1b/15) gurmedi (2a/4)	etmeye görmedi
		 gueldiler (2a/9)	geldiler
	f	 tarafina (3a/15) Farez (1a/6)	tarafina Farez
	g	 gurmagan (1b/12)	görmezden
	ğ	 ogli (1a/4) dogulmagun (1a/5)	oğlu doğulmağın yalgız

	k	 yalguz (4b/18)	
	h	 paşah (1a/12)  hemici (1b/8)	paşa hemçinin (Fr. aynı zamanda)
	h k k	 kabar (2b/4)  rişkand (2b/20)  vakt (2a/19)  yakşi(2a/20)  ulkesina (2b/12)  kerk (4a/19)	haber rişhand (Fr. Yermek) vakit iyi ülkesine kırk
	i	 istemedi (1b/14)	istemedi
	l	 yazılmıştır (4b/17)	yazılmıştır
	m	 manasi (2a/2)	anlamı
	n	 ben (2b/4)	ben
	o	 oglanı (2a/5)	oğlanı
	p	 apardı (4b/5)	götürdü
	r	 sonra (1b/1)	sonra
	s	 sass (3a/4)  ananci (3a/9)	Ses anası
	ş	 kardachlari (1a/3)  dogoulmichtur (1b/8)	kardeşleri doğulmuştur
	t	 alt un (2b/10)	altın
	u	 dutelmişler (5b/10)  ugretduridi (5b/5)	tutulmuşlar öğretirdi
	v	 vaz veruridi (3a/20)  ciouab (4a/9)	vaz veriyordu cevap

	y	 beyla (1b/11)  koyercen (1b/19)  yolduzun (2b/1)	böyle koyarsın yıldızın
	z	 guizlinge (2a/19)	gizlice

Metinde noktalama işaretleri bulunmadığı, bazı özel adların dışında büyük harf kullanılmadığı tespit edilmiştir. Latin alfabesiyle yazılmış, yapraklar batı rakamlarıyla numaralandırılmıştır.

Sonuç olarak eserin Latin alfabesiyle yazılmış olması 17. yüzyılda Azerbaycan'da Safevî devletinin hudutları çerçevesinde yaşayan halkın konuştuğu dilin izlerini takip etmek için kaynak oluşturabilecek nitelik kazandırmaktadır. Malum olduğu üzere, Azerbaycan Türkçesinin ilk yazılı edebi eserleri Arap alfabesiyle yazılmıştır. Arap alfabesi Türkçedeki seslerin tam karşılığını vermekte yetersiz kaldığı için Arap alfabeli metinler alfabeden kaynaklanarak Azerbaycan Türkçesine mahsus özellikleri tespit etmekte güçlük oluşturmuştur. Ancak eserin Latin alfabesiyle yazılması ses özelliklerini tespit etmekte Arap alfabesine kıyasla kolaylık sağlamaktadır. Böylesine tarihi bir metni araştırıp, içeriğini incelerken yazıldığı dönemin tarihini göz ardı etmemek gerekmektedir. **Bir dilin etkinliği köklü devlet geleneği olan toplumlarda yüksek görülür. Çünkü köklü devlet geleneğine sahip toplumlarda yazı, basım, yayım işleri sürdürülür, bilimde, sanatta, edebiyatta önemli şahsiyetler yetişir. Böylece toplumun sahip olduğu sözlü kültür yazı ile birleştiğinde ortaya yüksek bir dil çıkmış oluyor. 17. yüzyılda Azerbaycan'da sürmekte olan sosyal, siyasi hayat başka toplumların dikkatini çekmiştir. Dönemin diğer siyasi güçlerinin merakını uyandırmış, onları buradaki hayatı anlamak ve öğrenmek, hatta doğrudan müdahale edebilmek için çabalara sevk etmiştir.** 17. yüzyılda İran sahasında yazıldığı malum olan Latin alfabeli Matta ve Yuhanna İncillerinin tercümesi böyle çabaların sonucunda ortaya çıkmıştır. Türklük bilimi açısından hem dini terminoloji araştırılmalarına, hem de Azerbaycan Türkçesinde ilk Latin alfabeli belge olmasından ötürü tanınması ve araştırılıp Türklük Bilimi araştırmacılarına sunulması gerekmektedir. Doktora tezi olarak inceleyeceğimiz bu eserin ilk aşamada tanıtılmasına çalışılmıştır. Bir sonraki aşamada ise tarafımızdan eser üzerinde kapsamlı inceleme çalışması sunmayı düşünmekteyiz.

KAYNAKLAR

- Csota, A. E ve Karakoç, B. (2019). A middle Azeri manuscript at Uppsala Universty. Languages and Civilisations. Oriental Studies İn Cracow 1919-2019 14-16 October 2019.
- Hayırsever, H (2019). Dolganca İncil çevirileri üzerine birkaç söz. *Türk Kültürü*, 1, 27-33.
- Institute For Bible Translation <https://ibtrussia.org/en/> adresinden erişildi. (ET: 06.06.2023)
- Johanson, L. (2020), Isfahan – Moscow – Uppsala. On some middle Azeri manuscripts and the stations along their journey to Uppsala. *Turcologica Upsaliensia*, 167-179.
- Karosanidze, T. (2021). *Gürcü harfli Türkçe İncil'in söz dizimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özkan, İ, E. (2006). *TDK Yz. A-19 numarada kayıtlı Türkçe İncil tercümesi (transkripsiyon-inceleme-dizin)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Privratsky, B. G. (2014). Kitâb-ı Mukaddes'in Türkçe tercümelerinin tarihçesi 16-21 yy. Çev. Şakırgil, C. https://historyofturkishbible.files.wordpress.com/2015/07/tc3bcrkc3a7e-km-tarihi_version-s.pdf
- User, H. Ş. (2015). *Başlangıçtan günümüze Türk yazı sistemleri*. İstanbul: Bilge Lüktür Sanat Yayınları.
- Wycliffe Bible Translators (1999) <https://www.wycliffe.net/resources/statistics/> adresinden erişildi. (ET: 06.06.2023)

FRANSA ULUSAL KÜTÜPHANESİNDEKİ TÜRKÇE EL YAZMASI ESERLER (LÜGATLER)

Mehmet KAYAR

Millî Eğitim Bakanlığı

ÖZ

Birçok ilmî sahada kaleme alınmış olan yazma eserler, aynı zamanda yazıldığı dönemi yansıtan tarihi birer vesika niteliği taşımaktadır. Söz konusu bu türden eserlerin tespiti, sonraki dönemlerde yapılacak dil tarihi araştırmalarına kaynak olma vazifesi görecektir. Bu noktada araştırmanın amacı, Fransa Ulusal Kütüphanesi Türk El Yazmaları Koleksiyonu'nda yer alan Türkçe lügatlerin tespit edilmesi ve bunların türlü yönlerden tanıtılarak ilim dünyasının istifadesine sunulmasıdır. Bu hususta öncelikle söz konusu kütüphanenin tarihsel gelişimi hakkında bilgi verilmiş ve kütüphanedeki Türkçe yazma eserlerin genel özelliklerine değinilmiştir. Araştırmanın devamında ise ilgili kütüphanede Türk diliyle yazılmış olan lügatler bahsine geçilmiştir. Söz konusu yazma eserlerin tespiti için Fransa Ulusal Kütüphanesinin dijital veri tabanından ve bu kütüphanedeki eserlere dair Fransız Edgar Blochet tarafından hazırlanan katalogdan faydalanılmıştır. Elde edilen veriler neticesinde ele alınan eserlerin künyeleri verilirken biliniyorsa eser adı, yüzyılı, müellif/müstensih bilgileri ve dijital versiyonuna ulaşılma durumlarının yer aldığı bir tablo verilmiştir. Bu bağlamda araştırmamızda çalışma sınırları içerisine giren, 154 adet lügat tespit edilmiştir. Tespit edilen bu eserler, muhtelif yönlerden bir tasnife tabi tutulmuştur. Tespit edilen eserler arasında üç dilli lügatler ile Batılı dillerde kaleme alınan lügatlere de rastlanması, söz konusu koleksiyonunun önemini arttıracak niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Fransa Ulusal Kütüphanesi, yazma eser, lügat, sözlük

TURKISH MANUSCRIPT WORKS IN THE NATIONAL LIBRARY OF FRANCE (DICTIONARIES)

ABSTRACT

The written works, which have been written in many scientific fields, also have the quality of historical documents reflecting the period in which they were written. The identification of such works in question will serve as a source for language history research to be conducted in subsequent periods. At this point, the purpose of the research is to identify the Turkish literature in the Collection of Turkish Manuscripts of the National Library of France and to present it for the benefit of the scientific world by introducing it from various aspects. In this regard, information was given primarily about the historical development of the library in question and the general characteristics of the works written in Turkish in the library were mentioned. In the continuation of the research, it was mentioned about the books written in Turkish language in the relevant library. In order to identify the works of writing in question, the digital database of the National Library of France and the catalog prepared by the Frenchman Edgar Blochet for the

works in this library were used. As a result of the data obtained, a table is given containing the name of the work, century, author /exclusive information and the status of access to the digital version, if it is known when the dog tags of the works are given. In this context, 154 dictionaries have been identified in our research that fall within the study boundaries. These works, which have been identified, have been subjected to a classification in various aspects. The fact that trilingual dictionaries and dictionaries written in Western languages were also found among the deciphered works will increase the importance of this collection.

Key Words: National Library of France, manuscript, dictionary

GİRİŞ

Yazma eserler, tarihsel bağlamda farklı ilmî alanlarda istinsah edilmiş olup bu bakımdan birçok araştırmacı için birincil kaynak niteliği taşımaktadır. Bu tür eserler yalnızca yazıldığı ilmî saha için değil bilhassa dil ve edebiyat araştırmacıları için de mühimdir. Bu noktadan hareketle Türk dilinde de geçmişten yakın zamana dek yazılmış olan birçok el yazması kaynak bulunmaktadır. (Ersoy, 2018, s.273).

İnsanlık tarihinde yazının kullanılması ile eş zamanlı bir şekilde ortaya çıktığı düşünülen yazma eser yahut el yazması kavramı hakkında farklı tanımlar görmek mümkündür.

Türk Dil Kurumu tarafından bu kavram, basım tekniğinin gelişmemiş olduğu dönemlerde el ile yazılmış olan kitap anlamında kullanılmıştır.¹

Kâmûs-ı Türki ise bu kavramı, “Yazılmış, yazılı el ile yazılmış, yazma kitab” olarak tanımlamaktadır. (Samî, 1901, s. 1526).

TDV İslam Ansiklopedi ise elle yazılan her tür kitap yahut belgeye yazma eser adını vermektedir. (Bilgin, 2013, s. 369).

Atilla Çetin, Arşiv Terimleri ve Deyimleri adlı çalışmasında yazma eseri, el ile kaleme alınmış ve basılmamış olan eser olarak tanımlamaktadır (Çetin, 1978, s. 360).

Batı dünyasında manuscrit sözcüğü ile karşılanan yazma eser kavramı İslâmî literatürde ise mahtût, dest-nüvis ve hatt-ı destî gibi söz öbekleri ile açıklanmaktadır (Bilgin, 2013, s. 369).

El yazması eserlerin ortaya çıkış sürecine baktığımızda Eski Mısır ve Mezopotamya coğrafyası mühim bir noktadır. Zira söz konusu bölgelerde papirüslere ve kil tabletlere yazılan yazılar, yazma eserlerin ilk örneklerini ihtiva eder. Papirüslerin nispeten dayanıksız olması üzerine kilden imal edilen tabletlere yazmaya başlayan insanoğlu, sonraki dönemlerde ise kodeks adı verilen defter dizilerini kullanmaya başlamıştır (Meydan Larousse, 1992, s. 160).

İslâmî coğrafyada ise yazma eser geleneğinin ilk ürünlerini Kur'ân-ı Kerim'in çoğaltılması işinde görmekteyiz. Hz. Ebubekir zamanında kitap haline getirilen Kur'ân-ı Kerim, Hz. Osman devrinde ise çoğaltılmak suretiyle Arap coğrafyasının muhtelif bölgelerine gönderilmiştir. İlerleyen yıllarda ise çok farklı muhtevalarda eserler kaleme alınmaya başlanmıştır.²

Türk yazımında ise el yazması eser kavramını eski Türkçe devrindeki kitabelere dek götürmek mümkün olacaktır. Türklerin farklı coğrafyalarda hüküm sürmesi yazma eser geleneklerini

¹ <https://sozluk.gov.tr/> (Madde başı: yazma eser)

² <http://www.yazmalar.gov.tr/sayfa/yazma-kitaplar/9>

etkilemiştir. Bu bağlamda yazma eserlerin en güçlü örneklerini, Anadolu'nun Türkler tarafından yurt edilmesinden sonraya tarihlendirmek mümkündür. Zira bugün elimizde bulunan yazma eserlerin ciddi bir miktarı söz konusu dönemden sonra istinsah edilmiştir. (İlden, 2010, s. 6). XVIII. yüzyılda Osmanlı coğrafyasında matbaacılık faaliyetlerinin başlaması ile yazma eser geleneği yerini sonraki yüzyılda matbu eserlere bırakmıştır (Kozan, 2016, s. 28-29)

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu çalışmada Fransa Ulusal Kütüphanesinde yer alan Türk El Yazmaları Koleksiyonundaki lügatler kapsam dahilindedir. Söz konusu kapsama 154 adet lügat dahil edilmiştir. Araştırmanın kapsamı dahilindeki eserlerden bazılarının gerek eser adı gerek müellifi/müstensihi gerekse hangi dilde bir lügat olduğu tespit edilememiştir. Bu noktada yalnızca Blochet'in kataloğunda yer alan bilgiler ile yetinilmek zorunda kalınmıştır. Bu tür eserlerin bahsedilen bilgileri Tablo 1'de “?” işareti ile gösterilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada öncelikle yazma eser kavramının tanımı ve tarihsel gelişimi hakkında bilgi verilmiş, akabinde ise Fransa Ulusal Kütüphanesinin Türk El Yazmaları Koleksiyonuna değinilmiştir. Çalışmanın devamında söz konusu koleksiyonda yer alan lügat türündeki yazma eserlerin biliniyorsa adı, müellifi yahut müstensihi, ait olduğu yüzyılı, bunların çevrim içi ulaşılma durumları gibi hususları içeren bir tablo verilmiştir.

Fransa Ulusal Kütüphanesi (Bibliothèque Nationale de France)

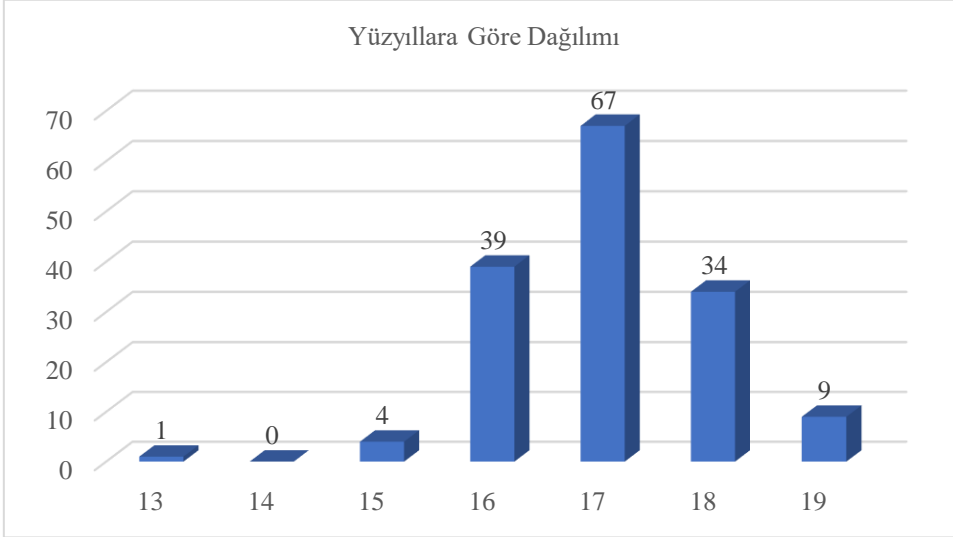
Ulusal kütüphaneler, bir ülkenin tarihsel mirasını somut bir şekilde yansıtan önemli kurumlardır. Bu kütüphaneler, sadece basılı eserlerle değil aynı zamanda el yazmalarıyla da zenginleştirilmiştir. Farklı dillerde yazılmış bu el yazmaları, birçok araştırmacı için değerli bir araştırma alanıdır. Bu bağlamda, Fransa Ulusal Kütüphanesi olarak bilinen Bibliothèque Nationale de France da önemli bir rol oynamaktadır.

Fransa Ulusal Kütüphanesi (Bibliothèque Nationale de France veya kısaca BnF), XV. yüzyıla dayanan tarihçesiyle dünya kütüphaneleri arasında önemli noktada konumlanmıştır. Başlangıcından bu yana faaliyet alanı yalnızca Fransa ile sınırlı kalmayan kütüphane, döneminin kraliyet kitaplığının "Milli Kütüphane" adını almasıyla kurulmuştur. Günümüzde BnF, birçok kültür ve millete ait eserleri bünyesinde barındırmaktadır. BnF'de sayısı 15 milyona ulaşan basılı eserin yanında 300 bin civarında da yazma eser mevcuttur. Geçtiğimiz yüzyılın sonundan itibaren başlayan gayretler neticesinde, söz konusu yazma eserlerin mühim bir kısmı dijital ortama aktarılmıştır. Günümüzde BnF'nin dijital platformu olan Gallica aracılığıyla bu koleksiyona ulaşmak mümkündür. (Musnik, 2011, s. 272).

Araştırma tarihi itibarıyla BnF'de kataloglanmış olan Türk el yazmalarının sayısı 2000'i geçmiştir. Türk dilinin çok eski dönemlerinden yazma eserlere de ev sahipliği yapan bu koleksiyona, Gilbert Gaulmin ve Mazarin gibi isimler önemli katkıda bulunmuşlardır. Tarih, tıp, edebiyat, teoloji gibi birbirinden çok farklı konuları ihtiva eden bu Türk el yazmalarının bir kataloğu, Edgar Blochet tarafından 1931-1932 yıllarında 2 cilt şeklinde yayımlanmıştır. Blochet kataloğunda yaklaşık 1400 eserin künyelerini vermiştir. (Musnik, 2011, s. 273-275). Bugün bir kısmının dijital versiyonlarına ulaşabildiğimiz bu eserler, araştırmacıların ilgisini üzerine çekmektedir.

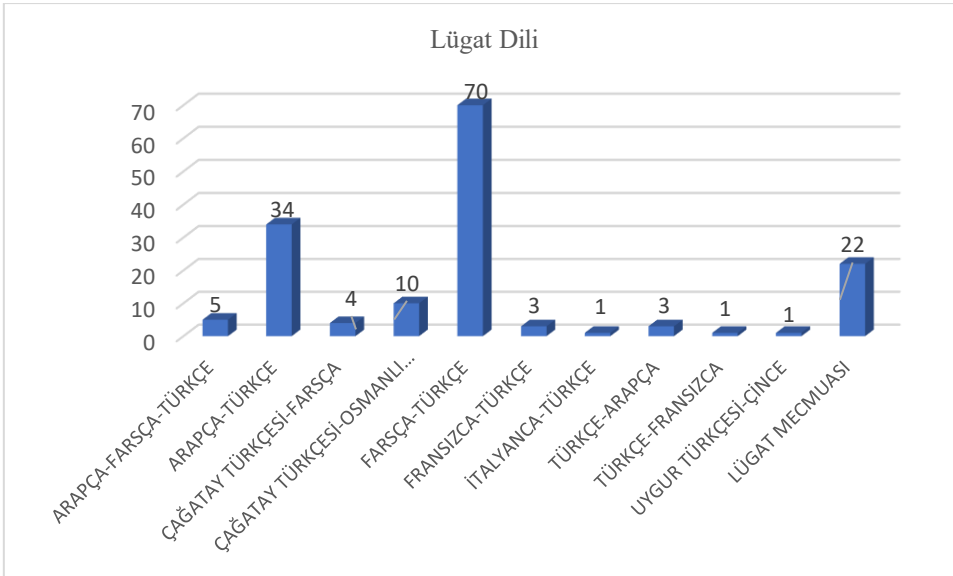
Bulgular

Araştırma tarihi itibarıyla Türk El Yazmaları Koleksiyonunda yer alan eser sayısı 2046'dır. Bu eserlerin 154 tanesi ise lügat türünde kaleme alınmıştır. Bu 154 eserin bazılarında ise lügatlere ilaveten gramer konularına rastlanıldığı görülmüştür. Farklı yüzyıllarda kaleme alındıkları belirlenen bu eserlerin yüzyıllara göre dağılımı ise aşağıdaki şekildedir:



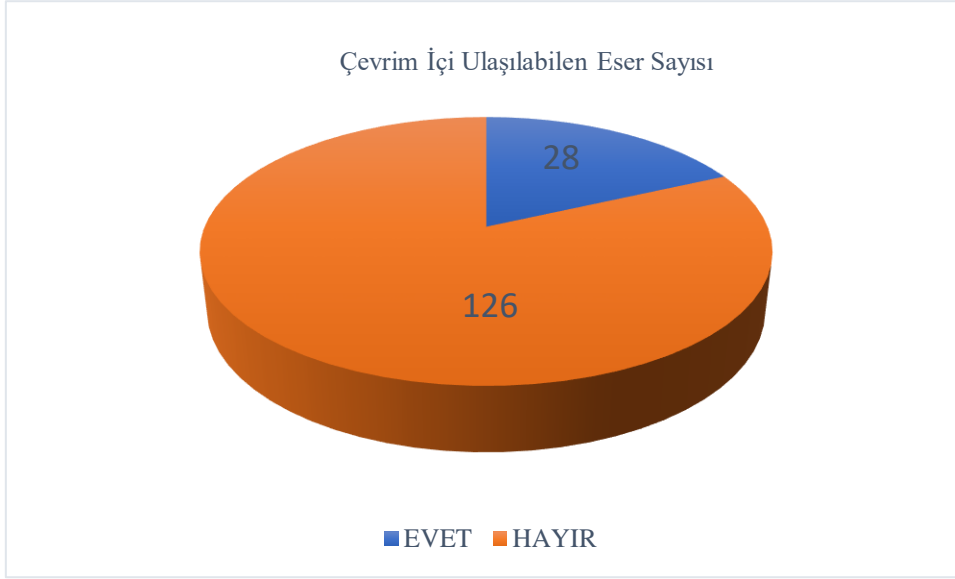
Şekil 1. Lügatlerin yüzyıllara göre dağılımı

Türk dilinde kaleme alınan lügatler arasında Arapça, Farsça gibi dillerden yanında Fransızca, Çinceyi de görmek mümkündür. Kimi eserler ise lügat mecmuası şeklinde istinsah edilmiş olup içerisinde birden fazla lügat metni görmek mümkündür. Bu noktada aşağıdaki tabloda koleksiyonda yer alan 154 eserin hangi dillerde yazıldığı verilmiştir:



Şekil 2. Lügatlerin dillere göre dağılımı

Yukarıda koleksiyondaki eserlerin bir bölümün Fransa Ulusal Kütüphanesinin dijital versiyonu olan Gallica’da çevrim içi olarak ulaşıldığı ifade edilmişti. Bu noktada araştırma kapsamına giren eserlere çevrim içi bir şekilde ulaşılma durumları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:



Şekil 3. Lügatlerin dijital ortama aktarılma durumlarına göre dağılımı

Bu tabloda EVET ifadesi çevrim içi ulaşılabilen eser sayılarını gösterirken, HAYIR ifadesi ise henüz çevrim içi ulaşılmaya müsait olmayan eserleri ifade etmektedir.

Yukarıdaki bulgular neticesinde oluşturulan ve araştırma alanına giren koleksiyondaki lügatlere dair veriler Tablo 1’de sunulmuştur:

Sıra	Demirbaş Numarası	Eserin Adı	Müellifi/Müstensihi	Dil	Yüzyıl	Çevrim İçi Ulaşılma Durumu
1	Turc 234	Lügat-1 Ferišteoğlu	Ferišteoğlu Abdullatif	Arapça-Türkçe	17	Hayır
2	Turc 233	?	?	Farsça-Türkçe	17	Hayır
3	Turc 232	Lügat-1 Ferišteoğlu	Ferišteoğlu Abdullatif	Arapça-Türkçe	16	Hayır
4	Turc 231	?	?	Farsça-Türkçe	16	Hayır
5	Turc 219	?	?	Farsça-Türkçe	16	Hayır
6	Turc 217	Fransız Tercümesi ile Türki Lügat	?	Fransızca-Türkçe	17	Evet
7	Turc 215	?	?	Farsça-Türkçe	17	Hayır
8	Turc 214	?	Antonie Galland	Farsça-Türkçe	17	Evet

9	Turc 213	Cevâhirü'l Kelimât	Şemsî	Arapça-Türkçe	17	Hayır
10	Turc 212	El-Müntehab	?	Arapça-Türkçe	16	Hayır
11	Turc 211	El-Müntehab	?	Arapça-Türkçe	16	Hayır
12	Turc 210	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça-Türkçe	17	Hayır
13	Turc 209	Lügat-ı Nevâî	?	Çağatay Türkçesi-Osmanlı Türkçesi	16	Evet
14	Turc 206	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça-Türkçe	17	Hayır
15	Turc 205	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça-Türkçe	17	Hayır
16	Turc 204	Tuhfetü'l-Hâdiye (Dânisten)	Muhammed b. Hacı İlyas	Farsça-Türkçe	17	Hayır
17	Turc 201	?	?	Arapça-Türkçe	16	Evet
18	Turc 200	Kâsımiyye	Lütfullah Halîmî	Farsça-Türkçe	16	Hayır
19	Turc 199	?	?	Farsça-Türkçe	16	Hayır
20	Supplément Turc 964	Lügat-ı Nevâî	?	Çağatay Türkçesi-Osmanlı Türkçesi	16	Hayır
21	Supplément Turc 963	Lügat-ı Nevâî	?	Çağatay Türkçesi-Osmanlı Türkçesi	16	Hayır
22	Supplément Turc 955	Lügat-ı Nevâî	?	Çağatay Türkçesi-Osmanlı Türkçesi	16	Hayır
23	Supplément Turc 903	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça-Türkçe	18	Hayır
24	Supplément Turc 902	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça-Türkçe	18	Hayır
25	Supplément Turc 803	?	Gaulmin	Farsça-Türkçe	16	Hayır
26	Supplément Turc 759	Lügat-i Abuşka	?	Çağatay Türkçesi-Osmanlı Türkçesi	19	Hayır
27	Supplément Turc 757	?	?	Farsça-Türkçe	18	Hayır
28	Supplément Turc 745	Lügat-i Abuşka	?	Çağatay Türkçesi-	16	Hayır

				Osmanlı Türkçesi		
29	Supplément Turc 744	Hulâsa-i Abbâsî	Muhammed Hoyî	Çağatay Türkçesi-Farsça	19	Hayır
30	Supplément Turc 729	Mirkâtü'l Lugâ	Abdullah el-Kestefî	Arapça-Türkçe	17	Hayır
31	Supplément Turc 721	?	Bernard Sainte-Thérèse	?	17	Hayır
32	Supplément Turc 705	?	Cardonne	Arapça-Türkçe	18	Hayır
33	Supplément Turc 704	?	Cardonne	Arapça-Türkçe	18	Hayır
34	Supplément Turc 703	?	Langlès	Uygurca-Çince	19	Hayır
35	Supplément Turc 690	?	Jean-Baptiste de Fiennes	Farsça-Türkçe	17	Evet
36	Supplément Turc 689	?	Couvet	Arapça-Türkçe	18	Evet
37	Supplément Turc 688	?	Jean-Baptiste de Fiennes	?	17	Evet
38	Supplément Turc 687	?	Peder Zéphyre	?	18	Hayır
39	Supplément Turc 686	?	Antoine Arcère	Arapça-Türkçe	17	Hayır
40	Supplément Turc 685	?	Antoine Arcère	Farsça-Türkçe	17	Hayır
41	Supplément Turc 683	?	François Barout	Türkçe-Fransızca	18	Hayır
42	Supplément Turc 682	?	François Barout	?	18	Hayır
43	Supplément Turc 629	Nevaridü'l Emsâl	Mîrek Muhammed Nakşbendî Taşkendî	Farsça-Türkçe	18	Evet
44	Supplément Turc 570	?	?	?	18	Hayır
45	Supplément Turc 568	Lügat-i Nimetullâh	Ni'metu'llâh b. Ahmed b. Mübârek er-Rûmî	Farsça-Türkçe	18	Hayır
46	Supplément Turc 567	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça-Türkçe	17	Hayır
47	Supplément Turc 566	Vesiletü'l Makâsîd ilâ Ahseni'l Merâsîd	Hatîb Rüstem El-Mevlevî	Farsça-Türkçe	16	Hayır
48	Supplément Turc 565	?	?	?	18	Hayır
49	Supplément Turc 564	Lügat-i Abuşka	?	Çağatay Türkçesi-Osmanlı Türkçesi	17	Hayır

50	Supplément Turc 563	Lügat-ı Nevâî	?	Çağatay Türkçesi- Osmanlı Türkçesi	17	Hayır
51	Supplément Turc 562	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	18	Hayır
52	Supplément Turc 561	Lügat-i Nimetullâh	Ni'metu'llâh b. Ahmed b. Mübârek er-Rûmî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
53	Supplément Turc 559	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
54	Supplément Turc 558	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
55	Supplément Turc 557	Kitâb-ı Hamd u Senâ	?	Arapça- Farsça- Türkçe	17	Hayır
56	Supplément Turc 556	Vesiletü'l Makâsîd ilâ Ahzeni'l Merâsîd	Hatîb Rüstem El- Mevlevî	Farsça- Türkçe	16	Hayır
57	Supplément Turc 555	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
58	Supplément Turc 554	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
59	Supplément Turc 552	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
60	Supplément Turc 549	Tuhfetü's Seniyye ile'l Hazreti'l Hasaniyye	Amasyalı Mehmed Efendi (Deşîşî)	Farsça- Türkçe	17	Hayır
61	Supplément Turc 548	Kâsımiyye	Lütfullâh Halîmî	Farsça- Türkçe	16	Hayır
62	Supplément Turc 547	Kâsımiyye	Lütfullâh Halîmî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
63	Supplément Turc 469	?	?	?	17	Evet
64	Supplément Turc 468	?	?	İtalyanca- Türkçe	17	Evet
65	Supplément Turc 467	?	?	?	17	Hayır
66	Supplément Turc 466	?	?	Fransızca- Türkçe	17	Evet
67	Supplément Turc 465	?	?	?	17	Evet
68	Supplément Turc 464	?	?	Türkçe- Arapça	17	Evet
69	Supplément Turc 463	?	?	Fransızca- Türkçe	17	Evet
70	Supplément Turc 462	?	?	?	17	Hayır

71	Supplément Turc 459	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
72	Supplément Turc 458	Lügat-ı Ferišteoğlu	Ferišteoğlu Abdullatîf	Arapça- Türkçe	16	Hayır
73	Supplément Turc 315	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	18	Hayır
74	Supplément Turc 314	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
75	Supplément Turc 313	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
76	Supplément Turc 312	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
77	Supplément Turc 311	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	18	Hayır
78	Supplément Turc 309	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
79	Supplément Turc 308	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
80	Supplément Turc 307	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
81	Supplément Turc 306	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
82	Supplément Turc 303	Tuhfetü'l-Hâdiye (Dânisten)	Muhammed b. Hacı İlyas	Farsça- Türkçe	16	Evet
83	Supplément Turc 302	Tuhfetü'l-Hâdiye (Dânisten)	Muhammed b. Hacı İlyas	Farsça- Türkçe	17	Hayır
84	Supplément Turc 301	Tuhfetü'l-Hâdiye (Dânisten)	Muhammed b. Hacı İlyas	Farsça- Türkçe	15	Evet
85	Supplément Turc 300	Lügat-ı Ferišteoğlu	Ferišteoğlu Abdullatîf	Arapça- Türkçe	16	Hayır
86	Supplément Turc 299	Mahmûdiyye	?	Arapça- Türkçe	17	Hayır
87	Supplément Turc 298	?	?	?	16	Hayır
88	Supplément Turc 297	Tuhfetü'l-Hâdiye (Dânisten)	Muhammed b. Hacı İlyas	Farsça- Türkçe	17	Evet
89	Supplément Turc 296	Tuhfetü'l-Hâdiye (Dânisten)	Muhammed b. Hacı İlyas	Farsça- Türkçe	17	Evet
90	Supplément Turc 295	Müfredât	Ahmed-i Dâî	Farsça- Türkçe	16	Evet
91	Supplément Turc 294	?	?	?	16	Hayır
92	Supplément Turc 293	Kitâbu Bulgatü'l- Müştâk fi'l- Lugati't-Türk ve'l-Kıfçak	Cemâleddin et-Türkî	Arapça- Türkçe	15	Evet
93	Supplément Turc 291	Es-Sihâhu'l 'Acemiyye	Hindûşâh bin Sancar	Farsça- Türkçe	16	Hayır

94	Supplément Turc 290	?	Ahmed ibn İsmail ibn İbrahim	?	16	Hayır
95	Supplément Turc 289	?	?	?	15	Hayır
96	Supplément Turc 288	?	?	?	17	Hayır
97	Supplément Turc 287	Mukaddimetü'l Edeb	Zemahşerî	Arapça- Türkçe	13	Evet
98	Supplément Turc 286	Mukaddimetü'l Edeb	Zemahşerî	Arapça- Türkçe	15	Hayır
99	Supplément Turc 285	Tercümânü'l Sihâh	Vankulu	Arapça- Türkçe	16	Hayır
100	Supplément Turc 284	Mirkâtü'l Lugâ	Abdullah el-Kestelî	Arapça- Türkçe	16	Hayır
101	Supplément Turc 283	?	?	?	17	Hayır
102	Supplément Turc 282	?	?	?	17	Hayır
103	Supplément Turc 281	Mirkâtü'l Lugâ	Abdullah el-Kestelî	Arapça- Türkçe	17	Hayır
104	Supplément Turc 280	Mirkâtü'l Lugâ	Abdullah el-Kestelî	Arapça- Türkçe	16	Hayır
105	Supplément Turc 279	Mirkâtü'l Lugâ	Abdullah el-Kestelî	Arapça- Türkçe	17	Hayır
106	Supplément Turc 278	Mirkâtü'l Lugâ	Abdullah el-Kestelî	Arapça- Türkçe	16	Evet
107	Supplément Turc 277	Eş-Şüzürü'z- Zehebiyye ve Kıta'î'l- Ahmediyye fi- Lugati't- Türkiyye	Molla Salih	Arapça- Türkçe	17	Hayır
108	Supplément Turc 276	Eş-Şüzürü'z- Zehebiyye ve Kıta'î'l- Ahmediyye fi- Lugati't- Türkiyye	Molla Salih	Arapça- Türkçe	17	Evet
109	Supplément Turc 275	Kâsımiyye	Lütfullâh Halîmî	Farsça- Türkçe	16	Hayır
110	Supplément Turc 272	Lügat-i Nimetullâh	Ni'metu'llâh b. Ahmed b. Mübârek er-Rûmî	Farsça- Türkçe	18	Hayır
111	Supplément Turc 271	Lügat-i Nimetullâh	Ni'metu'llâh b. Ahmed b. Mübârek er-Rûmî	Farsça- Türkçe	18	Evet
112	Supplément Turc 270	Lügat-i Nimetullâh	Ni'metu'llâh b. Ahmed b. Mübârek er-Rûmî	Farsça- Türkçe	16	Hayır

113	Supplément Turc 269	Lügat-i Nimetullâh	Ni'metu'llâh b. Ahmed b. Mübârek er-Rûmî	Farsça- Türkçe	16	Evet
114	Supplément Turc 268	Lügat-i Nimetullâh	Ni'metu'llâh b. Ahmed b. Mübârek er-Rûmî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
115	Supplément Turc 267	Lügat-i Nimetullâh	Ni'metu'llâh b. Ahmed b. Mübârek er-Rûmî	Farsça- Türkçe	16	Hayır
116	Supplément Turc 266	Lügat-i Nimetullâh	Ni'metu'llâh b. Ahmed b. Mübârek er-Rûmî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
117	Supplément Turc 265	Lügat-i Nimetullâh	Ni'metu'llâh b. Ahmed b. Mübârek er-Rûmî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
118	Supplément Turc 264	Lügat-i Şâmil	Îmâd el-Karahisarî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
119	Supplément Turc 263	Lügat-i Şâmil	Îmâd el-Karahisarî	Farsça- Türkçe	17	Hayır
120	Supplément Turc 262	Lügat-i Ahterî	Muslihiddin Mustafa b. Şemseddin Karahisarî	Arapça- Türkçe	17	Hayır
121	Supplément Turc 261	Lügat-i Ahterî	Muslihiddin Mustafa b. Şemseddin Karahisarî	Arapça- Türkçe	16	Hayır
122	Supplément Turc 260	Vesîletü'l Makâsîd ilâ Ahseni'l Merâsîd	Hatîb Rüstem El- Mevlevî	Farsça- Türkçe	16	Hayır
123	Supplément Turc 259	Tuhfetü'l-Hâdiye (Dânisten)	Muhammed b. Hacı İlyas	Farsça- Türkçe	17	Hayır
124	Supplément Turc 258	Müsenâ ve Müselles	Münşî	Farsça- Türkçe	16	Hayır
125	Supplément Turc 257	?	?	?	17	Hayır
126	Supplément Turc 254	Tuhfetü'l-Hâdiye (Dânisten)	Muhammed b. Hacı İlyas	Farsça- Türkçe	18	Hayır
127	Supplément Turc 253	Lügat-ı Ferîşteoğlu	Ferîşteoğlu Abdullatîf	Arapça- Türkçe	18	Hayır
128	Supplément Turc 1601	?	?	?	18	Evet
129	Supplément Turc 1600	Risâletü'l Feyziyye fi Lugâti'l Müfredâti't Tıbbiyye	Ebulfeyz Mustafa Efendi	Türkçe- Arapça (Tıp)	18	Hayır
130	Supplément Turc 1574	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	16	Hayır

131	Supplément Turc 1527	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	18	Hayır
132	Supplément Turc 1506	Kitâb-ı Tuhfe	Sünbülzâde Vehbî'	Farsça- Türkçe	?	Hayır
133	Supplément Turc 1357	?	Pétis De La Croix	?	17	Hayır
134	Supplément Turc 1356	?	?	?	18	Hayır
135	Supplément Turc 1355	?	Pétis De La Croix	?	17	Hayır
136	Supplément Turc 1354	Tuhfetü'l-Hâdiye (Dânisten)	Muhammed b. Hacı İlyas	Farsça- Türkçe	18	Hayır
137	Supplément Turc 1353	Müntehabatü'l Lügât	Seyyid Mehmed Rızâ Efendî	Arapça- Farsça- Türkçe	19	Hayır
138	Supplément Turc 1352	Behcetü'l Lügat	Mehmed Esad	Arapça- Farsça- Türkçe	18	Hayır
139	Supplément Turc 1351	Se Zebân	Şeyh Ahmed-i Antakî	Arapça- Farsça- Türkçe	18	Hayır
140	Supplément Turc 1350	Cevâhirü'l Kelimât	Şemsî	Arapça- Türkçe	18	Hayır
141	Supplément Turc 1349	Şüzûru'z Zehebiyye fi'l Lugati't Türkiyye	İbn Sâlih Muhammed	Arapça- Türkçe	19	Hayır
142	Supplément Turc 1348	Şüzûru'z Zehebiyye fi'l Lugati't Türkiyye	İbn Sâlih Muhammed	Arapça- Türkçe	18	Hayır
143	Supplément Turc 1346	Lügat-i Ahterî	Muslihiddin Mustafa b. Şemseddin Karahisarî	Arapça- Türkçe	17	Hayır
144	Supplément Turc 1345	Lügat-i Abuşka	?	Çağatay Türkçesi- Osmanlı Türkçesi	16	Hayır
145	Supplément Turc 1344	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	18	Hayır
146	Supplément Turc 1343	Mîrkâtü'l Lugâ	Abdullah el-Kesteli	Arapça- Türkçe	16	Hayır
147	Supplément Turc 1269	Envârü'l Lügât ve Ezherü'l Kelimât	?	Türkçe- Arapça	17	Hayır
148	Supplément Turc 1255	Hoş-edâ	Eşref Feyzî	Arapça- Farsça- Türkçe	18	Hayır
149	Supplément Turc 1202	Tuhfe-i Şâhidî	Şâhidî	Farsça- Türkçe	18	Hayır

150	Supplément Turc 1161	Lügat-ı Ferišteoğlu	Ferišteoğlu Abdullatif	Arapça-Türkçe	18	Hayır
151	Supplément Turc 1083	Lügat-ı Nevâî	?	Çağatay Türkçesi-Osmanlı Türkçesi	19	Hayır
152	Supplément Turc 1014	Masdarnâme-i Türkî	Mîr Îsâoğlu Hâcî Şâşî	Çağatay Türkçesi-Farsça	19	Hayır
153	Supplément Turc 1013	Nisâb-ı Türkî	Îlahyar Kıpçak Özbek Atacı	Çağatay Türkçesi-Farsça	19	Evet
154	Supplément Turc 1000	Senglâh	Mirza Mehdi Han Esterâbâdî	Çağatay Türkçesi-Farsça	19	Evet

Tablo 1: Fransa Ulusal Kütüphanesi Türk El Yazmaları Koleksiyonundaki Lügatler

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yazma eserler hem yazıldığı ilmî alana hem de kaleme alındığı dilin tarihsel gelişimine ışık tutan metinlerden oluşmaktadır. Bu noktada Fransa Ulusal Kütüphanesi Türk El Yazmaları Koleksiyonu bünyesinde yer alan lügat türündeki eserlerin ele alındığı araştırmamızda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Çalışma kapsamında bahsi geçen koleksiyonda yer alan 154 lügat tespit edilmiştir.
- Lügatlerin 13. ve 19. yüzyıllar arasında istinsah edildiği görülmüştür. Eserlerin ekseriyetinin 17. yüzyıl (67) ve 16. yüzyıla (39) ait olduğu belirlenmiştir. Bunu 34 eser ile 18. yüzyıl izlemiştir. 13. yüzyıla ait 1, 15. yüzyıla ait 4, 19. yüzyıla ait 9 eser tespit edilmişken 14. yüzyıla ait herhangi bir eser bulunamamıştır.
- Eserlerin 70 tanesi Farsça-Türkçe, 34 tanesinin Arapça-Türkçe, 22 tanesi ise lügat mecmuası şeklinde istinsah edilmiştir. Bunun yanında 5 tane Arapça-Farsça-Türkçe, 4 tane Çağatay Türkçesi-Farsça, 10 tane Çağatay Türkçesi-Osmanlı Türkçesi, 3 tane Fransızca-Türkçe, 3 tane Türkçe-Arapça, 1 tane İtalyanca-Türkçe, 1 tane Türkçe-Fransızca, 1 tanesinin ise Uygur Türkçesi-Çince kaleme alındığı görülmüştür.
- Eserlerin 126 tanesinin Fransa Ulusal Kütüphanesi dijital versiyonu olan Gallica'da çevrim içi olarak araştırmacıların hizmetine sunulduğu görülmüştür. 28 esere ise araştırma tarihi itibarıyla çevrim içi ulaşmanın mümkün olmadığı tespit edilmiştir.
- Eserler arasında İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu mensupları tarafından kaleme alınmış olan yazmaların da olduğu görülmüştür. Bunlar arasında Latin harfli sözlüklerin olması bu tür eserlerin kıymetini arttırmaktadır.

Dil araştırmacılarının yukarıda bir listesi verilen eserlerle ilgili yapacakları çalışmalar, alana dair yeni bulguların ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Öte yandan söz konusu çalışmalar, sonraki araştırmalar için de bir kaynak vazifesi görecektir.

KAYNAKLAR

- Bilgin, Orhan, “Yazma”, Türkiye diyanet vakfı İslam ansiklopedisi, C. 43. TDV Yayınları, Ankara 2013, s. 369-373.
- Bloch, E. (1932). Catalogue des manuscrits Turcs. Paris: Bibliothèque Nationale.
- Bloch, E. (1932). Catalogue des manuscrits Turcs. Paris: Bibliothèque Nationale.
- Çetin, A. (1978). Arşiv terimleri ve deyimleri. Vakıflar Dergisi, 12, 351-400.
- Ersoy, E. (2018). Yurt dışındaki Türkçe yazmalarla ilgili bazı tespit ve öneriler. Prof. Dr. Tahir Üzgör’e Armağan Kitabı. İstanbul: İlahiyat Kitap Yayınevi.
- <http://www.yazmalar.gov.tr/sayfa/yazma-kitaplar/9> adresinden erişildi. (ET: 11.05.2023)
- <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi. (yazma eser madde başı) (ET: 09.09.2023)
- İlden, S. (2010). Türkiye’de yazma eserlerin korunmasında bölgesel laboratuvarların kurulmasının önemi. Sanatta yeterlik tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kozan, T. (2016). Türkiye’de yazma eser kütüphanelerinin organizasyonu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Musnik, S.Y. (2011). Fransa Ulusal Kütüphanesi ve Türkçe bölümü. Türk Kütüphaneciliği, 25(2), 271-276.
- Sami, Ş. (1901). Kamûs-ı Türkî. İstanbul: İkdâm Matbaası.

CODEX CUMANICUS'TA YER ALAN LATİNCE YAZILMIŞ KUMAN GRAMERİ YAPRAĞI

Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH

Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

ÖZ

Codex Cumanicus, iki kitabın bir araya getirilmesiyle meydana gelmiştir. Birinci kitap, Latince-Farsça-Kumanca üç dilli bir sözlüktür. İkinci kitapta söz listeleri, Hristiyanlığa ait manzum ve mensur dinî metinler ile bir yapraklık Kuman bilmece ve yine bir yapraklık Latince yazılmış Kuman grameri bulunmaktadır. Adını bilmediğimiz yazar bu gramerde 'ben' diyerek çeşitli açıklamalar yapmıştır. Bu önemli eser Latin harfleriyle yazılmış ilk Türkçe gramer özelliği taşımaktadır.

Eserde +lAr çokluk eki, +rAK, +çI, +lIK, +sIz isimden isim türetme ekleri, -mAK mastar eki, -mI soru eki ile *asru*, *kibi* ve *kéz* sözleri işlev ve örnekleriyle anlatılmıştır. Daha sonra fiil çekimlerine geçilmiş, önce kitabın bu bölümüyle ilgili bir plan verilmiştir. Fakat eserde beş maddelik planın ancak birinci ve ikinci maddeleri anlatılmış, üçüncü maddeye geçildiğinde sayfa dolduğu için cümle yarım kalmıştır. Bu yaprağın Latince yazılmış bir Kuman grameri kitabından koptuğu anlaşılmaktadır. Kitabın diğer sayfaları günümüze kadar ele geçmemiştir.

Bildiride bir yapraklık Latince yazılmış Kuman grameri tanıtılacak, veriler *Codex Cumanicus* ve Kıpçak Türkçesinin diğer eserleriyle karşılaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Codex Cumanicus, Latince Kuman grameri, isim yapım ekleri, fiil çekimi

CUMAN GRAMMAR SHEET WRITTEN IN LATIN IN CODEX CUMANICUS

ABSTRACT

Codex Cumanicus was created by bringing two books together. The first book is a Latin-Persian-Cuman Turkish trilingual dictionary. The second book contains word lists, Christian religious texts in verse and prose, one-leaf Cuman riddles and one-leaf Cuman grammar written in Latin. The author, whose name we do not know, made explanations in this grammar by using 'I' to refer to himself/herself. This significant work is the first Turkish grammar written in Latin alphabet.

In the work, the plural suffix +lAr, the noun suffixes +rAk, +çI, +lIK, +sIz, the infinitive suffix -mAK, the interrogative suffix -mI and the words *asru*, *kibi* and *kéz* are explained together with their functions and examples. Then, it was followed by verb conjugation and initially, a plain part of the book was given. However, in the work, only the first and second items of the five-item plan were explained, and when moved to the third items, the sentence was left unfinished because the page was full. It is understood that this leaf was torn from a Cuman grammar book written in Latin. The other pages of the work have not been found until today.

In the paper, one-page Cuman grammar written in Latin will be introduced and the data will be compared with Codex Cumanicus and other works of Kipchak Turkish.

Key Words: Codex Cumanicus, Cuman grammar written in Latin, noun suffixes, verb conjugation.

GİRİŞ

Codex Cumanicus, iki kitabın bir arada ciltlenmesiyle oluşmuştur. İtalyanca Bölüm olarak da bilinen birinci kitap, 1291-1993 yılları arasında yazılmış, Latincenin alfabetik sıralamasına göre dizilmiş, Latince-Farsça-Kumanca üç dilli bir sözlüktür. Eserde özellikle fiil çekimleri önemli bir yer tutmaktadır. İkinci kitapta, farklı ellerden çıkmış söz listeleri, Hristiyanlığa ait manzum ve mensur dinî metinler ile bir yapraklık Kuman bilmeceleri (60a/b), yine bir yapraklık Latince/İtalyanca yazılmış Kuman grameri (64a/b) ve *anla-* (65a/b) fiilinin çekimlerinin yer aldığı bir yaprak bulunmaktadır. Kitapta tamamen farklı bir el tarafından, farklı bir kalem ve yazı stiliyle yazılmış bir yapraklık bilmeceler bölümü, daha geniş hacimli bir *Kuman Bilmeceleri* adlı kitap veya kitapçıktan kopmuş bir yaprak olmalıdır.

Codex Cumanicus'ta birbirinden farklı metinler arasında yer alan Latince yazılmış bir yapraklık Kuman/Kıpçak grameri çok önemlidir. Bu bir yaprağın kaynağını bilmediğimiz Latince yazılmış bir *Kuman/Kıpçak Grameri* kitabından veya kitapçığından koptuğu anlaşılmaktadır.

Bu önemli eser Latin harfleriyle yazılmış ilk Türk grameri özelliği taşımaktadır. Bilindiği gibi, Batılı dilci veya seyyahlar tarafından 16. yüzyıldan başlayarak Batı dillerinde çok sayıda Osmanlı Türkçesi grameri yazılmıştır. Türkiye'de son yıllarda bu gramerler üzerinde epey çalışma yapılmıştır. Elimizdeki bir yapraklık Kuman grameri, *Divanu Lügâti't-Türk* dışında Türk dili hakkında yazılmış ilk gramerlerden birisidir. Telif tarihi kesin olarak bilinmese de 13. yüzyılın sonlarıyla 14. yüzyılın ilk yarısında yazılmış olmalıdır. Bu durumda Mısır Memluk sahasında 1312 yılında yazılan *Kitâbu'l-İdrak*'ten daha eski olma ihtimali de vardır. Eser, 13-14. yüzyılda Karadeniz'in kuzeyinde konuşulan Kuman/Kıpçak Türkçesinin yegâne eseri olması sebebiyle dönem dili ve yöre ağzı için çok değerli dil verileri sunmaktadır. Ayrıca Türkçenin öğretimiyle ilgili tarihî bir belgedir: "... dil bilgisi öğretiminde kullanılan tüme varım biçiminin kullanıldığı (grammar-translation method / méthode grammair-traduction) dilbilgisi-çeviri yöntemindeki ilk örneklerinden birisi olması açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da dikkate alınması gereken mühim bir eserdir." (Karadağ, 2016, s. 193).

2015 yılında yayımladığımız *Codex Cumanicus* adlı kitapta bu Latince yaprağın yalnız çeviri yazısı verilmekle yetinilmişti. 2016 yılında Dr. Hans Nugteren'in desteğiyle Elife Karadağ tarafından Türkiye Türkçesine çevirisi yapıldı ve dil bilgisi öğretimi açısından değerlendirildi (Karadağ, 2016). Karadağ'ın çevirisinden de yararlanarak yaptığımız çeviriyi 2022 yılındaki baskıya (TDK 2022) ekledik. Bu çalışmada yeni çeviriden faydalanılmıştır.

Latince Kuman Grameri

Eserin yazarı (müellif) Kuman Türkçesini de iyi bilen bir Latince/ İtalyanca konuşurudur. Yazar, 'ben' dilini kullanarak çeşitli tanımlar ve açıklamalar yapmaktadır.

Eserin daha büyük bir gramerden kopmuş olduğunu gösteren bazı deliller bulunmaktadır. Kitaba eklenmiş 64a sayfası herhangi bir giriş yapmadan doğrudan *+lar* çokluk ekinin anlatımıyla başlamaktadır. Yazar her konuyu bitirdiğinde sayfaya enlemesine bir çizgi çekip altında yeni bir konuya giriş yapmaktadır. Bu yüzden *+lar* ekinin anlatıldığı paragraf yarım olmasa da bir kitap olarak planlanmış bu eserin mutlaka giriş bölümünün olması beklenirdi. Çünkü daha sonra gelen 'fiil çekimleri' bölümünün başında yazar bir plan yapmaktadır.

Eldeki ilk bölümde isimler konusu ele alınmıştır. Burada +*lAr* çokluk eki, +*rAK*, +*çI*, +*IK*, -*mAK* mastar eki, -*mI* soru eki, +*sIz* yokluk eki ile *asru*, *kibi* ve *kéz* sözleri işlev ve örnekleriyle anlatılmıştır.

İsimlerden sonra fiil çekimlerine geçilmiş, önce kitabın bu bölümüyle ilgili bir plan verilmiştir. Plana göre yazar, ilk iki maddede fiil çekimleri bahsinde, -*Ar* (ve -*Ir*) geniş zaman eki alan üçüncü teklik kişi çekimindeki bir fiilin birinci ve ikinci teklik ve çokluk şahıslarının nasıl yapılacağını anlatacak, daha sonra diğer kiplere geçecek, fiillerde zaman konusunu verecek ve olumsuz çekimleri gösterecektir. Yazarın beş madde olarak planladığı fiil çekimleri bölümünde ancak birinci ve ikinci maddeleri tamamlanmış, kiplerin nasıl değiştiğinin gösterildiği üçüncü maddeye geçildiğinde sayfa dolduğu için cümle yarım kalmıştır. Dördüncü ve beşinci bölümler ise doğal olarak yer almamıştır.

Bu bir yapraklık gramer bölümü o kadar sistemlidir ki, yazarın ne yaptığının ve ne yapacağını bilincinde olduğu görülür. İsimlerle ilgili bazı bilgiler verdikten sonra sıra fiil çekimlerine gelince şöyle bir paragraf yazmıştır:

“Dikkat ediniz; herhangi bir fiilde üçüncü teklik kişi, şimdiki zaman, bildirme kipi, teklik şahıstan başka bir şey değildir. Aşağıda yazılan kurallarda anlatıldığı gibi, -*er* ile biten bir fiilden çıkararak veya ekleyerek herhangi bir kip ve zamanda birinci ve ikinci teklik ve çokluk şahısları yapabiliriz. Ama kurallar verilmeden önce, öncelikle bu sırayı koruyacağım. Öneriyorum ki, ilk önce bakılması gereken şey, bu üçüncü kişiden birinci ve ikinci kişinin nasıl yapıldığı, ikinci olarak çokluk şekillerin nasıl yapıldığı, üçüncü olarak kiplerin nasıl değiştiği, dördüncü olarak zamanların nasıl ayrıldığı, beşinci olarak fiilin nasıl olumsuz yapıldığıdır.” (64b/7-9)

Plana göre bu bölümde, -*Ar* (ve -*Ir*) geniş zaman eki alan üçüncü teklik kişi çekimindeki bir fiilin birinci ve ikinci teklik ve çokluk şahıslarının nasıl yapılacağı anlatılacak, daha sonra diğer kiplere geçilecek, fiillerde zaman konusu ele alınacak ve olumsuz çekimler gösterilecektir. Fiil konusunun aşağıdaki beş başlık altında işlenmesi planlanmıştır:

1. Geniş zamanın teklik birinci ve ikinci kişi çekimi
2. Geniş zamanın çokluk kişi çekimleri
3. Kiplerin nasıl değiştiği
4. Fiillerde zaman
5. Fiillerin olumsuz çekimi.

Yazar planlanan ilk iki bölümü örneklerle anlatmıştır. Fakat üçüncü bölüme geldiğinde daha bölümün içeriğinden bahsederken sayfa bittiği için cümlesi yarım kalmıştır. 64b sayfasının son cümlesi şöyledir:

“Üçüncü olarak, kiplerin göre nasıl değiştiği gelmektedir. İlk olarak emir kiplerinin nasıl olduğu, ikinci olarak bildirme kiplerinin nasıl bir sıra gerektirdiği...” (64b/34).

Bundan sonraki bölümde üç, dört ve beşinci maddelerde sıralanan konulara girilecekti. Fakat geri kalan sayfalar kaybolduğu için Türkçenin Latin harfleriyle yazılmış Batılı tarzdaki bu ilk gramerinden maalesef yoksun kalmış bulunuyoruz. Türkçenin kayıp eserleri arasında yer alan bu değerli gramerin diğer parçalarının başka kitaplar arasına karışmış olduğunu düşünüyorum ve bir gün bulunacağını ümit ediyorum.

Gramerin değerlendirilmesi

Bu gramerde isimlerle ilgili on konu değerlendirilmiş, on birinci olarak fiil çekimleri bahsi işlenmiştir. İsimlerle ilgili bölümde şu konulara yer verilmiştir:

1.+IAr Çokluk Eki

Bu ekin fiili, ismi, zamiri veya partisibi her durumda, her zaman ve kipte çokluk yaptığı belirtilmiş; *kişiler* “kişiler”, *tişler* “dişler”, *tatarlar* “tadarlar” örnekleri verilmiştir. Fiil çekiminde bu ekin yalnız üçüncü kişiyi anlatmakta kullanıldığı, birinci ve ikinci kişilerde farklı yapıların olduğu söylenmiştir. Verilen bilgiler Kuman/Kıpçakça yanında aşağı yukarı Türkçenin her dönemi için geçerlidir.

2. Asru Sıfat ve Zarfı

Asru kelimesinin hem ismin hem fiilin önüne gelerek üstünlük yaptığı belirtilmiş, isimlerle kullanımına *asru kara* “çok kara” ve *asru tatlı* “çok tatlı”; fiil çekimleri için ise *asru tiler-mên* “çok isterim”, *asru sözler-mên* “çok söylerim” örnekleri verilmiş, bunun istisnasız bütün isim ve fiillerde kullanıldığı uyarısı yapılmıştır. *Codex Cumanicus*'ta bu kelimenin sıfat ve zarf yapmakta kullanılan *asru*, *astrı* ve *astru* biçimleri tespit edilmiştir. Kitaptaki *asru* örnekleri Latince gramerde verilenlerden ibarettir. *Astrı* ve *astru* örnekleri ise ikinci kitaptaki (Alman bölümü) metinlerde geçmektedir. Buradan *asru* biçiminin Doğu Türkçesi yazı diline, *astrı* ve *astru* biçimlerinin ise ağızlara ait olduğu ileri sürülebilir. *Codex Cumanicus*'un ikinci kitabından alınmış iki örnek aşağıda verilmiştir:

Kaçan yoldan barırlar édi, utru bir kişi yoluhtu, yégit dagı astrı körkli kişi “Yolda giderlerken genç ve çok güzel bir kişiye rastladılar.” (62b/8-9).

Astru ulu yazuklutur-mên benim yaman işlerimden, yaman sağınçımdan, sözümden, yaman erkimden, yaman işlemekimden “Kötü amellerimden, kötü düşüncemden, sözümden, kötü niyetimden, kötü işlerimden dolayı çok büyük günahkârim” (61a/5-6).

Kelime, ilk kez görüldüğü Eski Uygur Türkçesinde *aşru* biçimindeyken Orta Türkçe döneminden itibaren *asru* biçiminde yaygınlaşmıştır.

3. +rAK Karşılaştırma Eki

“Temel sıfattan sonra gelirse karşılaştırma yapar” notuyla verilen bu ek, hem art hem ön ünlülü olarak gösterilmiş olmasına rağmen bir kurala bağlı olmadığı, tamamen tesadüfle kalın veya ince geldiği belirtilmiştir. Eserde verilen *kararak* “daha siyah”, *katırak* “daha sert”, *tüzrek* “daha düz” örnekleri damak uyumuna uymaktadır. *Codex Cumanicus*'taki diğer örneklerde de uyum vardır: *azrak* 31b/8, *yaşşırahtur* 63a/11, *yamanrak* 32a/12. Yazarın bu uyarısına rağmen Kıpçak Türkçesi metinlerinde tespit edilen örneklerin tamamı damak uyumuna girmiştir (Güner, 2020, s. 126-127).

4. Kibi Edatı

“İsimlerin arkasına eklenerek isme benzerliği gösterdiği” belirtilen bu edat için *tonuz kibi* “domuz gibi” örneği verilmiştir. Bu edat, ilk kez Karahanlı Türkçesinde görülmüş, Harezm-Altınordu Türkçesi eserlerinden *Kutb'un Hüsrev ü Şirin*'inde bir kez (1657. beyit) tespit edilmiş, Kıpçak Türkçesinde *kibi* yanında *kebi*, *kibe*, *kibik*, *kibin* biçimleriyle yaygın olarak kullanılmıştır (Li, 2022, s. 311-312). *Codex Cumanicus*'ta Latince gramer yaprağı dışında birinci kitapta *anıñ kibi* 32b/14, *munıñ kibi* 33a/11; ikinci kitapta *seniñ kibi* 66b/10 kullanımları da bulunmaktadır.

5. +çi İsimden Uzman İsmi Yapma Eki

“İsme eklenince ismin uzmanının adını yapar” notuyla verilen bu ek için *ötmekçi* “ekmekçi, fırıncı” ve *çekmenci* “kumaş dokuyan kimse” örnekleri verilmiştir. Eserde ek -çi olarak ön ünlülü olarak gösterilmiş, verilen iki örnek de ön ünlülü seçilmiştir. Fakat *Codex Cumanicus*’un farklı yerlerinde *altunçı* “kuyumcu”, *bagırçı* “aşçı”, *bakçacı* “bahçeci”, *balukçı* “balıkçı”, *bıçakçı* “bıçakçı”, *ırçı* “şarkıcı, türkücü”, *kullukçı* “hizmetçi”, *şıraçı* “şarap tüccarı” (Argunşah-Güner, 2022, s. 98) örneklerinde görüldüğü gibi ön ve arka ünlülü biçimleriyle tespit edilmiştir. Ek, Eski Türkçeden itibaren (Erdal, 1991, I, s. 115-118) Türkçenin tarihî ve çağdaş lehçelerinde yaygın olarak kullanılmaktadır.

6. +IIK İsimden İsim Yapma Eki

Eserde, “+lik eki isme eklenince somut bir şeyi soyut yapar” bilgisinin ardından *égilik* “iyilik”, *karalık* “karalık, siyahlık”, *birlik* “birlik”, *könülik* “doğruluk” örnekleri verilmiştir. Ek her ne kadar +lik olarak gösterilmiş olsa da hem verilen örnekler hem de yapılan “bazı durumlarda +lük veya +lik gelir” uyarısı ekin hem düz hem de yuvarlak ünlülü biçimlerinin bulunduğunu göstermektedir. Eski Türkçeden itibaren yaygın olarak kullanılan isim türetme eklerden birisi olan +IIK, Kıpçak Türkçesinde çoklukla dudak uyumuna girmiştir (Güner, 2020, s. 122-125)’de *Codex Cumanicus*’ta uyuma girmiş örnekler yanında *aguzlug* “gem, ağızlık” *sabırluğ* “sabır”, *köptelik* “köftelik” gibi uyum dışı örnekleri de vardır (Argunşah-Güner, 2022, s. 101).

7. -mAK Fiilden İsim Yapma Eki

Yazar, “-mak eki emir kipinin ikinci şahsına eklenince fiilden isim yapar. Fiilden yapılan isimleri ben *nomen derivatum* [= türemiş ad] diye adlandırıyorum.” dedikten sonra Latince de bunun gibi “*comedendo*’dan “birlikte yemek yemek” *comestio* “birlikte yenilen yemek”, *bibendo*’dan “içmek” *bibicio* “içme”, *orando*’dan “dua etmek” *oracio* “dua etme” isimlerinin yapıldığını söyler. Buradan çok açık olarak anlaşılmaktadır ki bu gramerin bir yazarı vardır ve o kendisinden “ben” diye bahsetmektedir. Yine anladığımız kadarıyla bu yazar bir İtalyan veya bu dili iyi bilen bir kimsedir. Yazar, Latince örneklerden sonra Türkçeden *oltur* “otur”dan *olturmak* “oturma”, *tur* “ayakta dur”dan *turmak* “ayakta olma” örneklerini verir. Ayrıca bütün fiillerin aynı biçimde yapıldığı uyarısını da yapar.

Bu ekin açıklamasında verilen her iki örnek de art damak ünlülü olsa da bilindiği gibi Eski Türkçeden itibaren fiillerin isim biçimlerini yapan bu ekin hem ön hem de art damak ünlülü biçimleri vardır. Türkçede genel olarak damak uyumuna girmiştir. *Codex Cumanicus*’ta da bu uyum tamdır.

8. -mI Soru Eki

Eserde soru eki hem tanımda hem de verilen iki örnekte -me olarak gösterilmiştir. Bu bir yazım yanlışı veya ağız özelliği olabilir. Tanımda ekin “isim ve fiillerde, bütün kiplerde, zamanlarda, kişilerde araya konularak soru yaptığı” belirtilmiş, *bilir mi-sén?* “bilir misin?” ve *tiler mi-sén?* “ister misin?” örnekleri verilmiş, diğerlerinde de durumun aynı olduğu söylenmiştir.

Kuman/Kıpçak metinlerinde de ekin dudak uyumuna tam uymadığı görülmektedir (Güner, 2020, s. 280-281). Ebu Hayyan, *Kitabu'l-İdrak*’te “*mu* biçiminde yuvarlak ünlülü biçimi caiz olduğu gibi *mi* olarak söylenmesi de caizdir. Lakin *mu* biçiminde telaffuzu asıldır.” (Caferoğlu, 1931, s. 162) diyerek ekin bu dönem için yuvarlak ünlülü biçimini esas almıştır.

Codex Cumanicus'ta soru ekinin biri fiil, beşi isim çekiminde olmak üzere altı örneği tespit edilmiştir. Bunların dördü yuvarlak, ikisi düz ünlüdür. Yuvarlak ünlü dört örnek de düz ünlü kelime tabanlarına gelerek uyuma girmemiştir:

Ançamı köp sövmekden ësirdiñ? “Çok sevmekten o kadar mı kendinden geçtin?” (75a/7-8)

Bar mu andı kın, neçik benim kınım “Benim derdim gibi dert var mı?” (63a/37)

Sen anı yibek mü deñtir-sen “Sen ona ipek mi dedin?” (82a/24)

Sorgıl seniñ köñlüñni, söver mi Teñirni “Gönlüne sor, Tanrı'yı sever mi?” (62a/21-22)

Tuvra mu arkuru mu “Doğru mu çapraz mı (eğri mi) ?” (81a/5)

9. +sIz Yokluk Eki

Ekin işlevi eserde, “isme eklenince ismin yokluğunu gösterir” biçiminde belirtildikten sonra *başsız* “başsız”, *elsiz* “elsiz”, *tizsiz* “dizsiz”, *tişsiz* “dişsiz” örnekleri verilmiş ve diğerlerinin de böyle olduğu söylenmiştir.

Verilen örneklerin üçü de düz ünlüdür ve kelime kökleriyle uyumludur. *Codex Cumanicus*'ta ekin hem düz hem yuvarlak ünlü örnekleri vardır. Ek, çoklukla dudak uyumuna girmekle birlikte (*ërksiz* “güçsüz, etkisiz”, *körksüz* “çirkin”, *yazuksuz* “günahsız, suçsuz”, *yolsuz* “yolsuz”) uyumuna girmemiş (*küçsiz* “güçsüz”) örnekleri de vardır (Argunşah-Güner, 2022, s. 102-103). Kıpçak Türkçesinde ekin genellikle uyuma girdiği görülür (Güner, 2020, s. 128-129).

10. Kéz Sözü

“*Kéz* sözü sayıya eklenince kezini/defasını gösterir” biçiminde işlevi belirtildikten sonra *bir kez* örneği verilmiş, ardından “iki, üç ve diğer sayılar için istisnasız kuraldır” notu eklenmiştir. Eski Uygur Türkçesi metinlerinden itibaren tespit edilen kelime tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde yaygın olarak kullanılmıştır.

11. Geniş Zaman Çekimi

Kuman gramerinin 64b sayfasında dört paragraflık bölümde yazar, fiil çekiminde geniş zamanın teklik 3. kişi çekimini esas almış, *-er* eki ile biten fiillerin sonundaki bu eki çıkararak veya üzerine başka eklemeye yaparak herhangi bir kip ve zamanda birinci ve ikinci teklik ve çokluk şahısları yapabileceğimizi ifade etmiştir.

Yukarıda da bahsedildiği gibi, bir sıralama yapmayı önerdiğini belirtmiş ve bunları beş madde hâlinde saymıştır. Yazar bu genel değerlendirmeden sonra birinci maddeye geçmiş, mesela üçüncü şahıs çekimindeki *tiler* “ister”, *sözler* “söyler”, *bilir* “bilir”, *barır* “gider” gibi fiillere *-mën* ekleyerek birinci kişi yapıldığını belirtmiş, arkasından bunların çekimlerini vermiştir: *tiler-mën* “isterim”, *sözler-mën* “söylerim”, *bilir-mën* “bilirim”, *barır-mën* “giderim” gibi. Diğer fiillerin de aynı biçimde yapıldığını belirttikten sonra geniş zamanın üçüncü teklik kişi çekimine *-sën* ekleyerek ikinci teklik kişinin yapıldığını söylemiş ve *tiler-sën* “istersin”, *sözler-sën* “söylersin”, *bilir-sën* “bilirsin”, *barır-sën* “gidersin” örneklerini vermiştir.

Yazarın yapmış olduğu son uyarı önemlidir: “Bu, şimdiki zamanda gerçekleşen bir durumu da ifade eder.” Latincenin gramer kurallarını iyi bildiği anlaşılan yazarın bu bilgiyle Kuman/Kıpçakçaya da hâkim olduğu görülür. Memluk sahasında yazılan gramer kitaplarında belirtilmeyen kimi özellikleri değinerek *-er* ekinin geniş zaman yanında şimdiki zamanı da gösterdiğini ifade eder.

Yazar bir sonraki bölümde fiil çekiminde geniş zamanın çokluk şahıs çekimlerini verir: “İkinci olarak, çokluk şekiller her zaman çokluk yapan *-biz* “biz”, *-siz* “siz”, *-lar* eklerinin yardımıyla yapılır” dedikten sonra çokluk birinci kişi çekimine geçer ve *tiler* “ister” biçiminden *tiler-biz* “isteriz”, *sözler* “söyler” biçiminden *sözler-biz* “söyleriz” yapıldığını belirtir. Ardından çokluk ikinci kişi çekimine geçen yazar, teklik üçüncü kişi çekimindeki *tiler* “ister” biçiminin *tiler-siz* “istersiniz”, *sözler* “söyler” biçiminin de *sözler-siz* “söylersiniz” olduğunu ekler.

Çokluk üçüncü kişi çekimi için *bilirler* “bilirler” ve *barırlar* “giderler” örnekleri verilmiştir. Metinde *barırlar* çekiminin *barıyurlar* biçiminde kaydedildiği görülür. Eserdeki diğer örneklerle bakıldığında bu yazımın yanlış olduğu düşünülmektedir. Yazar örneklerin arkasına, “bu çekimlerin şimdiki zamanda gerçekleşen bir durumu da ifade ettiklerini” belirtme gereği duymuştur. Yine *+lar* yanında *mèn*, *sèn*, *biz* ve *siz* zamirlerinden “ek” olarak bahsedilmesi de kayda değer bir bilgidir.

Latince gramerin yazarı burada çok önemli bir uyarıda daha bulunur: “Daha yüksek bir vurguyla ifade etmek için bu ekler bazen önce ve bazen sonra konulabilir.” Bu uyarıdan sonra *mèn tiler-mèn* “ben isterim”, *sèn tiler-sèn* “sen istersin”, *ol tiler* “o ister”, *ol bilir* “o bilir” örneklerini verir. Çokluk çekim için *biz tiler-biz* “biz isteriz”, *siz tiler-siz* “siz istersiniz” örneklerini verdikten sonra yine çok önemli bir bilgi ekler: “Üçüncü çokluk kişide fiilin önüne koymak yaygın değildir.” Ardından, “Fiilin önüne koymak isterlerse *anlar tilerler* “onlar isterler” diyebilirler.” demiştir.

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Yazarın burada Latin grameri geleneğinin etkisiyle olsa gerek teferruata dikkat çektiğini, bilgi birikimini Kuman gramerinde de gösterdiğini görürüz. Bu kadar detay bilgiye sahip olmak için ya iyi yazılmış bir gramer kitabından faydalanmak veya muhatap olunan dile son derece hâkim olmak gerekir. Yazarın bunlardan hangisine sahip olduğunu bilmiyoruz. Bu konuda bildiğimiz bir şey varsa, Altın Orda sahasında bu dönemde yazılmış bir Kuman/Kıpçak grameri bugüne kadar elimize geçmemiş olduğudur.

Memluk sahasında *Codex Cumanicus*’un Alman Kitabı adı verilen ve yazılış tarihi kesin bilinmeyen parçalarından önce yazılmış olması muhtemel tek eser *Kitabu’l-İdrak*’tir. Latince gramerin yazarının zayıf ihtimal de olsa bu eseri görmüş olduğunu düşünebiliriz. *Kitabu’l-İdrak*’te geniş zaman konusu geniş zaman eki (müzaraat harfi) bölümünde verilmiş, “fiilin müzari olduğunu gösteren harf” bilgisinden sonra bu harfin ünlüden sonra -r, ünsüzlerden sonra -ar/-ur olduğu belirtilmekle yetinilmiştir (Caferoğlu, 1931, s. 141-142). Eserde geniş zaman çekimiyle ilgili olarak başka bilgi bulunmamaktadır. Öyle olunca, Latince gramerin yazarının bu eseri görmüş olsa bile faydalanabileceği daha fazla bilgi bulamadığı açıktır.

Kitabu’l-İdrak ve diğer Memluk sahası gramerleri Arapçanın dil bilgisi temelinde yazılmış olmasına rağmen *Codex Cumanicus*’ta yer alan bilgiler Latince gramer geleneğine dayandırılmıştır. 16. yüzyıldan itibaren Batı dillerinde Osmanlı Türkçesi için yazılmış çok sayıda gramer kitabı da bu temelde gelişmiş Avrupa gramerciliğine dayandırılmıştır.

Bu kadar önemli, bu kadar teferruatlı ve ince işlenmiş bir gramerin maalesef devamıyla ilgili bir bilginiz bulunmamaktadır. Belli ki, son derece düzgün yazılmış bir gramer kitabından mahrum kalmışız. Kaç sayfa olduğunu ve hangi konuları kapsadığını bilmediğimiz bu eserin yalnız bir yapağı tesadüfen *Codex Cumanicus*’un ikinci kitabına eklenmiştir. Eserin İtalyan bölümünde

olduğu gibi, bu bir yapraklık gramer de bize Latince-Kıpçakça ilişkisinin epey ileri aşamalarda olduğunu göstermektedir.

Belli ki, Kırım ve civarında Latince konuşan tüccarların ve çeşitli amaçlarla bu coğrafyaya yerleşmiş olan Venedikli ve Cenevizlilerin Kıpçak Türkçesini öğrenme ihtiyacını gidermek için atılan adımlar olmuştur. *Codex Cumanicus*'un birinci kitabının ilk 29 yaprağında fiil çekimleri yalnız listeler hâlinde verilmişse de zaman zaman Latinceyle mukayeseli ve açıklamalı bu gramer de ihtiyacı gidermeye yönelik olarak hazırlanmış olmalıdır. Ayrıca, birinci kitapta Latince kelimelere Farsça ve Kumanca karşılıklar verilmişken ikinci kitapta Farsçanın hiç yer almaması da dikkate değerdir. Çünkü buradaki asıl ilişki Latin-Kuman ilişkisidir. Bu, aynı coğrafyayı paylaşmaya dayanan, büyük hacimli ticaretin yapıldığı Altın Orda Devleti ile Avrupa devletleri arasındaki ileri seviyeli ilişkinin bir sonucudur. Oysa ilk eserde Farsça kelime listelerine yer verilmesinin sebebi yalnız ticaridir. Yani Avrupalıların Kırım üzerinden İran'la ticaret yolunda kullanılan üçüncü dilin öğrenilmesine yönelik bir çalışmadır.

KAYNAKLAR

- Argunşah, M. ve Güner, G. (2022). *Codex Cumanicus*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Caferoğlu, A. (1931). *Kitâb al-idrâk li-lisân al-atrâk*. İstanbul: Evkaf Matbaası.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic word formation*, Vol. I, Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Güner, G. (2020). *Kıpçak Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karadağ, E. (2016). İlk Latin abeceli Türk dili gramerinin dil bilgisi öğretimi açısından değerlendirilmesi, *Codex Cumanicus*'un Latince dil bilgisi yaprağı (64r, 64v). *The Journal of Academic Social Science Studies (Jass)*, 51 (Autumn III), 191-204.
- Li, Y. (2022). *Türk dillerinde son takılar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Nō q̄ ista dictō. Lic. addita ubi. P. noib. P. noib. ut participij
i q̄cuq; casu. l. rpe. s. mo. dminatib; ma. ut. baga. facit plūale
numeri. Vbi ḡcia v̄. kisi est ho. s. kaiser sūt hoies. Dis edens
s. moler s̄. dēt. exēp̄m s̄. vbo. tactar ē gustat. s. tactar. lar est
gustat. hoc tamē intelligēdm solum in verbis. Etie p̄sone q̄ p̄ma
usoda h̄t alia regula sicut i f̄ra dicit

Nō q̄ ista dictō. asru facit suplatim tam i noib; q̄m i v̄bis p̄ponēda
ea. sic. v. ḡcia. cara ē nigri. s. asru kara est nigerrimū. ⁊ rati
ē dulce s. asru rati ē dulcissimū. ⁊ sic ē d̄ v̄bis. ⁊. tilerme
ē volo s. asru tilerme ē maḡ volo. ⁊ sozlerme ē loquor s. asru
sozlerme ē multū maḡ loquor. ⁊ sic d̄ oib; alijs v̄bis ⁊ noib;

Nō q̄ ista dictō. rac. s. ^{dictō} rec. post posita nōi p̄oitus facit o
p̄ertu sicut hic kara ē niger. s. kara rac ē nigrior. katti
ē durus s. katti rac ē durior. tuz ē rectus s. tuz rec ē rectior
q̄m aut d̄beat adi. rac ut rec. n̄ ē regula firma

Nō q̄ ista dictō. kabi. addita alicui nōi nō dat aliqui si
militudine v̄. tongus ē porcus s. tongue kabi ē sic porcus

Nō q̄ ista dictō. ei. addita alicui nōi facit nōi māisile illius
rei quā significat illud nōi. cui addit sic v̄bi ḡcia otinek
ē panis s. otmeker ē ille q̄ facit panē. s. ekim ē panis sed
s. ekim ē q̄ facit panū ⁊ sic d̄ similib;

Nō q̄ ista dictō. lic. addita nōi cōtō facit illud abstrū sicut
v̄bi ḡcia eigi est bonū s. egiht ē boitas. kara ē nigri s.
karakic ē nigro. bir ē vinū s. birlic ē v̄nitas. konv ē m̄p̄ s.
konulic ē m̄sticū ⁊ sic d̄ siḡnū aliqui t̄m p̄oie. lic. ut lic.

Nō q̄ ista dictō. mak. addita ubi sede p̄sonae i p̄atim modū
facit nōi d̄rivatim. nōi. at d̄rivatim appello illd q̄ d̄scendit
a illo. sic comestio a comedēdo bibico a bibēdo oīo ab orādo v̄bi
ḡcia d̄t ē sede s. ekmak ē sessio. tur ē sta. s. surge s. emak
ē staco ut surrecco ⁊ sic d̄ alijs

Nō q̄ ista dictō. me. facit i t̄rogacois i p̄oita p̄sona i v̄bu ⁊ nōi
iōi nōi rpe s̄ sic v̄bi ḡ. bilirsen ē scit s. bilirmasen ē scit te
er sen t̄m s̄ tilermasen me. tu ⁊ sic d̄ alijs

Codex Cumanicus, 64a (Latince gramerin ilk sayfası)

No q^a dicitur. si addita alicui noⁱ. Innotat p^ruocem illine noⁱ
 sic ubi gra. bas. e cap. p. basq^e e in capite. et e man^u p^relise in
 manu. tuz e genui p^r tuz e in genui tuz e deno p^r tuz e in d^rete
 et sic d^rete
 No q^a ista dicitur. kes. addita nu^m d^rnotat vice sicut q^a. bir e nu^m p^r
 birkes e semel p^r sic d^r duob^z et tuz p^r totu numeru. falib^z lib^z
 No q^a aliquo u^o noⁱ habet nisi t^ria p^rsona p^r t^ria d^ricatu^m moⁱ
 nu^m sigulau^t q^a p^r finit i er et p^r t^ria d^ricatu^m et aduocem sic p^rma u^o
 p^rsona et nu^m p^r t^ria i q^alib^z m^o et t^rie sic p^r t^ria d^ricatu^m et clara
 e. p^r anq^m recte ponat p^rmo que ordine tenebo. p^rona. videt^r
 e p^rmo q^m illa t^ria p^rsona fit p^rma. et scda. scda. q^m fit nu^m p^r t^ria
 t^ria q^m uariat p^r mo et t^ro q^m d^ristigu^t p^r t^ria q^m ista
 talia u^oba sunt ^{negatiua} dico p^rmo q^a. t^ria p^rsona sic
 e t^rier sozler bilir ^{u^oba} barur ^{u^oba} barur
 scdo sic t^rierm ^{u^oba} sozlerm ^{u^oba} bilirm ^{u^oba} barurm. et ca^e e q^a m^o uide
 e q^a q^a fit etia sic p^r aduocem. utine d^ricatu^m sen. q^a etu.
 tilerfen. i. u^oba. sozlerfen. i. loq^ris. bilirfen barurfen. i. hoc i. t^rellig^o
 ip^ri t^rie d^ricatu^m modi. scdo fit nu^m p^r t^ria. p^r t^ria d^ricatu^m
 bis. i. noⁱ. si. i. u^oba et la^r. q^a fac^r p^r pluate nu^m i. b^rig^ra. tiler
 i. d^ricatu^m p^r tilerbis e uolunt^r sozler e loq^ris p^r sozlerbis e loq^ris
 sic e d^ricatu^m tiler e d^ricatu^m p^r tilerbis e d^ricatu^m sozler e loq^ris p^r soz
 lerbis e loq^ris. sic e d^ricatu^m p^r bilir e d^ricatu^m p^r bilirler sunt
 barur e uadit. p^r barurler uadit. et hoc e i. t^rellig^o d^ricatu^m
 p^r t^rie d^ricatu^m modi. et noⁱ q^a ad maiore exp^rssioem d^rno
 r^rada aliq^do p^rponit et p^r t^rie d^ricatu^m sic. hic mentiler^m
 i. ego uolo. sen tilerfen tu me. ol. ille un^o d^ricatu^m ol. tiler. ille
 d^ricatu^m. ol. bilir ille scit. et ca^e i. p^r t^ria b^rig^ra tilerbis noⁱ uolunt^r
 si tilerbis uolunt^r uolunt^r p^r t^ria noⁱ e cōs^ruendo q^a p^rponat
 un^o si q^a uellet p^rone possit dice anglar tilerm. uolunt^r
 q^a anglar. e. illi. t^ria q^m uariat p^r modos. d^ricatu^m e p^rmo
 q^m sint modi ip^ram so q^m i. d^ricatu^m q^a talis ordo requir^o

Codex Cumanicus, 64b (Latince gramerin ikinci sayfası)

KÖKTÜRK ABİDELERİ'NİN TÜRKÇENİN DÜNYA DİLİ OLMASINDAKİ YERİ VE ÖNEMİ

Mustafa TANÇ*

ÖZ

Türk dili, Türk insanının duygu ve düşünce üretmesine imkân veren, üretilen duygu ve düşünceleri, yaşam biçimlerini, hayat anlayışları ve dünya görüşlerini belirli kanun ve kurallar çerçevesinde gelecek kuşaklara aktarmayı sağlayan, aynı zamanda geçmiş kuşaklar tarafından oluşturulan duygu ve düşünceleri de anlama vazifesi gören tarihî derinliğe ve coğrafî genişliğe sahip yeryüzünün sayılı dillerinden biridir. Tarih içerisinde Türk insanının gözü, hafızası, düşüncesi ve ruhu olma özelliği taşır. Kısaca Türk toplumunun ruhu en geniş ölçüde Türk diliyle bütünleşir. Türk dilinde kendisini açığa vurur. Adeta milletin ruhunun ve kültürünün aktarıcısı durumundadır. Asırlardır Türk toplumunun ürettiği tüm kültür değerleri, Türk dilinde ifadeye kavuşur. Türk dilinin ilk yazılı ürünleri 8. yüzyılda Orhon vadisinde dikilen Köktürk abideleridir. Türk dili tarihi açısından bu abidelerin dikilişi kadar bulunuşu ve okunuşu da dikkat çekicidir. Tarihte Doğu'da bu abidelerden ilk bahseden 13. yüzyıl İlhanlı tarihçisi Ata Melik Cüveynî'dir. Bunu 15. yüzyılın ünlü tarihçisi İbni Arabşah takip eder. Batı'da ise Köktürk harfli metinlerden ilk söz eden Romen seyyah ve şarkiyatçısı Nicolaie Gavriloviç Miliescu'dur. Miliescu, 1675 yılında Rus elçisi olarak Çin'e gidişi sırasında Yenisey kaya yazıtlarını gördüğünü belirtir. Miliescu'dan sonra Amsterdam Belediye Başkanı Nicolaes Witsen 1692 yılında yaptığı çalışmalarda Köktürk harfli metinlere dikkat çeker. Batı'da *Köktürk Abideleri* üzerinde ilk esaslı ve ayrıntılı bilgi 8 Temmuz 1709 yılında Poltova savaşında Ruslara esir düşerek Sibiry'a da ikamete mecbur tutulan İsveçli genç Yüzbaşı Johann Philipp Tabbert von Strahlenberg'e aittir. Strahlenberg, esareti sırasında boş durmaz. Sibiry bölgesinde yaptığı araştırmalarla elde ettiği bilgileri 1730 yılında *Das Nord und Östliche Teil von Europa und Asia* adıyla Stockholm'de yayımlar. Bu yayım, bütün Batı bilim dünyasının dikkatlerini çeker. Bunun üzerine, taşlar üzerine kazınarak yazılmış olan bu sırlı metinler konusunda yoğun çalışmalar başlar. 1893'te V. Thomsen'in metni çözümlemesi ile Türk dili tarihi için yeni ufuklar açılır.

Anahtar Kelimeler: Köktürk Abideleri, Dünya dili olarak Türk dili

THE ROLE AND IMPORTANCE OF KÖKTÜRK MONUMENTS IN TURKISH LANGUAGE BEING A WORLD LANGUAGE

ABSTRACT

Turkish language has a historical depth that allows Turkish people to produce emotions and thoughts, enables them to transfer the produced emotions and thoughts, lifestyles, life understandings and world views to future generations within the framework of certain laws and rules, and also serves to understand the emotions and thoughts created by past generations. and it is one of the few languages in the world with a geographical extent. It has the feature of being the eye, memory, thought and soul of the Turkish people throughout history. In short, the spirit of the Turkish society is integrated with the Turkish language to the greatest extent. It reveals itself in

*Prof. Dr. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mustafatanc@osmaniye.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-7782-5049

the Turkish language. It is literally the transmitter of the spirit and culture of the nation. All cultural values produced by the Turkish society for centuries are expressed in the Turkish language. The first written products of the Turkish language are the Köktürk monuments erected in the Orhon Valley in the 8th century. In terms of the history of the Turkish language, the founding and reading of these monuments are as remarkable as their erection. The first person to mention these monuments in the East was the 13th century Ilkhanid historian Ata Melik Cüveynî. This is followed by the famous historian of the 15th century, Ibn Arabshah. In the West, the first person to mention Köktürk scripts was the Romanian traveler and orientalist Nicolaie Gavrilovic Milescu. Milescu states that he saw the Yenisei rock inscriptions during his visit to China as the Russian ambassador in 1675. After Milescu, Amsterdam Mayor Nicolaes Witsen drew attention to the texts with Köktürk letters in his studies in 1692. The first substantial and detailed information on Köktürk Monuments in the West belongs to the young Swedish Captain Johann Philipp Tabbert von Strahlenberg, who was captured by the Russians in the Battle of Poltova on July 8, 1709 and was forced to reside in Siberia. Strahlenberg does not remain idle during his captivity. He published the information he obtained through his research in the Siberian region in Stockholm in 1730 under the name *Das Nord und Östliche Teil von Europa und Asia*. This publication attracted the attention of the entire Western scientific world. Thereupon, intensive studies began on these mysterious texts engraved on stones. With V. Thomsen's analysis of the text in 1893, new horizons were opened for the history of the Turkish language.

Key Words: Köktürk Monuments, Turkish language as a world language

GİRİŞ

Bildirinin konusuna geçmeden evvel, dil hakkında kısa bilgi vermek, Türk dilinin millet hayatındaki yerinden bahsetmek, Köktürk abidelerinin bulunuşu, okunuşu meselelerini kısaca değerlendirmek yerinde olacaktır. Bilindiği üzere dil, canlı bir iletişim vasıtasıdır. İnsanlar, başarılı bir şekilde çevresiyle iletişim kurmak, duygu ve düşüncelerini başkalarına anlatmak ve gelecek kuşaklara aktarmak için dile ihtiyaç duyar. Bu açıdan bakıldığında iletişim ve haberleşmenin tarihi insanlık tarihi kadar gerilere gider. Dil, bir yandan iletişim ve haberleşmeyi gerçekleştirirken, bir yandan da insanlar için önemli olan düşünce üretimini destekler. Bir bakıma düşünceye ev sahipliği yapar, düşüncenin en yüksek düzeylere ulaşmasının yolunu açar. Bu yolla dil, yeni duygu, düşünce ve kavramlar kazanır. Buna bağlı olarak yeni kelimeler türetilir. Var olan kelimeler yeni anlamlar kazanır. Sonuçta dilin söz varlığı zenginleşir ve gelişir. Tarihin akışında nesilden nesile aktarılan, daima gelişip güçlenerek günümüze kadar ulaşan dillerin asırlar süren derin geçmişleri mevcuttur. Dil, toplumun kültürünü, töresini, hayat anlayışını, yaşam tarzını ve kâinat algısını muhafaza etmesi ve gelecek nesillere ulaştırması bakımından mühim bir görevi mahiyetinde taşır. Dolayısıyla, millî bir olgudur. *Kültürün aynası* ve *milletin ruhu* olma vasfı onun en temel özelliğidir. Bu özelliği ile dil, toplumu birleştirip birbiriyle kaynaştırıp yakınlılaştırarak onların aynı düşünce, duygu ve hayat anlayışı etrafında bütünleşmesini sağlar. Böylece, millet hayatında birleştirici, bütünleştirici ve ortak ruhu yansıtırıcı bir güç olarak karşımıza çıkar (Akarsu, 1998, s. 31-32-35-36-39-40-43-52-53).

Türk dili, Türk insanının duygu ve düşünce üretmesine imkân veren, üretilen duygu ve düşünceleri, yaşam tarzlarını, hayat anlayışlarını, dünya görüşleri ve kâinat algılarını belirli kanun ve kurallar çerçevesinde gelecek kuşaklara aktarmayı sağlayan, aynı zamanda geçmiş kuşaklar tarafından oluşturulan duygu ve düşünceleri de anlama vazifesi gören tarihî derinliğe ve coğrafi genişliğe sahip dünyanın sayılı dillerinden biridir. O, tarihî seyir içerisinde hep duygu ve

düşüncelerin yüksek bir seviyeye ulaştığı, kelimelerin geniş ve derin manalar kazandığı bir dildir. Bu vasfı, Türk dilinin kelime hazinesini durağan olmaktan çıkarmış, sürekli yeni kelimeler ve yeni kelime şekilleri oluşturmasının yolunu açmıştır. Türk dili, Türk insanının düşünceleriyle yoğrulmuştur. O, Türk insanının düşünceleriyle iç içedir. Türk insanına ait tüm düşünceler, orada geçer, orada berraklaşır ve aydınlığa kavuşur. Hatta gelişimini orada sürdürür. Diğer taraftan Türk dili, tarihin her devrinde yapı ve söz varlığı bakımından açık ve anlaşılır bir nitelik arz eder. Bu sayede, her zaman düşünce ve bilgi üretiminde güçlü ve kuvvetli bir durum sergiler. Bunun bir sonucu olarak da büyük düşünürler ve büyük düşünce yapılarının tesis edildiği eserler, Türk dili içerisinde en geniş ölçüde ifadesini bulur. Türk dili, Türk insanının milletleşme ve millî duyguları kazanmasında da önemli rol üstlenir. Onların ortak töre, ortak duygu, düşünce ve hayat anlayışı çerçevesinde bir araya gelmelerini temin eder. Hayat macerasında milletin fertlerinin gönüllerini birbirine bağlayarak geçmiş ve gelecek nesiller arasındaki bağı kuvvetlendirir, onları ortak gayeler ve amaçlara sevk eder. Adeta *Türk milletinin ruhu olma vasfıyla* da özdeşleşir (Tanç, 2022, s. 243-253).

Yapı bakımından sondan eklemeli dillerin en belirgin örneğini temsil eden Türk dili, bugün bu dillerin en gelişmiş ve en çok konuşura sahip bulunanıdır. Türk dili, dünya dil aileleri sınıflandırmasında, Moğolca ve Mançu-Tunguzca gibi dillerin de içinde yer aldığı Altay dil ailesine dâhildir. Tarihi derinlik, coğrafi genişlik ve konuşur kitlesi bakımından bu ailenin en öne çıkanıdır (Korkmaz, 2003, s. LXVIII; Ercilasun, 2004, s. 17). O, her zaman, dünya dil sahnesinde, çağlar aşan, farklı kıtalara yayılan ve farklı mekânlarda farklı lehçeler oluşturabilen bir dil manzarasıyla dikkatleri üzerine çekmeyi başarır. Türk dilinin ilk yazılı metinleri, 7. ve 8. yüzyıllarda Köktürklerce Orhon vadisinde dikilmiş olan *Köktürk Abideleri*'dir. Bu abideler, Türk diline yön veren önemli eserlerden biridir. Daha o dönemde, Türk dilinin gelişmiş, zengin ve işlek bir dünya dili olduğunu ortaya koyar. Bu da bizi Türk yazı dilinin başlangıcının çok daha eskilere uzandığı inancına götürür.

Doğu'da, Köktürk Abideleri'nden ilk bahseden 13. yüzyıl İlhanlı tarihçisi Alâeddin Ata Melik Cüveynî'dir. Cüveynî, *Tarih-i Cihângüşâ*'da Köktürk harfli metinleri gördüğünü dile getirir. Bunu 15. yüzyılın ünlü tarihçisi İbni Arabşah takip eder. O da *Acâibü'l-Makdûr fi Nevâib-i Teymur*'da yine Köktürk harflerinden söz açar. Ancak, Doğu'da yapılan bu açıklamalar dil bilim dünyasının fazla dikkatini çekmez. Batı'da ise Köktürk harfli metinlerden ilk söz eden Romen seyyah ve şarkiyatçısı Nicolaie Gavriloviç Mileşcu'dur. Mileşcu, 1675 yılında Rus elçisi olarak Çin'e gidişi sırasında Yenisey kaya yazıtlarını gördüğünü belirtir. Mileşcu'dan sonra Amsterdam Belediye Başkanı Nicolaes Witsen 1692 yılında yaptığı çalışmalarda Köktürk harfli metinlere dikkat çeker. Batı'da *Köktürk Abideleri* üzerinde ilk esaslı ve ayrıntılı bilgi 8 Temmuz 1709 yılında Poltova savaşında Ruslara esir düşerek Sibiry'a'da ikamete mecbur tutulan İsveçli genç Yüzbaşı Johann Philipp Tabbert von Strahlenberg'e aittir (Ercilasun, 2004, s. 150). Donanımlı subay Strahlenberg, Sibiry'a'daki bu esaret yıllarında boş durmaz. Yine kendisi gibi genç bir doktor ve genç bir harita subayı olan Alman arkadaşı Messerschmidt ile birlikte köylüleri de yanına alarak bu coğrafyayı karış karış dolaşmaya başlar. Burada bir Kazak köylüsünün öncülüğünde Yenisey'i atlarla geçerek Köktürk harfli yeni metinlerle karşılaşır. Strahlenberg, 1722 yılında esaret hayatının sona ermesiyle memleketi İsveç'e geri döner. Bu esnada O, Güney Sibiry'a bozkırlarında birlikte araştırmalar yaptığı Alman arkadaşı Messerschmidt'in notlarını yayımlamasını bekler. Ancak bir türlü notlar yayımlanmadığı gibi Messerschmidt'ten de haber alınamaz. Bunun üzerine Strahlenberg, Sibiry'a bölgesinde yaptığı araştırmalarla elde ettiği bilgileri 1730 yılında *Das Nord und Östliche Teil von Europa und Asia* adıyla Stockholm'de yayımlar. Yenisey etrafında bulunan

iki taştaki yazılar ile madenî bir ayna üzerindeki tek satırlık kopyaları da içeren bu eser, daha önceki belgesiz kayıtlardan farklı olarak belgeler ihtiva etmesi hasebiyle Batı bilim dünyasının dikkatlerini çeker. Böylece Strahlenberg, taşlar üzerine kazınarak yazılan bu meçhul yazıyı, bilim dünyası ile paylaşmış olur. Bu paylaşımından hareketle Batılı bilginler, değişik tahmin ve varsayımlar yürütmeye başlar. Kimileri bu yazıların eski Prusyalılara, kimileri eski Yunan ve Romalılara, kimileri de Gotlara ait olduğunu dile getirir. İsveçli genç subay Strahlenberg, bu görüşlerin tersine meçhul yazıların bir İskit yazısı olduğu kanısındadır. Ön Asya kültür ve dilleri konusunda uzmanlaşmış bulunan Theophil Bayer ise bu yazıları Kelt yazısı sayar (Ercilasun, 2004, s. 151). Artık Strahlenberg'in yayımladığı bu meçhul yazılar dilbilim dünyasının gündemine oturmuştur. Öncelikle bu meçhul yazıların hangi millete ait olduğu üzerinde ciddi fikirler yürütülür. Ardından bölgeye keşif amaçlı yeni ilmî seferler düzenlenir ve yeni yazılı taşlar keşfedilir. Bunları, 18. yüzyılın ünlü gezgini ve tabii ilimler bilgini Peter Simon Pallas'ın 1793'te yayımladığı seyahatname ile Sibiryaya tarihi üzerine çalışan Grigoriy Spasskiy'nin 1818'de kaleme aldığı "*Sibiryaya'nın Eski Eserleri Üzerine Notlar*" adlı çalışması izler. Bu eserlerde, hem Peter Simon Pallas'ın hem de Grigoriy Spasskiy'nin yeni metinler tanıtması ve birçok metnin de resimlerini veriyor olması meçhul yazılar üzerindeki tartışmaları iyice hızlandırır. Hele de Spasskiy'nin konuyla alakalı bir makalesinin Latinceye çevrilmiş bulunması tüm Avrupalı bilginlerin dikkatini buraya toplar. Diğer taraftan 1824'te meşhur şarkiyatçı Heinrich J. Klapproth'un bu meçhul yazıtların Türk diline ait olabileceğini söylemesi konuyu bambaşka bir boyuta taşır. 1847 yılına gelindiğinde konu Finli Ural-Altay dil bilgini M. A. Castrén'in de gündemine oturur. Castrén bölgeye yaptığı seyahatte Köktürk harfli Tuba I ve Oznaçennoye yazıtlarını bulur. Bu tarihten sonra keşifler birbirini izlemeye başlar. Bir yandan köylüler buldukları yazılı taşları ilgililere haber verirken bir yandan da bölgede görev yapan idareciler konuya hassasiyetle eğilerek yeni taşların keşfine imza atar. Strahlenberg'in yayınından sonra dünya gündemine gelen meçhul yazıtlarla yakından ilgilenen topluluklardan biri de Finlilerdir. Bu amaçla, 1888 yılında Aspelin başkanlığında bir heyeti Altay bölgesine gönderirler. Bu seferde Aspelin önce Çaa Köl, sonra Ottuk Daş ve nihayetinde 12 satırlık Elegest yazıtı ile Uyuk Arhan, Uyuk Tarlag ve Tuba yazıtlarını bulur. Heyet yeni keşiflerle ve eski keşiflerin mükemmel yeni kopyalarıyla Finlandiya'ya döner ve 1889'da bu çalışmaları "*Inscriptions de l'Énisei recueillies et publiées par la société finlandaise d'archéologie*" (Finlandiya Arkeoloji Derneğince Toplanan ve Yayımlanan Yenisey Yazıtları) adıyla Helsinki'de yayımlar (Ercilasun, 2004, s. 152). Finlilerden sonra konu üzerinde hararetle duran bir başka topluluk ise Ruslardır. Bu amaçla, 1889'da "Rus Coğrafya Cemiyeti Doğu Sibiryaya Bölümü", etnograf ve gazeteci Nikolay M. Yadrintsev'in başkanlığındaki ilmî bir heyeti Moğolistan'a gönderirler. Nikolay M. Yadrintsev, Orhon nehrinin suladığı bu topraklarda araştırmasını sürdürürken önce kaplumbağaya benzer bir taş heykelin yanına uzanmış 3.75 metre boyunda beyaz mermerden bir abideye rastlar, ardından bu abideye bir kilometre mesafede, üç parçaya bölünmüş, bir kısmı kumlar altında kalmış gri granitten yapılmış bir abide daha bulur. Kuşkusuz ilerleyen süreçte, N. M. Yadrintsev'in bulduğu bu birinci abidenin *Köl Tigin*, ikinci abidenin ise Köktürklerin büyük hakani Bilge Kağan adına dikilen *Bilge Kagan Abidesi* olduğu anlaşılır. Yadrintsev'in Moğolistan'da Orhon nehri civarlarında elde ettiği bu araştırmaların raporları aynı yıl Rusça olarak yayımlanır. Bu yayım, çok geçmeden hem İngilizceye hem de Fransızcaya çevrilir ve haber kısa zamanda Avrupa bilim dünyasına duyurulur. Bunun üzerine, 1890'da Moskova'da gerçekleştirilen bir arkeoloji kongresinde konudan haberdar olan Finliler, hiç vakit geçirmeden filolog ve etnograf Axel O. Heikel'in başkanlığında bir heyeti Moğolistan'a gönderirler. Heyet, bir yılı aşkın Moğolistan'da kalır ve 1891 Haziranında Finlandiya'ya döner. Filolog ve etnograf Axel O. Heikel

başkanlığındaki Fin heyetinin yapmış olduğu bu çalışmalar ise 1892'de *Inscriptions de L'Orkhon (Orhon Abideleri)* adıyla Helsinki'de neşredilir. Artık bilim çevrelerinde heyecanlı bir yarış başlamıştır. Ruslar, Yadrintsev'den sonra araştırmalarını iyice sıklaştırır. Bu çerçevede, W. Radloff'un başkanlığındaki ilmî bir heyeti Moğolistan'a yollar. 1891 yılı baharında hareket eden bu heyet, yaklaşık 2,5 ay Moğolistan'da kalır. Bu arada, W. Radloff, Pekin'e uğrar ve Çince metinlerin tercümesini yaptırarak deniz yoluyla tekrar St. Petersburg'a döner. 1892 yılında da elde edilen araştırma sonuçlarını *Atlas der Alterthümer der Mongolei (Moğolistan'daki Eski Abidelerin Atlası)* adıyla eserleştirerek St. Petersburg'da yayımlar (Ercilasun, 2004, s. 153).

Rus Coğrafya Cemiyeti Doğu Sibirya Bölümünce ilmî bir araştırma heyetinin başında Moğolistan'a gönderilen etnograf ve gazeteci Nikolay M. Yadrintsev'in keşfettiği Köl Tigin ve Bilge Kağan Abideleri'nin bulunması, yazının çözümüyle uğraşan dil bilginlerine yeni ufuklar açar. Çünkü bu iki abide diğerleri gibi birkaç satırdan ibaret değildir. İhtiva ettiği malzeme bakımından oldukça hacimlidir. Ayrıca her iki abidenin batı cephelerinde birer Çince metin de yer almaktadır. Kısa sürede bu metinler okunup tercüme ettirilince, abidelerin Köktürlere ait olduğu anlaşılır. Bilginler, artık konuya nereden ve nasıl yaklaşacaklarını tahmin etmektedirler. Önerilerine Finlandiya Fin-Ugur cemiyeti ile Rus İlimler Akademisinin yayımladığı mükemmel fotoğraflar ve atlasları da alarak abideler üzerinde ciddiyetle ve heyecanla çalışmaya koyulurlar. Bunlardan biri W. Radloff'tur. Radloff'un *Köktürk abideleri* ile ilk teması Yadrintsev'in Köl Tigin ve Bilge Kağan abidelerini keşfiyle başlar. O, 1891 baharında Rusların görevlendirdiği ilmî bir heyet başkanlığında Moğolistan'a gider. Orada, Köl Tigin ve Bilge Kağan abidelerini yakından inceler. Rus araştırma heyetinin burada çalışmalarını yürüttüğü sırada, kendisi de Çince metinlerin tercümesini yaptırmak üzere Pekin'e geçer, akabinde deniz yoluyla St. Petersburg'a döner. Döner dönmez Köl Tigin ve Bilge Kağan Abidelerinin batı cephelerindeki Çince metinlerin tercümesini yaptırmış olmanın heyecanı bu esrarlı yazıların çözümüne yoğunlaşır. Çözüme çok yaklaşır. Hatta 22 Kasım 1893'te W. Thomsen'e yazdığı bir mektupta söz konusu üç harfin ünlüleri gösteren harfler olduğunu ve birinin de *i*'yi karşıladığını ifade eder. Bu sırada Radloff, Uygur harfli Kutadgu Bilig üzerine çalışmaktadır. İlmî yaşamını Türk dünyası ve Türk dilini araştırmaya ayıran bu şahsiyet, Türklere ait bu esrarlı yazıların keşfiyle yürütmekte olduğu *Uygur harfli Kutadgu Bilig* çalışmasını bir kenara bırakır ve bu esrarlı yazıların anahtarını keşfetme işine girer (Ercilasun, 2004, s. 153-154). Ancak ilerleyen süreçte bu esrarlı abidelerin çözüm anahtarı W. Radloff'a nasip olmaz. Ama O, yine de Köktürk harfli bu yazıların peşini bırakmaz. Botanikçi Yelizaveta Klements'in 1897'de keşfettiği Tonyukuk bengu taşı Radloff'un dikkatini çeker. Bu abide üzerine, hassasiyetle eğilir ve 1899'da St. Petersburg'da ilmî bir neşrini yapar. Türkoloji tarihinde 1894 ile 1899 yılları Radloff'un kendisini Köktürk harfli metinlere hasrettiği dönemdir. O, bu zaman diliminde 40'ı Yenisey, 10'u Hoytu Tamir, 6'sı da Moğolistan'da bulunan toplam 56 bengu taşın okunuşunu gerçekleştirir. Bilhassa, Moğolistan'da ortaya çıkarılan Köl Tigin, Bilge Kağan, Ongin, İhe Aşete, İhe Hanin Nur ve Tonyukuk abideleri O'nun ilgi odağı haline gelir. Onları ilk okur, ilk tercüme eder, sözlüklerini ve gramerini hazırlar (Ercilasun, 2004, s. 155).

Abidelerin çözümüyle meşgul olan bir diğer şahsiyet, Kopenhag'da ikamet eden Danimarkalı bilgin Vilhelm Thomsen'dir. O, aynı zamanda Danimarka Kraliyet İlimler Akademisi üyesidir. Mukayeseli diller konusunda profesör olan Thomsen, onu aşkın dil de bilmektedir. Thomsen, tıpkı Radloff gibi kendisini bu esrarlı yazıların çözümüne adar. Üstelik bu konuda Rus bilgin W. Radloff'la tatlı bir rekabete girer. Thomsen, önce yazının sağdan sola mı, soldan sağa mı yazıldığı meselesi üzerinde durur. Köl Tigin ve Bilge Kağan abidelerindeki benzer metinlerden hareketle satırların sağdan sola doğru yazıldığını fark eder. Öncelikle, ünlüleri tespiti çalışır. Nitekim

bunlardan ikisi *i* ve *o/u*'yu doğru tahmin eder. Ancak gerçekte *ö/ü* olan üçüncüsünü *e* tahmin etmekle büyük yanılığa düşer ve işin içinden çıkamaz. Bunun üzerine, bir başka yola, Çince metinde geçen şahıs adlarına yönelir. Metinde sıklıkla tekrarlanan harf topluluklarının burada geçen kişi adlarına ait olabileceğini düşünür. Ne yazık ki Çince metinde yer alan Türk şahıs adlarının anlaşılması bir durumda olması buna da imkân vermez. Nihayet, uzun uğraşlar neticesinde *Teŋri*, *Türk* ve *Kül/Köl Tigin* kelimelerini okur ve *e* sandığı harfin *ö/ü* olduğunu anlamasıyla metinlerin çözümü gerçekleşir. Böylece, 25 Aralık 1893'te ünlü mukayeseli diller profesörü Danimarkalı dil bilimci V. Thomsen, taşlar üzerine kazınarak yazılan bu esrarlı yazıların sırrını çözmüş olur. Hemen üyesi bulunduğu Danimarka Kraliyet İlimler Akademisi'nde bir toplantı tertip ederek 171 yıldan beri bilim insanlarının zihnini meşgul eden bu meçhul ve esrarlı abidelerin şifrelerini nasıl çözümlendiğini dil bilim dünyası ile paylaşır. Yazıyı çözmüş olmanın rahatlığı ile hemen metinlerin yayını konusuna girişir. Ancak kendisi Kopenhag'da basım işi Helsinki'de olduğundan yayım işinde ciddi manada gecikme ve aksamalar yaşanır. Bunun üzerine Thomsen, 1894 Eylülünde Cenevre'de toplanan 10. Oryantalistler Kongresinde sunulmak üzere eserin ilk bölümünden sınırlı sayıda bastırır ve böylece bu ilk teslim nüshalarını kimi meslektaşlarına takdim eder. Bir ara hastalanır, ardından daha sonraki yayınlara daima esas ve kaynaklık teşkil edecek olan meşhur eserini 1896'da *Inscriptions de l'Orkhon Déchiffrées par Vilh. Thomsen* adıyla Helsinki'de neşreder. Nihayetinde heyecanlı bir çabanın ürünü bulunan bu çalışma, çözümünden üç yıl sonra eserleşmiş olur (Ercilasun, 2004, s. 154-155). Artık bütün dünya, taşlar üzerine kazınarak yazılan bu abidelerin Türklere ve Türk diline ait olduğundan haberdardır. Dolayısıyla milletlerin tarihinde önemli anlar ve şahsiyetler olduğu gibi dillerin tarihinde de önemli anlar ve eserler vardır. İşte yukarıda kısaca bulunuşu, okunuşu ve üzerinde yapılan çalışmaları değerlendirdiğimiz 7. ve 8. yüzyıllarda taşlar üzerine kazınarak yazılan ve Türk insanının töresini dile getiren bu abideler, Türk yazı dili için önemli bir evredir. Şimdi Türk yazı dilinin bu en eski yazılı metinlerinin Türk dilinin dünya dili olmasındaki yeri ve önemi konusunu değerlendirebiliriz.

1) *Türk dili, tarihî derinliğe sahiptir.*

Dil, insanlar arasında duygu ve düşüncelerin belirli ses, şekil ve anlam birliği içerisinde karşılıklı iletişimini sağladığından milat öncesi yıllardan beri hep insanların ilgisini çeker. İnsanların başka medeniyetlerle ilişkiye girmesi, başka dillerle tanışması, başka dilleri öğrenme çabası ve arzusu, yazı dili ve yazım kurallarının belirlenmesi, edebî ve dinî metinlerin doğru anlaşılması, aktarılması ve kavranıp yorumlanması gibi hususlar dilin önemini hassasiyetle ortaya koyar (Kerimoğlu, 2016, s. 5-12). Bu yüzden de her toplum, kendi konuşma dilini yazı dili haline dönüştürme çabası içerisine girer. Bunda, dilin toplumun ayrılmaz bir parçası olmasının yeri büyüktür. Şüphesiz Türk dilinin en eski yazılı metinleri, 7. ve 8. yüzyıllarda Köktürk alfabesiyle taşlar üzerine kazınarak yazılan Orhon vadisine dikilmiş Köktürk abideleri ile başlar. Bilhassa, Yenisey ve Orhon nehri kıyılarında irili ufaklı pek çok bengu taştan oluşan bu eserler içerisinde en kıymetlileri, Tonyukuk, Köl Tigin ve Bilge Kağan abideleridir. 25 Kasım 1893'te Danimarkalı mukayeseli diller bilgini V. Thomsen'in bu abideler üzerindeki esrarlı yazıları çözmesiyle, Türk dilinin daha 7. ve 8. yüzyıllarda işlenmiş ve gelişmiş bir dil yapısına sahip olduğu anlaşılır. Abidelerde, ses bilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisi ve cümle kurgusu bakımından gelişmiş ve zengin bir dil ile karşılaşılması, bize bu dilin en az 3-5 bin yıl gerilere giden bir geçmişi olduğunu kanıtlar. Nitekim komşu ülke Çin kaynaklarında yer alan bilgiler, Türk yazı dilinin başlangıç tarihinin çok daha eski devirlere uzandığını gösterir niteliktedir. Yine Çin kaynakları, 1. Köktürk kağanlığını içine alan 575'lerde, Tapar Kağan devrinde "*Nirvana Sutra*"nın Türkçeye çevrildiğini

ve *Jinagupta* adlı bir Budist rahibin bu dönemde yoğun bir çeviri faaliyetinde bulunduğunu belirtir (Ercilasun, 2004, s. 129). Ayrıca, Köktürk abidelerinin çözümlenmiş olması, karşılaştırmalı ses ve şekil bilgisi ışığında ve diğer dillerden alınma söz varlıkları doğrultusunda Türk dilinin yaşının eskiliğini yorumlama çabalarını da beraberinde getirir. Çünkü bu metinler Türk dilinin en eski metinleridir. Dolayısıyla geriye gidişte bu metinlerden geniş ölçüde istifade edilebilir. Üstelik Sümerce-Türkçe ilişkileri çerçevesinde abidelerde de geçen 168 Türkçe kelimenin Sümerce ile ortaklık göstermesi ve bu durumun izahı, Türk dilinin tarihî derinlikte Sümerce ile yaşıt olduğu görüşünü, bilim dünyasının gündemine taşır (Ercilasun, 2004, s. 35-37; Aksan, 2000, s. 16; Akalın, 2009, s.195-204). Diğer taraftan, 1825'ten beri, Türk dilinde yazılmış en eski edebî metin olarak *Uygur harfli Kutadgu Bilig* bilinmekteydi. 25 Kasım 1893'te Thomsen tarafından Köktürk abideleri çözümlenince, onun yerini bu bengü taşlar almış oldu. Böylece, bizler de *Kutadgu Bilig*'in 1069'da yazıldığını, abidelerden Köl Tigin anıtının da 732'de dikildiğini dikkate aldığımızda, Türk yazı dilini tarihinin 337 yıl daha geriye gittiğini görmüş oluyorduk (Ercilasun, 2004, s. 128). Kısacası, bu taştan abidelere bakarak o devir Türk dilinin karmaşık fikirleri ifade edebilecek gelişmiş ve güçlü bir dil mantığına sahip bulunduğunu, hatta kimi dillerde gelecek zaman kavramını ifade için kip bulunmazken daha bu yıllarda Türk dilinin gelecek zaman kipine sahip olduğunu belirtebiliriz. Bu da onun eskiliğine delalet eden bir başka yön durumundadır.

2) Türk dili, coğrafi genişliğe sahiptir.

Dil, duyguları, düşünceleri, hayat anlayışlarını, töreyi, yaşam tarlarını ve kültürü başkalarına aktarma; başkaları tarafından sunulan düşünceleri de anlama aracıdır. Bu yüzden her toplum kendi konuştuğu ve kullandığı dilin geniş bir sahaya yayılmasını, yaygınlık kazanıp gelişip güçlenmesini arzu eder. Köktürk Kağanları, bir yandan milletin birlik ve beraberliğini, töresini ve medeniyetini tesis ederken bir yandan da devletin siyasî sınırlarını doğuda Büyük Okyanusa; batıda İran sınırlarına; güneyde Tibet'e; kuzeyde de Sibiry topraklarına kadar genişletirler. Öte yandan Köktürk Abidelerini diktirerek Türk adını, Türk tarihini, Türk töresini, hayat anlayışını, yaşam tarzını, kâinat algısını kısaca Türk kültürü ve ruhunu taşlar üzerine kazırlar. Böylece, Türk dilini dünya yazı dili sahnesine taşıyarak onu millet dili, devlet dili ve dünya dili haline dönüştürürler. Nitekim bugün yapılan çalışmalara baktığımızda Moğolistan ve Sibiry içlerine, oradan Romanya, Macaristan ve Bulgaristan'a değin Köktürk harfli anıt yazılara rastlıyoruz. Moğolistan coğrafyasından sonra Köktürk harfli yazıların kullanıldığı en yaygın alan, Güney Sibiry topraklarıdır. Burada, Yenisey nehri ve kollarının suladığı sahalar, Köktürk harfli metinlere ev sahipliği yapmaktadır (Ercilasun, 2004, s. 136-137). Yine Kuzey Kafkasya'da, Kafkasya'nın güneyinde Azerbaycan'ın Mingeçevir bölgesinde; Kırım, Balkanlar ve Macaristan'da rastlanan anıtlar; Romanya'nın Erdel yöresinde bulunan Sekellere ait Sekel yazısı Köktürk harfli yazıların yayılma alanlarının genişliğini ortaya koyma adına önemli belgelerdir (Ercilasun, 2004, s. 146-147-148-149). Ayrıca, 1072'de Kaşgarlı Mahmud'un bütün Türk illerini gezip dolaşarak Türk dilinin ilk sözlüğü ve ilk dilbilgisi kitabı *Divanü Lügati't-Türk*'ü hazırlamış olması ve eserinde Karahanlı, Uygur, Oğuz, Kıpçak, Kırgız vb. Türk boylarının söz varlıklarını bir araya getirmiş bulunması, Türk dilinin yirmiden fazla yazı dilinden ve ağızından bahsetmesi onun yayılma alanının genişliğinin çok eskilere dayanan ilmî bir hakikat olduğunu ortaya koyar. Hele de 19. yüzyılın ünlü Türkolog'u A. H. Vambéry'nin yaptığı gezi sırasında "Balkanlardan Mançurya'ya kadar seyahat edecek bir kişinin Türk dilini bilmesi halinde bu seyahatini çok kolay bir şekilde yapabilir; çünkü bu coğrafyalarda en geçeli dil Türk dilidir" demesi Türk dilinin coğrafi genişliğinin tarihî derinliğine vurgu yapan bir başka yöndür (Akalın, 2009, s. 195-204).

3) Altayistik çalışmalarına yön verir.

Dünya dil bilimi çevrelerinde kimi dillerin aynı kökten çıkmış olabileceği düşüncesi yaygınlık kazanınca, dünya dillerinin köken akrabalığı bakımından sınıflandırılması işine girilir. Bu girişimlerin bir sonucu da *Altay dilleri teorisi*dir. Başlangıçta, Ural-Altay dil ailesi olarak nitelendirilen bu teori, ilk defa 18. yüzyılın başlarında bilim dünyası ile paylaşılır. Önceleri, Altay dilleri Ural dilleriyle birlikte ele alınırken 19. yüzyılın sonlarından itibaren Altay dillerinin Ural dillerinden ayrılması gerektiği genel kabul görür. Böylece, Altay dilleri teorisi farklı bir dil ailesi olarak gelişir. Bugün bu teori, Türk, Moğol, Mançu-Tunguz, Kore ve Japon dillerinin aynı kökten geldiğini ve bunların yakın akraba olduğunu kabul eder. Aslında, başlangıçta yalnızca Türk, Moğol, Mançu-Tunguz dillerinin akrabalığını ortaya atan bu görüş, özellikle 20. yüzyılın sonlarından itibaren Korece ve Japonca'nın da buraya dâhil edilmesi gereği üzerinde durur (Ercilasun, 2004, s. 17; Korkmaz, 2003, s. LXVIII-LXIX-LXX). İşte bu teori, 1893'te mukayeseli diller profesörü Danimarkalı bilgin V. Thomsen'ce Köktürk abidelerinin çözümlenmesi ve bunu bilim dünyasıyla paylaşması üzerine ayrı bir ivme kazanır. Özellikle Köktürk yazılı metinlerinin keşfi ve bu alandaki çalışma ve yayımlar, bu diller arasındaki karşılaştırma çalışmalarını kolaylaştırır. Çünkü geniş bir malzeme sunan bu metinler, Türk dilinin eldeki en eski yazılı metinleridir. Soyut ve somut kavramlar bakımından bize güçlü, gelişmiş ve zengin bir ifade kabiliyeti sunar. Dolayısıyla, dillerin ses bilgisi, şekil bilgisi, söz dizimi ve köken bilgisi hatta söz varlığı açısından benzerlikleri ya da farklılıkları değerlendirilirken geriye doğru gidişte en eski metinler kullanılmalıdır. Bu, bir dili, köken akrabalığı bakımından araştırmada ve ispatta, önemli bir temel hususiyettir. Nitekim G. J. Ramstedt, Türkçe, Moğolca ve Tunguzca arasında karşılaştırmalı çalışmalar yürütürken bu metinleri temel alarak bu diller arasında ses ve şekil bilgisi benzerliklerini ve ayrılıklarını ortaya koyma yoluna gider. Bu bağlamda, Moğolca *r*'nin Türkçe *z*'ye; Moğolca *l*'nin Türkçe *ş*'ye denk düştüğünü gösterir. Ramstedt, yine Moğolca söz başındaki *d-*, *n-*, *y-* seslerinin Çuvaş lehçesinde *s-*'ye, Türk dilinde *y-*'ye denk geldiğini kanıtlar. Ünlü Altayist, sadece bu diller arasındaki ses benzerlikleriyle ilgilenmez, şekil bilgisi açısından da bu dilleri ele alır ve bu dillerdeki şekil bilgisi ortaklıklarını ispata çalışır (Korkmaz, 2003, s. LXVIII-LXIX-LXX; Caferoğlu, 1984, s. 16-17; Demir ve Yılmaz, 2003, s. 51-52-58). Diğer taraftan Avrupa ülkelerindeki dil akımlarını yakında takip eden ünlü Macar dil bilgini Zoltán Gombocz, yalnızca Macar dili üzerine çalışmakla kalmaz, aynı zamanda Altayistik ve bilhassa Türkoloji sahasında da değerli çalışmalar yürütür. 1906'da küçük bir Çuvaş Türkçesi sözlüğü hazırlar. Hatta Macar dilindeki eski Türk alıntıları üzerinde esaslı bir şekilde durur. Ardından 1912-1913'te Altay dillerinin ses tarihi ile ilgili ana sorunları dile getirdiği *Zur Lautgeschichte der altaischen Sprachen* adlı çalışmasını yayımlar (Eren, 1998, s. 164-166). Polonyalı ünlü Altayist Wladyslaw Kotwicz, 1931 yılından itibaren Altay dillerinin genel meseleleri ile ilgilenir. Bu konuda *Contributions aux études altaïques* ve *Les pronoms dans les langues altaïques* adlı yeni ve ilginç gözlemlerle dolu iki özgün çalışma yapar (Eren, 1998, s. 195).

4) Lehçe tasniflerine katkı sağlar.

Büyük diller, zaman içerisinde değişik kıtalara, değişik sahalara ve coğrafyalara yayılarak kendisinden ayrılan yeni ve güçlü lehçeler, yazı dilleri geliştirebilir. Türk dili de uzun geçmişi boyunca tarihî, siyasî, sosyal ve kültürel sebeplere bağlı olarak değişik bölgelerde zamanla ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz varlığı açısından önemli farklarla birbirinden ayrılan yeni yazı dilleri ortaya çıkarır. Bunlardan bir kısmı, yapıları ve taşıdıkları özellikler bakımından uzak lehçeler (*Çuvaş* ve *Yakut*), bir kısmı da yakın lehçeler (*Azerbaycan, Türkmen, Kazak, Kırgız, Özbek, Yeni Uygur* vb.) olarak adlandırılır. İşte Köktürk Abidelerinin keşfi ve çözümlenmesi, Türk dilinin tarihî ve çağdaş; uzak ve yakın lehçelerinin tasnifinde de önemli bir kaynak oluşturur. Bu

abidelerin Türk dilinin ses, şekil, söz varlığı ve söz dizimi konularında bolca malzeme sunması, geriye doğru gidişte bu sahanın uzmanlarının işini kolaylaştırır. Nitekim bu abidelerin çözümlenmesinden sonra Türk lehçelerinin karşılaştırmalı ses, şekil, kelime hazinesi ve söz dizimi meseleleri yaygın bir şekilde bilim dünyasının gündemine oturur. Bunlar arasında Nikolay Fedoroviç Katanov'un 1903'te Kazan'da neşrettiği "Opit issledovaniya uryanhayskago yazıka s ukazaniem glavneyşih rodstvennih otnoşenii ego k drugim yazıkam turkskago kornya"; Fedor Evgeneviç Korş'un 1910'da Moskova'da yayımladığı "Klassifikatsiya turetskih plemen po yazıkam"; Julius Nemeth'in 1917'de Berlin-Leipzig'de bilim dünyası ile paylaştığı "Türkische Grammatik"; A. Samoyloviç'in 1922'de Petrograd'da ortaya koyduğu "Nekotorie dopolneniya k klassifikatsiituretskih yazıkov"; Martii Räsänen'in 1949'da Helsinki'de yayın hayatına taşıdığı "Materialien zur Lautgeschichte der Türkischen Sprachen" adlı çalışmalar zikredilebilir (Arat, 1987, s. 90-93-96-97-98-107; Demir ve Yılmaz, 2003, s. 110).

5) Dil bilincinin eskiliğini kanıtlar.

Köktürklerin Türk tarihinde önemli bir mevki vardır. Bilhassa, 2. Köktürk Kağanlığı devri, Türk tarihinin her açıdan gelişip serptildiği bir evre oluşturur. Bu dönemde, Köl Tigin, Bilge Kağan ve Bilge Vezir Tonyukuk gibi devlet adamları, yürüttükleri siyasî, sosyal ve idarî faaliyetlerle Türk milletinin yeniden töreye, istikrara, refaha, bahta ve talihe kavuşmasının yolunu açtılar. Aynı zamanda, Köktürk Abidelerini dikerek Türk dilinin Türk kültürü için ne kadar önemli olduğunu ve dilimizin daha o dönemde bir millet dili, bir devlet dili ve bir dünya dili olduğunu gösterdiler. Böylece o dönem Türk kültürünü, Türk töresini, hayat anlayışını ve kâinat algısını yeniden milletin gönüllerine kazıdılar. Atalarından aldıkları bu mirası, gelecek kuşaklara aktararak onların gönüllerine bir kilim misali ilmek ilmek nakşettiler. Bir yandan Türk milletinin kurmuş olduğu siyasî birliği, büyük devlet olgusunu doğuda güneşin doğduğu yere, batıda güneşin battığı yere, güneyde okyanuslara, kuzeyde ise Sibirya'ya kadar ulaştırdılar. Öte yandan bu faaliyetlerle önemli başarılar elde ederken diğer taraftan da Köktürk abidelerini dikmek suretiyle, Türk dilinin Türk milletinin ruhu, Türk kültürünün aynası, Türk töresinin taşıyıcısı ve Türk insanının hayat anlayışının ifadesi olduğunu; hatta daha o dönemde Türk dilinin milletin serpilip gelişmesinde, düşünce üretip yaygınlaştırmasında ne denli önemli bir vasıta görevi üstlendiğini de kanıtlamış oldular. Çünkü dil nasılsa millet de o şekildedir. Dilde kendisini konuşan toplumun karakteri, kişiliği ve ruhu gizlidir. Nitekim tarihî kaynaklarda nasıl yapıldığı tam olarak bilinmemekle birlikte daha Hun devrinden itibaren Türk dilinin bir ana dili olarak öğrenildiğine ve kullanıldığına dair kimi ipuçları mevcuttur. Bu sınırlı bilgiler çerçevesinde, bu dönemde adı konulmamış bir dil öğretim sisteminin mevcudiyetinden söz açabiliriz. Ayrıca Çin kayıtları, 4. ve 5. asırlarda Çin'de kurulmuş olan Hun devletlerinin yazıyı bilip kullandıklarını nakleder. Yine bu kayıtlara göre Hun devlet adamları, çeşitli saiklerle anıtlar diktirir, kanunnameler ve kendi hayatlarıyla ilgili kitaplar yazdırırlar. Hunlar, bu devirde, bir yandan bazı Çince kaynakların yazılmasına öncülük ederken bir yandan da kendi dilleriyle ilgili eserler de kaleme alırlar. Tarihî seyre baktığımızda, Hun diliyle yazılmış kaynakların son derece yetersiz olduğunu görürüz. Ancak yine de o dönemde tutulmuş kimi kayıtlar, Türklerin ayrı bir yazısının olduğunu ve Hun diliyle yazılmış kimi yazıların bulunduğunu dile getirir. Hatta Çince yıllıklar, Uygurların ataları durumundaki Kao-kü'lerin Çince yanında Hun diliyle de eserler verdiklerini söyler. Priskos ise Hun kâtiplerin farklı bir yazı ile hazırlanmış metinleri Attila'ya okuduklarından söz eder. Diğer taraftan ünlü Bizans tarihçisi Prokopios'un Ogur boylarının kendi yazılarını kullandıklarını anlatması; Köktürklerden önce Akhunların kendilerine mahsus yazıları vardı ve bu yazılar Köktürklerinki gibiydi demesi bu dönemde dil bilincinin mevcut olduğunu dikkatlere taşıyan bir

başka ifade şeklidir. Buna Çin yıllıklarında yer alan Hun devlet idarecilerinin ve hanedanının dilinin Türkçe olduğu ve kendi aralarında Türk dili ile konuştukları bilgisini de ekleyebiliriz. Tüm bu bilgiler ışığında, Türklerin çok eski devirlerden itibaren kendilerine özgü bir yazı ve alfabe kullandıklarını, dolayısıyla yazı dili geleneğinin ve bilincinin çok eski devirlere uzandığını söylememiz mümkündür. Kısaca Türkler zaman zaman farklı dil ve alfabeler kullansalar da geniş manada Türk dili ve Türk alfabesini öne çıkarmışlar, Türk dilinin toplumda canlı ve yaygın bir biçimde kullanılmasını desteklemişlerdir. Nihayetinde Köktürklerin 38 harfli gelişmiş bir alfabeyle işlenmiş güçlü ve zengin bir yazı dili bırakmaları, dilin ve yazı dili geleneğinin ve bu geleneğin toplumun bütün katmanlarına öğretilmesi ve aktarılması gerekliliğinin temel anlayışını yansıtan ilkelerdir (Biçer, 2017, s. 8-12-13-18-19-20-21).

6) Köken bilgisi çalışmalarına kaynaklık eder.

Dillerin tarihî derinliğini, gösterdiği gelişme ve değişimleri ortaya koymada önemli yöntemlerden biri de köken bilgisi çalışmalarıdır. Bu alan, dilin kelime hazinesi içerisinde var olan unsurlarını, kökenlerine inerek aydınlatmaya çalışır. Yürütülen dil incelemeleri ile dilin tarihi, kültürü, diğer dillerle kurduğu ilişkiler ele alınır. Bu yüzdendir ki köken bilgisi çalışmaları M.Ö. 5. yüzyıllarda Eski Hint'e, Eski Yunan'a kadar uzanır. Gerçek anlamda köken bilgisi araştırmaları ise 19. yüzyılda başlar. Bunda, karşılaştırmalı dilbilim çalışmalarının yaygınlaşmış sistemli ve düzenli incelemelere dönüşmesinin büyük payı vardır. Bu çerçevede, Almanya, Macaristan ve Avusturya gibi pek çok Batı ülkesinde çeşitli çalışmalar yapıldığını görürüz. Köken bilgisi araştırmalarında bir dilin eldeki en eski söz varlıkları ve bunların kaynaklardaki en eski şekilleri, tarih içerisinde geçirdiği değişimler son derece önem arz eder. Köktürk abidelerinin 1893'te Danimarkalı ünlü mukayeseli diller profesörü V. Thomsen'ce çözümlenmesi, bu alanda da yeni ufuklar açar. Karşılaştırmalı dil bilimi yönteminin uygulanmasını esas ve ilke edinen bu incelemeler, dil bilimi dünyasını bu metinlerden hareketle Türk dilinin söz varlıklarını köken bilgisi bakımından araştırmaya sevk eder. Nitekim Türkçe sözlerin kökenleri üzerinde ciddi araştırmalar gerçekleşir. Bunlar arasında, kendisini Türklük bilimine adayan ünlü Rus Türkolog **W. Radloff**'un lehçe sözlüğünü, **M. Räsänen**, **S. G. Clauson** ve **Sevortyan** gibi yabancı araştırmacıların köken bilgisi sözlüklerini sayabiliriz (Aksan, 1996, s. 15-16-17).

7) Gramer çalışmalarını hızlandırır.

Dil, tarihin her döneminde insanlarda büyük merak uyandırır. Bir haberleşme vasıtası olması hasebiyle, yazı dilinin incelenmesi hep insanoğlunun merkezine oturur. Dilin işleyişini sağlayan kurallarının belirlenmesi ve kural dışı kullanımların önlenmesi için dilbilgisi çalışmalarına esaslı ilgiler gösterilir. Bu doğrultuda, zamanla, insanoğlunun zihninde, dili ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi, anlam bilgisi ve çeşitli öğeleri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kaide, kanun ve işletim hususiyetlerini belirleyen bir bilim sahasının oluşturulması anlayışı ve ilkesi gelişir. Dili iyi kullanmak için kurallarını iyi bilmek düşüncesinden hareketle, bir dilin metinlerinin doğru yazılması, doğru anlaşılması, doğru yorumlanması, doğru açıklanması ve doğru aktarılması esasına dayanan bu çabalar, dilbilgisi (=gramer) olarak isimleşir. Dolayısıyla, Dünya dil tarihindeki bu çalışmalar milat öncesi yıllara değin uzanır. Bunun bir örneğini MÖ. 5. ve 4. yüzyıllarda Eski Yunan'da görürüz. Pericles, Socrates, Platon, Aristo ve Abderalı Protogoras gibi düşünürler burada dilbilgisinin şekillenmesine öncülük ederler. İskenderiye, Bergama ve Stoa okulu bu çabaları yakından destekler. Ardından Roma geleneği bu çabaları sürdürür. MÖ. 2. ve 1. asırlarda Varro'nun öncülüğünde yeni gelişmeler kaydedilir. Varro yaptığı çalışmalarla dilde yapım ve çekim olarak adlandırılan ayrımı belirler. MS. 1. asra gelindiğinde Remmius Paleamon

ve Quintilian bilhassa kelime türleri üzerine yürüttükleri çalışmalarla dikkatleri çeker. Hatta Quintilian dil eğitimine özel önem verir. Onun gerekliliği üzerinde durur. MS. 4. Asra gelindiğinde Donatus Roma geleneği adına *Ars Grammatica* “Dilbilgisine Giriş” adlı eseri kaleme alır. Bunları, MS. 5. asırda Priscianus’un *Īnstitutionesrerum Grammaticarum*’u “Dilbilgisi İncelemeleri” takip eder. Dünyada dil incelemeleri konusunda en eski gelenek ise Hintlilere aittir. Doğrudan dil incelemeleri üzerine kurulmuş olan bu gelenek, dinî metinlerin doğru okunup anlaşılması düşüncesine dayanır. MÖ. 6-7. asırlarda yaşadığı tahmin edilen Yâska, *Nirukta* adlı eseri kaleme alarak kelimeleri isim, fiil, önek ve edat başlığı altında değerlendirir. Yâska’yı MÖ. 6. ve 3. asırlar arasında Hindistan’da yaşadığı düşünülen Panini izler. Panini geleneksel dilbilgisi ışığında *Astâdhyâyi* “Öğretiler” adlı gramer çalışmasını yürütür. Bunları, MÖ. 3. asırda Kâtâyâna ve MÖ. 2. asırda da Patañjali takip eder (Kerimoğlu, 2016, s. 6-11). Arap dil geleneği ise Basra ve Kufe okulu olmak üzere iki kola ayrılır. Basra okulunun daha ziyade Aristo geleneğini devam ettirdiği görülür. Kufe okulu ise dil kullanımlarındaki lehçe farklılıklarının aynen ele alınmasını ister. Arap dil incelemeleri geleneğinin öncüsü, 8. asırda yaşayan El Halil’dir. Bu gelenek bilhassa Kuran’ın doğru yorumlanması ve açıklanması çabalarıyla hız kazanır. Kufe okulundan yetişen El Halil, Arap dilinin ilk sözlüğü *Kitabü’l-Ayn*’ı yazar. Burada sesleri hiyerarşik bir yapıda gruplandırır. Yine Basra okulundan gelen 9. asrın ünlü bilgini Sibeveyhi, *El-Kitab* adlı çalışmasıyla Arap gramercilerine önderlik eder (Kerimoğlu, 2016, s. 11). Türk dil bilgisi geleneğine göz atacak olursak; bu geleneğin ilk önemli isminin Kâşgarlı Mahmud olduğunu görürüz. Kaşgarlı Mahmud 1072’de Türk dilinin ilk sözlüğü ve dil bilgisi kitabı *Divanü Lügati’t-Türk*’ü yazar. Araplara ve diğer Müslüman toplumlara Türk dilini öğretmek gayesiyle yazılan bu eser, dönemin Türkçesinin edebî ürünlerinden örnekler vermesi bakımından son derece mühimdir. Türk dilinin 9 bine yakın söz varlığını ihtiva eden *Divanü Lügati’t-Türk*, sadece bir sözlük, bir dil bilgisi kitabı değildir. Aynı zamanda o, Türk dilinin lehçelere ve ağızlara ayrılmasıyla ilgili pek kıymetli bilgiler de verir. Dolayısıyla, Türk dilinin daha 11. asırdaki evresini yansıtan bu veriler ve bilgiler, günümüz lehçe bilgisi araştırmaları adına paha biçilmez değerler sunar. Eser, yirmiye aşkın Türk yazı dili ve ağzını Türk adı altında toplayarak ilmî bir hakikati de dile getirir. Kaşgarlı Mahmud, bu eserde, değişik Türk boylarının konuştukları dil hakkında, gerek ses bilgisi gerekse şekil bilgisi yönünden ehemmiyetli bilgiler ortaya koyar. Hatta dönemin tarihi kaynaklarında, bu Türk bilgininin *Kitabu Cevahirü’n-Nahvî fi-Lugati’t-Türkî* adıyla bir dil bilgisi kitabı yazdığından bahsedilir. Ancak ne yazık ki bu kitap bugün henüz ele geçmemiştir. Tarihin akışında Türk dil geleneği daha ziyade sözlük çalışmalarına ağırlık verir. Nitekim 13. asırdan sonra Mısır’da ortaya konan Memluk Kıpçak Türkçesi eserleri, bu tür çalışmalara öncülük eder ve bu doğrultuda zengin bir metin malzemesi üretir. Mısırdan sonra, Anadolu sahasında Türk dil bilgisi üzerine çalışmalar yapan ilk şahsiyet ise 16. asırda yaşamış olan Bergamalı Kadri’dir. O, 1530’da tamamladığı *Müyessiretü’l-Ulûm* adlı eserinde her ne kadar Arap dil bilgisi geleneğinden etkilense de Türk dilinin bugün yeni yeni anlaşılacak kimi meseleleri üzerinde önemli değerlendirmeler yapar (Kerimoğlu, 2016, s. 12). Tüm bu bilgiler bize gösteriyor ki milat öncesi yıllardan beri bir dilin metinlerinin doğru anlaşılması ve yorumlanması esasına dayanan dil bilgisi çalışmaları, hızla yaygınlık kazanarak dilin kurallarının ve kaidelerinin belirlenmesi ilkesi doğrultusunda günümüze değin ulaşmıştır. İşte Köktürk abidelerinin 1893’te V. Thomsen’ce okunup çözümlenmesi de Türk dilinin en eski bu metinlerinden hareketle bilhassa tarihî gramerlerinin yazılmasının yolunu açar. Bu çalışmalarda Türk dilinin dil bilgisi yapısı tarihî dönemlerdeki değişim ve gelişmeler temelinde karşılaştırmalı olarak incelenir. Bunlardan biri ömrünü Türk-Macar ilişkilerine ve Türkolojiye hasreden meşhur Macar Türkologu Gyula Németh’in 1916’da Berlin-Leipzig’de kaleme alıp eserleştirdiği *Türkische Grammatik*’tir.

Németh, bu eserinde Türk gramerine ilişkin sorunları ele alarak yeni gözlemler ortaya koyar. İleriki yıllarda O'nun bu grameri T. Halasi-Kun tarafından İngilizceye de tercüme edilir (Eren, 1998, s. 233-235). Bir diğeri, ünlü Fransız Türkologu Jean Deny'nin 1921'de Paris'te yayımladığı *Grammaire de la langue turque (dialecte osmanli)*'tur. Deny'nin bu eseri, Türkoloji çevrelerinde geniş yankı uyandırır ve dil bilim dünyasının büyük ilgisini çeker (Eren, 1998, s. 136-137). Ardından Danimarkalı Türkolog Kaare Grønbech, 1936'da Kopenhag'da *Der türkische Sprachbau I* adlı çalışmasını yayın hayatına taşır. Türk dilinin yapısını ele alan bu çalışma, bilim dünyasında övgüyle karşılanır. Eser daha sonraları, 1995 yılında, *Türkçenin Yapısı* adıyla Türkiye Türkçesine çevrilir (Eren, 1998, s. 167) Bunu W. Bang'ın öğrencisi olan Alman Türkologu Annemarie von Gabain'in 1941'de Leipzig'de bilim dünyasıyla paylaştığı *Alttürkische Grammatik* izler (Eren, 1998, s. 158-159).

Sonuç olarak dil canlı bir iletişim vasıtasıdır. İnsanlar, başarılı bir şekilde çevresiyle iletişim kurmak, duygu ve düşüncelerini başkalarına anlatmak ve gelecek kuşaklara aktarmak için dile ihtiyaç duyar. Türk dili de Türk insanının duygu ve düşünce üretmesine imkân veren, üretilen duygu ve düşünceleri, yaşam tarzlarını, hayat anlayışlarını, dünya görüşleri ve kâinat algılarını belirli kanun ve kurallar çerçevesinde gelecek kuşaklara aktarmayı sağlayan, aynı zamanda geçmiş kuşaklar tarafından oluşturulan duygu ve düşünceleri de anlama vazifesi gören dünyanın sayılı dillerinden biridir. Dolayısıyla milletlerin tarihine yön veren önemli şahsiyetler olduğu gibi dillerin tarihine yön veren önemli eserler de mevcuttur. 7.-8. yüzyıllarda Köktürkler devrinden kalma Köktürk abideleri bunlardan biridir. Bu abidelerin 1893'te Danimarkalı bilgin V. Thomsen tarafından çözümlenip okunması, Türk dili adına önemli bir dönüm noktası oluşturur. Bu tarihten itibaren Türk dilinin tarihî derinliğe ve coğrafi genişliğe sahip dünyanın sayılı dillerinden biri olduğu anlaşılır. Bu eserler sayesinde Altayistik çalışmaları daha geniş bir ivme kazanır. Türk dili üzerine yapılan lehçe çalışmaları artar. Diğer taraftan daha bu yıllardan itibaren Türk devlet adamlarında ve Türk toplumunda dil bilincinin gelişmiş olduğu anlaşılır. Ayrıca Türk dilinin yazılı en eski metinleri olması hasebiyle köken bilgisi çalışmalarına kaynaklık eder ve gramer çalışmaları büyük bir hız kazanır. Böylelikle her açıdan Türk dili dünya dilleri sahnesindeki yerini alır.

KAYNAKLAR

- Akalın, Ş. H. (2009). *Türk Dili: Dünya Dili*. Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, Mart 2009, C: XCVII, S: 687, s. 195-204. Ankara.
- Akalın, Ş. H. (2017). *Geçmişten Günümüze Türk Sözlükçülüğü*. Ankara: Elginkan Vakfı.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap.
- Aksan, D. (1993). *Türkçenin Gücü*. Ankara: Bilgi.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Engin.
- Aksan, D. (2000). *En Eski Türkçenin İzlerinde*. İstanbul: Simurg.
- Arat, R. R. (1987). *Türk Şivelerinin Tasnifi*, Makaleler Cilt I (Yayına Haz. Osman Fikri Sertkaya), Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Avcı, Y. (2014). *Türk Edebiyatının En Eski Örnekleri (Manzum Parçaların Karşılaştırılması)*. İstanbul: Kesit.
- Bıçer, N. (2017). *Türkçe Öğretimi Tarihi*. İstanbul: Kesit.

- Caferoğlu, A. (1984). Türk Dili Tarihi. İstanbul: Enderun.
- Demir, N.-Yılmaz, E. (2003). Türk Dili El Kitabı. Ankara: Grafiker.
- Deutscher, G. (2015). Dilin Aynasından. İstanbul: Metis.
- Eliot, T. S. (1990). Edebiyat Üzerine Düşünceler (Çev. S. Kantarcıoğlu). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Ercilasun, A. B. (2004). Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi. Ankara: Akçağ.
- Ercilasun, A. B. (2019). Nehir destan Oğuzname (Oğuz Bitig). İstanbul: Dergah.
- Eren, H. (1998). Türklük Bilimi Sözlüğü, I. Yabancı Türkologlar. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ergin, M. (1989). Dede Korkut Kitabı I (Giriş-Metin-Faksimile). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ergin, M. (2011). Orhun Abideleri. İstanbul: Boğaziçi.
- Gabain, A. Von. (1988). Eski Türkçenin Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Gökyay, O. Ş. (1985). Dede Korkut Hikâyeleri. İstanbul: Dergah.
- Kaplan, M. (1983). Kültür ve Dil. İstanbul: Dergah.
- Karamanlıoğlu, A. (1986). Türk Dili. İstanbul: Dergah.
- Kerimoğlu, C. (2016). Genel Dilbilime Giriş. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, Z. (2003). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Köprülü, M. F. (1981). Türk Edebiyatı Tarihi. İstanbul: Ötüken.
- Orkun, H. N. (1987). Eski Türk Yazıtları. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Poppe, N. (2018). Altay Dilleri Dil Bilimine Giriş (Çev. M. L. Yener). Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Sertkaya, O. F. (1995). Göktürk Tarihinin Meseleleri. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Tanç, M. (2022). *Türk Dilinin Gelişimi Açısından Ozanlar/Âşıklar*, III. Uluslararası Develi-Âşık Seyrânî ve Türk Kültürü Kongresi Türk Kültürü Bildirileri, Cilt. 3, s. 243-253, Kayseri.
- Tanyeri, Y. (2011). Göktürk Yazısı ve Orhun Türkçesi (Ses ve Biçim Bilgisi, Örnek Metinler, Sözlük). İstanbul: Boğaziçi.
- Taşağıl, A. (2021). Türk Bilgeleri, Devlet Ruhunu Mayalayan Liderler. İstanbul: Timaş.
- Tekin, T. (1988). Orhon Yazıtları. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekin, T. (1997). Tarih Boyunca Türkçenin Yazımı. Ankara: Simurg.
- Tekin, T. (2000). Orhon Türkçesi Grameri. Ankara: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Thomsen, V. (1993). Orhon ve Yenisey Yazıtlarının Çözümü İlk Bildiri (Çev. V. Köken). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Timurtaş, F. K. (2005). Tarih İçinde Türk Edebiyatı. Ankara: Akçağ.
- Yuan-Xin, W. (1994). Çin'deki Türk Dialektleri Araştırma Tarihi. Ankara: Türk Dil Kurumu.

YÖRESEL AĞIZ ÖZELLİKLERİNİN YAPAY ZEKÂ KULLANIMI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ (KÜTAHYA MERKEZ AĞZI)

Ayşe Nur SIR DÜNDAR*

Neşe AYDIN KARAASLAN**

ÖZ

Bilişim ve bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişim, dil bilimi çalışmalarını önemli ölçüde etkilemiş; çalışma yöntemlerinde bazı değişimlere zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda yapay zekâ çalışmaları hız kazanmış; dil bilimi ile bilişim bilimlerinin disiplinler arası bir nitelikte buluşmalarını sağlamıştır. Bu gelişmeler, pek çok alanda olduğu gibi derlem çalışmalarında da gündeme gelmiştir. Derlem çalışmaları için izlenen klasik fişleme yönteminde yoğun bir emekle fişe yazılan bilgilerin tekrar elektronik ortama girilmesi uzun ve zahmetli bir süreci gerektirir. Oysa yapay zekâ, geliştirildiği takdirde büyük veri analizi ile dil bilimcilerin ağız araştırmalarını daha derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde yapmalarına yardımcı olabilecek niteliktedir. Klasik fişleme yönteminin terk edilmesi, yerini söz verisinin modern ilişkisel veri tabanı ile bilgisayara aktarılması çalışmaları ziyadesiyle kolaylaştıracaktır. Geriye dönük verinin sorgulanması saniyeler içerisinde gerçekleşecektir.

Bu çalışmayla Kütahya merkez ağzında günümüze kadar varlığını sürdürmüş bazı sözcüklerin yapay zekâdaki kullanımı test edilecek ve anlam özellikleri belirlenecektir. Böylece birçok disiplin içerisinde çalışma alanı bulan yapay zekânın alanyazında önemli bir yere sahip ağız özelliklerini ne denli ortaya koyacağı belirlenecek, gelinen noktada yapay zekânın eksiklikleri ortaya konacak, eksikliklerin giderilmesiyle dil bilim ve edebiyat alanındaki kullanımına ışık tutulacaktır. Teknolojik gelişmelerin alanyazına katkıda bulunması sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Derleme çalışmaları, Ağız özellikleri, Söz varlığı, Yapay Zekâ- ChatGPT.

EVALUATION OF LOCAL DIALECT FEATURES IN THE CONTEXT OF THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (KÜTAHYA-CENTRAL DIALECT)

ABSTRACT

The rapid development of information and information technologies has significantly affected the study of linguistics. It has paved the way for some changes in working methods. In this context, artificial intelligence studies have gained momentum and accelerated the meeting of linguistics and information sciences in an interdisciplinary nature. These developments have also come to the agenda in corpus studies. In the classical tagging method, it requires a long process to re-enter the information written on the tag into the electronic environment with intense labor. For this reason, this method is being abandoned; with modern relational databases, it is easy to transfer word data to the computer. In addition, the retrospective data can be queried within seconds. In

* Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, aysenur.sir@dpu.edu.tr

** Dr. Öğr. Gör., Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi Ortak Dersler Bölümü, nese.aydinkaraaslan@ksbu.edu.tr

this study, the usage and meaning features of some words that have survived until today in the central dialect of Kütahya will be determined in artificial intelligence. Thus, the extent to which artificial intelligence, which has found a field of study in many disciplines, will reveal the dialectal features that have an important place in the literature will be determined, the deficiencies of artificial intelligence at this point will be revealed, and the use of artificial intelligence in the field of linguistics and literature will be shed light by eliminating the deficiencies. Technological developments will contribute to the literature.

Key Words: Corpus studies, Dialect features, Vocabulary, Artificial Intelligence- ChatGPT.

Araştırmanın Amacı

Ağız araştırmaları; dilin ses, yapı, dil bilgisi, semantik, konuşma, yazma ve daha pek çok yönünü incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmaları kapsar. Bu tür araştırmalar, dil bilimcilerin ve dil bilgisi uzmanlarının dillere, dil yapısına ve dilin kullanımına dair daha fazla bilgi edinmelerine yardımcı olur. ChatGPT, doğal dil işleme (NLP) konusundaki ileri yetenekleri sayesinde metin tabanlı sohbetlerde veya metin girdilerine yanıt vermede kullanılabilen bir yapay zekâ modelidir. Son teknolojik gelişmelere bağlı olarak ChatGPT ile metin tabanlı iletişimde bilgi sağlama, veri karşılaştırma, kelimeleri anlamlandırma ve sınıflandırma gibi özellikler tespit edilebilmektedir. Bu çalışmayla amaç; yapay zekâyla derin öğrenme ve doğal dil işleme algoritmaları kullanarak ağızlara özgü dil özelliklerini incelemek, kelimelerin anlam özelliklerini doğru tespit etme oranını belirlemek ve dil bilimi, dil teknolojileri, kültürel antropoloji gibi alanlara önemli katkı sağlamaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışma; tarama, listeleme ve yapay zekâyâ yükleme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Üç bölümden oluşan çalışmanın ilk bölümünde Kütahya merkez ağızında hâlen yoğun olarak kullanılan 50 kelime derleme metinlerden taranmış, ikinci bölümde 50 kelime kullanım özelliklerine, anlam özelliklerine ve sözcük türlerine göre 12 kelime olarak listelenmiştir. Belirlenen 12 kelime, ChatGPT programında bulunan sohbet çubuğuna kopyalanmıştır. Yapay zekâ vasıtasıyla kopyalanan kelimelerin her birinin öncelikle anlamı belirlenmiş ve ChatGPT tarafından anlamı belirlenen kelimeler cümle içerisinde tekrar anlamlandırılmıştır. Elde edilen veriye göre ChatGPT programının anlam verdiği kelimeler cümle içerisinde de aynı şekilde anlamlandırmış, böylece tutarlılık sağlanmıştır. *Güncel Türkçe Sözlük ve Derleme Sözlüğü*'nden üzerinde çalışılan kelimelerin anlamları taranmış ve ChatGPT ile karşılaştırılmıştır. Veri sonuçları analiz edilmiştir.

Sınırlılıklar ve Kapsam

Bu çalışmada Kütahya merkez ağızında yoğun olarak kullanılan ulaşılabilir bir evren seçilmiş; Senem Varol'un *Kütahya Merkez Ağızı Söz Varlığı* adlı yüksek lisans tezinde yer alan derleme metinlerinden 12 kelime belirlenmiştir. Kelimelerin tanımlanması için güncel bir yapay zekâ programı olan ChatGPT programı tercih edilmiş; karşılaştırmak üzere de *Güncel Türkçe Sözlük ve Derleme Sözlüğü* de araştırmaya dâhil edilmiştir.

GİRİŞ

Dil, insan topluluklarının kültürel ve tarihsel mirasının bir yansımasıdır. Her dil, kendine özgü bir yapıya, sözcük dağarcığına ve dilbilgisi kurallarına sahiptir. Ancak, bu dillerin içinde yer aldığı coğrafya ile orada yaşayan toplulukların tarihi, kültürü yanında sosyal yapısı gibi faktörler o bölgede farklı ağız ve lehçelerin oluşmasına ve gelişmesine yol açmıştır. Ağız araştırmaları, dilin bu çeşitliliğini anlama ve belgeleme sürecidir. Farklı bölgelerde veya topluluklarda kullanılan ağızların incelenmesi, dil bilimcilerin, antropologların ve dil teknolojileri uzmanlarının odak noktası hâline gelmiştir. Ağız araştırmaları, genellikle geleneksel yöntemlerle yürütülen uzun bir süreç gerektiren saha çalışmalarını içermektedir; günümüzde dünya çapında çok sayıda akademisyenin ilgi odağı olan bilişim teknolojisi ve yapay zekâ, derlem çalışmalarının sürecini daha verimli ve ayrıntılı hâle getirme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda yapay zekâ teknolojilerinden olan ChatGPT programı, büyük bir dil veri kümesine sahiptir. Bu özellik kullanıcıların metin tabanlı bilgiler üretmesine, kelimelerin anlamlarını yorumlamasına olanak tanır. Ayrıca büyük metin verilerini analiz ederek farklı ağızları tespit edebilir. Bu, bir metnin hangi bölgeye veya ağıza ait olduğunu belirlemek için kullanılabilir. Dil bilimi araştırmacılarına yönelik dil bilimsel modeller ve araçlar geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Çalışma sınırlılıkları içerisinde bulunan Kütahya merkez ağızı, bu bölgenin tarihi ve kültürel zenginlikleriyle şekillenmiştir. Bölgede yaşayan halkın geçmişi, yaşam biçimi, göç hareketleri ve çevre vilayetlerle kültürel etkileşimleri yöre ağzının gelişimini etkilemiştir. Her ağız özelliğinde olduğu gibi Kütahya merkez ağızı da bünyesinde Türkiye Türkçesinin genel özelliklerine ek olarak bazı özgün ses özellikleri, yöresel söyleyiş farklılıkları barındırmaktadır. Merkez ağzında kullanılan kelimeler seçilirken anlamı herkesçe tahmin edilebilenlerin yanı sıra cümle bağlamından anlamı çıkarılabilecek olanlar tercih edilmiştir. Ancak bazı kelimelerin sözlüklerde anlamı tespit edilememiş; bu noktada kelimelere yapay zekânın verdiği anlamlar üzerinde durulmuş ve bu anlamı karşılayıp karşılamadığı tartışılmıştır. Bu bağlamda 3 farklı çıkış noktasıyla çalışma analiz edilmiş ve verilere ulaşılmıştır.

1. ChatGPT Programı ile Güncel Türkçe Sözlük ve Derleme Sözlüğü'nde Aynı/Yakın Anlamda Tespit Edilen Kelimeler

1.1. Aşık Oyunu

ChatGPT'ye göre Kütahya yöresinde *aşık oyunu* geleneksel bir halk oyunu türünü ifade eder ve genellikle Kütahya ve çevresinde oynanan ve Türk halk kültürünün önemli bir parçasını oluşturan bir oyun türüdür.

GTS'de *aşık oyunu*,

1. "Aşık kemiği oyunu"

DS'de *aşık oyunu*,

1. "< *aşığ* < *aşık*: Topuk kemiği, ("Aşık kemiği" de denir.) oyunda kullanılıp birbiri üstüne konur." (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanmaktadır.

1.2. İbiş

ChatGPT'ye göre Kütahya yöresinde *ibiş* kelimesi, genellikle şaka veya takılmak amacıyla kullanılan bir argo terimdir. İbiş; kişinin biraz şapşal, saf veya şakayla karşılanan bir davranış sergilediği durumlarda kullanılabilir. Bu kelimenin kişinin saflığını, dalgınlığını veya bir durumu anlamadığını ifade etmek için kullanıldığı görülür.

GTS'de *ibiş*,

1. “Orta oyununda çoğu kez aptal uşak rolünü oynayan komedyen.”
2. “Şapşal.”

DS'de *ibiş*,

1. “Soytarı, palyaço.” (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanmaktadır.

2. ChatGPT Programı ile Güncel Türkçe Sözlük ve Derleme Sözlüğü'nde Aynı Anlamda Bulunmayan Kelimeler

2.1. Buva

Chat GPT'ye göre Kütahya yöresinde *buva* kelimesi, özellikle elbise veya giyim eşyaları ile ilişkilendirilen bir terimdir. *Buva* kelimesi, giyim eşyalarını veya kumaşı ifade etmek için kullanılır.

GTS'de *buva*

1. “Çocuğu olan erkek, peder.”
2. “Çocuğun dünyaya gelmesinde etken olan erkek.”

DS'de *buva*

1. “Baba” (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanmaktadır.

2.2. Dikolte

Chat GPT'ye göre Kütahya ağzında *dikolte* kelimesi, “dikilitaş” anlamına gelir. Dikilitaşlar, tarihi ve kültürel öneme sahip taş sütunlar veya anıtlar olarak kullanılır. *Dikolte* kelimesi, Kütahya'da dikilitaşları ifade etmek için yaygın olarak kullanılır.

GTS'de *dekolte*

1. “Açık giyim.”
2. “Açık giyimli” (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanmaktadır.

DS'de *dikolte* tanımlanmamıştır.

2.3. Eğsiran

Chat GPT'ye göre Kütahya ağzında *eğsiran* kelimesi, özgün bir ağız veya yerel dil kullanımına aittir ve genellikle kişisel adlar veya yer isimleri gibi kullanılır.

DS'de *eğsiran* [*esiran*]

1. “Kazan ya da teknedeki hamuru kazımaya ve kesmeye yarayan bir çeşit araç.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmaktadır.

2.4. Gübür

ChatGPT'ye göre Kütahya yöresi ağzında *gübür* kelimesi, genellikle “tahminen” veya “muhtemelen” anlamında kullanılır.

GTS'de *gübür*,

1. “İplikten veya ipekten olan, geniş ilmeklerden oluşan bir dantel türü.” (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanmıştır.

DS'de *gübür* kelimesi tanımlanmamıştır.

2.5. İliyen

Chat GPT'ye göre Kütahya yöresinde *iliyen* kelimesi, özellikle giyim veya kumaşla ilgili bir terim olarak kullanılır. *İliyen* kelimesi, genellikle kıyafetlerin, elbiselerin veya giyim eşyalarının yapımında veya dikiminde kullanılan kumaşları ifade etmek için kullanılır. Bu terim, Kütahya ve çevresine özgü bir ağız veya yerel dil kullanımına aittir. Dolayısıyla *iliyen* giyimle veya kumaşla ilgili bir terim olarak Kütahya ağzında kullanılır ve başka bölgelerde farklı bir anlama gelmeyebilir.

GTS'de *iliyen*

1. *leğen* “Genellikle içinde bir şey yıkamak için kullanılan metal veya plastikten yayvan kap.”

DS'de *iliyen* [->*ileğen, iligen*]

1. Leğen (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanmaktadır.

2.6. Mili

ChatGPT'ye göre Kütahya yöresinde *mili* kelimesi, “herkes” veya “halk” anlamında kullanılır. Bu kelime, bir grup insanı veya genel olarak insanları ifade etmek için tercih edilir.

GTS'de *mili*,

1. *Bilye* şeklindeki kelime, “Çocukların oynamak için kullandığı taş, maden, toprak, cam vb.’ndan yapılmış küçük yuvarlak nesne, misket, cıncık, zıpzıp.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmaktadır. Eren (1999, s. 54), sözcüğü ‘taş, maden, toprak gibi şeylerden yapılmış küçük yuvarlak.’ olarak tanımlayarak yerel ağızlarda *milya* olarak geçtiğini ifade etmiştir.

DS'de *mili* kelimesi tanımlanmamıştır.

2.7. Seyman

ChatGPT'ye göre Kütahya yöresinde *seyman* kelimesi, genellikle özel bir yemek türünü ifade eder. *Seyman* için “Kütahya ve çevresinde yapılan bir çeşit et yemeğidir. İçerisinde kuzu eti, biber salçası, domates ve baharatlar gibi malzemeler bulunur. Bu malzemeler bir araya getirilerek pişirilir ve genellikle bulgur pilavıyla servis edilir. Kütahya'ya özgü geleneksel bir lezzettir ve bölge halkı tarafından sevilir.” tanımı yapılır.

GTS'de *seyman*,

1. “Genellikle atlı olarak savaşa katılan, kendi içlerinde hiyerarşik bir düzen bulunan yarı askerî güvenlik gücü.”

DS'de *seyman*

1. “Köyden köye gelin almaya giden güvey yanlısı, atlı, davullu, zurnalı, silahlı ve cepken giyinmiş delikanlı alayı.”

2. “Düğünde yerel giysiler giyinmiş genç topluluğu.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmaktadır.

3. Sözlüklerde Anlamı Yer Almayıp ChatGPT Programının Anlamlandığı Kelimeler

3.1. Cumaş

Chat GPT'ye göre Kütahya ağzında *çumaş* kelimesi, “temizlik” veya “evi temizleme” anlamına gelir. Bu kelime, evlerin temizliği ve düzenlemesi sırasında kullanılan bir terimdir. Kütahya ağzında Hıdırellez zamanında tarlayı ekine hazırlamak için toprağı alt üst etmeye yarayan alete verilen addır.

GTS'de ve DS'de *çumaş* kelimesi tanımlanmamıştır.

3.2. İcan

Chat GPT'ye göre Kütahya ağzında *ican* kelimesi, “için” veya “amacıyla” anlamında kullanılır. Kütahya ağzında tarlayı kaldırmaya yarayan araca verilen addır.

GTS'de ve DS'de *ican* kelimesi tanımlanmamıştır.

3.3. Şık Şık

Chat GPT'ye göre Kütahya ağzında *şık şık* ikilemesi, “hızlıca” veya “çabucak” anlamında kullanılır. Bu ifade, bir işi hızlı bir şekilde yapma veya bir şeyi çabucak halletme amacını ifade eder. Kütahya ağzında ekilen tohumların olgunlaştıktan sonra toplanma sırasında ürünleri ayırma ve temizleme işleminde kullanılan biçerdövere verilen addır. Sözcük ikilemeden meydana gelmektedir. Sözcüğün son sesinde /k/ > /K/ tonlulaşması görülmektedir.

GTS'de sadece *şık*,

1. “*is*. Güzel, zarif, modaya uygun.”

2. “*sıf*. Güzel, modaya uygun giyinmiş olan.”
 3. “*mec*. Yerde uygun olan.” (<https://sozluk.gov.tr/>) biçiminde tanımlanmaktadır. Sözlükte *şık şık* ikilemesi yer almamaktadır.
- DS’de *şık şık* kelimesi tanımlanmamıştır.

SONUÇ

Kütahya merkez ağzı derleme metinlerinden seçilen 12 kelime ChatGPT Programı, GTS ve DS’de anlamsal açıdan incelenmiştir. Elde edilen veriler şu şekildedir:

1. ChatGPT Programı ile GTS ve DS’de aynı/yakın anlamda bulunan 2 kelime tespit edilmiştir: *İbiş, aşuk oyunu*.
2. ChatGPT Programı ile GTS ve DS’de aynı anlamda bulunmayan 7 kelime tespit edilmiştir: *buva, dikolta, eğişiran, gübür, iliyen, mili, seyman*.
3. Sözlüklerde anlamı yer almayıp ChatGPT Programının anlamlandırdığı 3 kelime tespit edilmiştir: *şık şık, ican, çumaş*.
4. ChatGPT Programında anlamlandırılan ancak DS’de tanımlanmayan 5 kelime tespit edilmiştir: *çumaş, dikolte, gübür, ican, mili, şık şık*.

Verilere göre ChatGPT Programı ile GTS ve DS’de aynı anlamda bulunmayan kelime sayısı daha fazladır. Ayrıca sözlüklerde bulunmayıp ChatGPT Programı vasıtasıyla anlamları belirlenen kelimelerin ise, Kütahya yöresi halkının kullandığı anlamda olmadığı görülmüştür. Sadece 2 kelimenin yöre halkının kullandığı anlamı karşıladığı belirlenmiştir. Bu bağlamda yapay zekânın Kütahya merkez ağzından seçilen 10 kelimenin karşılıklarını tamamen karşılamadığı, yöresel dil çalışmalarında ağzı uzmanlarına yanılığa sürükleyebileceği ortaya çıkmıştır.

KAYNAKLAR

- Eren, Hasan (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları.
- Varol, Senem (2023). *Kütahya Merkez Ağzı Söz Varlığı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- GTS, <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 21.07.2023)
- DS, <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 21.07.2023)

EK:

Tablo 1: Kütahya Merkez Ağzı Kelimelerin ChatGPT, GTS ve DS'ye Göre Tasnifi

ChatGPT ile GTS ve DS'de Aynı/Yakın Anlamda Bulunanlar	ChatGPT ile GTS ve DS'de Aynı Anlamda Bulunmayanlar	ChatGPT'nin Anlamlandığı GTS ve DS'de Anlamı Bulunmayanlar
<i>aşık oyunu</i>	<i>buva</i>	<i>Ican</i>
<i>İbiş</i>	<i>dikolte</i>	<i>şık şık</i>
	<i>eğsiran</i>	
	<i>gübür</i>	
	<i>iliyen</i>	
	<i>mili</i>	
	<i>seyman</i>	

Tablo 2: Kütahya Merkez Ağzı Kelimelerin ChatGPT, GTS ve DS'ye Göre Sayısal Verileri

Kaynak-Tanım-Anlam	Sayısal Veri
ChatGPT Programı ile GTS ve DS'de Aynı/Yakın Anlamda Tespit Edilen Kelimeler	2
ChatGPT Programı ile GTS ve DS'de Aynı Anlamda Bulunmayan Kelimeler	7
Sözlüklerde Anlamı Yer Almayıp Chatgpt Programının Anlamlandığı Kelimeler	3

KIRIMLI ŞAİR EŞREF ŞEMİ-ZADE'NİN «GÖZYAŞI DUVARI» («KÖZYAŞ DİVAR») DESTANININ EL YAZMASI ÜZERİNE

Niyar KURTBİLAL

Uşak Üniversitesi

ÖZ

1958-1959 yıllarında Kırım Tatar Türklerinin milli şairi Eşref Şemi-zade (1908-1978) 18 Mayıs 1944 Kırım Tatar Sürgünü döneminde bütün halkıyla beraber sürgün edildiği Özbekistan topraklarında, «Gözyaşı Duvarı» adlı bir destan yazmıştır. Bu destan siyasî sebeplerden dolayı farklı dönemlerde farklı başlıklar altında kısmen yayınlansa da eserin tamamını bir bütün olarak yayınlamak ancak Sovyetler Birliği'nin yıkılmasıyla mümkün olmuştur. Eser ilk defa kendi ismiyle 1990 yılında Kırım'da "Yıldız" dergisinin 4. ve 5. sayılarında, daha sonra ise 1994 yılında ilk defa bir kitap olarak yayınlanmıştır.

Eski bir efsane esasında yazılmış bu destanda iftiraya uğramış bir genç annenin trajedisi anlatılmaktadır. Eşref Şemi-zade duvara diri diri gömülen bu genç kadının facialı hayatını örnek gösterip Stalin döneminde Sovyetlerde sürgüne gönderilen halkların faciasına değinmektedir. «Gözyaşı Duvarı» destanında muhteşem bir dil kullanılmıştır. Bu yüzden eser Kırım Tatar Türkçesinin ansiklopedisi olarak kabul edilmektedir.

Bildiri olarak hazırladığımız "Kırımlı Şair Eşref Şemi-zade'nin «Gözyaşı Duvarı» Destanının El Yazması Üzerine" başlıklı çalışmamızda söz konusu destanın orijinal metni daha sonra yayınlanmış diğer metinleriyle karşılaştırılarak tanıtılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kırım, Eşref Şemi-zade, «Gözyaşı Duvarı», El yazması.

A STUDY ON THE MANUSCRIPT OF THE EPIC «THE WALL OF TEARS» («KÖZYAŞ DİVAR») OF THE CRIMEAN TATAR POET EŞREF ŞEMİ-ZADE

ABSTRACT

Eşref Şemi-zade (1908-1978), the national poet of the Crimean Tatars, wrote an epic entitled «The Wall of Tears» in 1958-1959 in the territory of Uzbekistan, where he was exiled with his entire people during the Crimean Tatar exile on 18 May 1944. Although this epic was partially published under different titles in different periods for political reasons, it was only after the collapse of the Soviet State that it was possible to publish the entire work as a whole. The epic was first published under its own name in 1990 in the 4th and 5th issues of the magazine "Yıldız" in Crimea, and later in 1994 for the first time as a book.

In this epic, written on the basis of an old legend, the tragedy of a young mother slandered is described. Eşref Şemi-zade cites the tragedy of this young woman buried alive in the wall as an example and touches upon the tragedy of the people exiled in the Soviet Union during the Stalin era. In the epic «The Wall of Tears», a magnificent language is used. Therefore, this work is considered as an encyclopaedia of Crimean Tatar language.

In the study titled “A Study on the Manuscript of Crimean Poet Eşref Şami-zade’s «The Wall of Tears» Epic”, the original text of the epic is introduced by comparing it with other texts published later.

Key Words: Crimea, Eşref Şemi-zade, «The Wall of Tears», Manuscript.

«Gözyaşı Duvarı» destanının yazma kopyasının baş sayfasında yer alan mühürden anlaşıldığı üzere fotokopi Fevzi Yakubov adına Kırım Mühendislik ve Pedagoji Üniversitesi kütüphanesinden alınmıştır. A5 kâğıdı olarak toplam 122 sayfadan oluşan yazma nüshasının bazı yerleri ve 96. sayfanın tamamı silik kopyalandığından okunamamaktadır. Metnin bazı sayfaları kesik kopyalandığı için bu sayfaların kenar bölümlerinde yer alan dörtlüklerdeki diziler eksik çıkmıştır. Yazma nüshasında Kırım’da 1928 yılına kadar kullanılan Kırım Tatar Türkçesinin Arap harfli alfabesi kullanılmıştır¹. Böyle olunca metindeki kelimeler genel itibarıyla Kırım Tatar Türkçesinin eski imlâsıyla yazılmıştır. Örneğin, yeni metinlerde *aenk* ‘ahenk’, *Baarstan* ‘Baharistan’, *ava* ‘hava’, *raat* ‘rahat’, *elallaşıp* ‘helalleşip’ şeklinde yazılan Farsça ve Arapça kelimeler, ya da *daa* ‘daha’ şeklinde yazılan Türkçe kelimeler orijinal metinde [*axenk*], [*baxarstan*], [*xava*], [*rahat*], [*helallaşıp*], [*daxa*] şeklinde yazılmıştır. Ya da, hal eklerinden bulunma, çıkma ve yönelme eklerinde bazen tonsuz ünsüzler yerine tonlu ünsüzler kullanılmıştır: [*Kiyik quşdan, hayvandan / Keçilmegen dağları...*] ‘Vahşi hayvandan, kuştan / Geçilmemiş dağları.’; [*On ekide, tepreçde² / Dört örmeni patlatıp...*] ‘On ikide tepreçte / Kırbaçları patlatıp,..’; [*Yurt bay olğan, amma halq, / Azatlıqğa zar olğan / Qara halqğa keñ dünya / Mezar gibi tar olğan.*] ‘Yurt zenginmiş, ama halk, / Özgürlüğe muhtaçmış. / İnsanlara bu dünya / Mezar gibi dar imiş.’

Yazma nüshasında destanın başlığı «Közyaş Divar» olarak değil [«Közyaş Duvar»] olarak verilmiştir. Yani orijinal metinde *duvar* kelimesi dal, vav, vav, elif ve ra harfleriyle (دوار) yazılmıştır: [«Közyaş Duvar» دوار ياش]. 1969 yılında yayınlanan kitapta destanda geçen [*duvar*] kelimesi yine *u* harfiyle verilmiştir³. 1928 yılında Latin harfleriyle ve 1939 yılında Kiril harfleriyle yayınlanan kitaplara bakıldığında kelimenin standart şeklinin *divar* olduğu anlaşılmaktadır⁴. Kırım Tatar Türkçesinde *duvar* kelimesi ağız kelimesi olarak kabul edildiği için 1990 yılında “Yıldız” dergisinin 4. ve 5. sayılarında ve sonraki dönemlerde yayınlanan kitaplarda destanın adı [«Közyaş Divar»] olarak yazılmıştır⁵.

«Gözyaşı Duvarı» destanının orijinal metni her ne kadar Edebî Kırım Tatar Türkçesiyle yazılsa da burada Kırım Tatar Türkçesinin Kuzey (Kıpçak) ağız özelliklerine de oldukça fazla

¹ «Gözyaşı Duvarı» destanının yazıldığı dönemde Kırım Tatar Türkçesinin resmî alfabesi (1938 yılından beri kullanılan) Kiril alfabesiydi. Eşref Şemi-zade, 1927 yılında Kırım Tatar Türkçesinin Arap alfabesinden Latin alfabesine geçiş komisyonunda bizaat görev alan bir kişi olarak Kırım Tatar Türkçesinin hem Arap, hem Latin, hatta daha sonra ortaya çıkan Kiril harfli alfabelerini çok rahat kullanabilirdi. «Gözyaşı Duvarı» destanını yazarken Eşref Şemi-zade’nin özellikle Arap harfli alfabe kullanması sadece bu alfabeyle daha iyi hakim olmasından değil, aynı zamanda evinde sürekli arama yapılmasından olmalıdır.

² *Tepreç* Kırım Tatar Türkçesinde 6 Mayıs günü ilkbahar bayramı olarak kutlanılan Hıdrellez bayramından sonra yine ilkbahar bayramı çerçevesinde düzenlenen bir etkinlik. Eskiden *Tepreç* Hıdrellezden sonra ilk Cuma günü kutlanılırdı. Günümüzde *Tepreç* Hıdrellezden sonra hava şartlarına göre farklı tarihlerde kutlanmaktadır.

³ 1969 yılında «Gözyaşı Duvarı» destanının bir kısmı «Doğan Kaya» («Toğan Qaya») adıyla yayınlanmıştır, bk. Şemi-zade, Eşref (1969), *Toğan qaya. Şiirler ve poemalar*, Taşkent: Ğafur Ğulâm adına Bediyy Edebiyat Neşriyatı. *Duvar* kelimesi için bk. s.35.

⁴ Bk. Cemaleddinoff K., Ametof A. (1928). *Yeñi Türk-Tatar Elifbesi*, Moskova- Aqmescit: Qығым Merkezi Jеñ Tуrk-Tatar Elifbe Komitesь Neşrğ, s.14.; Dermenci E., Şemsetdinova A. (1939). *Tatar Tili Dersligi*, Simferopol: Qırım ASSR Devlet Neşriyatı, s.102.

⁵ 2009 yılında bu destan «Aslıhan» adıyla yayınlanmıştır, bk. Fazıl, Rıza (2009). *Eşref Şemi-zade. Üç ciltlik sayılama eserler toplamu. Poemalar*. II-nci cilt, Aqmescit: Tarpan Neşriyatı.

rastlanmaktadır⁶. Örneğin, Kırım Tatar Türkçesinin Kuzey (Kıpçak) ağızlarında geçen *-man*, *-men* vasıta hali eki orijinal metinde sık sık kullanılırken, sonraki dönemlerde yayınlanan kitaplarda *-man*, *-men* ekleri Edebî Kırım Tatar Türkçesinde geçen *-nen* ekiyle değiştirilmiştir⁷. Destanın orijinal metninde esas Kırım Tatar Türkçesinin Kuzey (Kıpçak) ağızlarında kullanılan *köp* ‘çok’ kelimesi sık sık kullanılırken, sonraki dönemlerde yayınlanan kitaplarda tamamı olmasa da, çoğu Edebî Kırım Tatar Türkçesinde geçen *çok* kelimesiyle değiştirilmiştir⁸.

Ortak Türkçede ön sesteli bulunan /y/, Kırım Tatar Türkçesinin Kuzey (Kıpçak) ağızlarında /c/ye dönüştüğünden destanın yazma nüshasında kelime başında /c/ sesiyle kullanılan kelimeler sıklıkla görülmektedir. Sonraki yıllarda yayınlanan kitaplarda bu kelimelerin tamamı olmasa da, çoğu y harfiyle yazılmıştır⁹.

Ortak Türkçede olduğu gibi Kırım Tatar Türkçesinin Kuzey (Kıpçak) ağızlarında *bolmaq* ‘olmak’ fiilinde ön sesteki /b/ sesi korunmuştur. Edebî Kırım Tatar Türkçesinde bu fiil *olmaq* şekliyle kullanılmaktadır. «Gözyaşı Duvarı» destanın yazma nüshasında *bolmaq* fiiline sıklıkla rastlansa da, burada aynı fiilin *olmaq* şekli de kullanılmıştır. Sonraki yıllarda yayınlanan kitaplarda destanda geçen *bolmaq* fiili genelde *olmaq* şekliyle yazılsa da, destan metninin bazı yerlerinde *bolmaq* fiili aynı yazma nüshasında yazıldığı gibi verilmiştir¹⁰.

Genel olarak destanın yazma nüshasında Kırım Tatar Türkçesinin ağızları ile ilgili çok zengin dil malzemesi bulunmaktadır. [*Carlı halq*] ‘yoksul halk’¹¹, [*caylav*] ‘yayla’¹², [*arlı-berli*] ‘söz arasında’¹³, [*ayal*] ‘hanım, eş’¹⁴ gibi kelimeler ve ifadeler buna örnek olarak verilebilir. Daha sonraki dönemlerde yayınlanan destan metinlerinde bu örnekler farklı kelimeler ile değiştirilmiştir.

⁶ Eşref Şemi-zade’nin doğup büyüdüğü Kezlev’de Kırım Tatar Türkçesinin Kuzey (Kıpçak) Dialekti kullanıldığı için bu dil şairin günlük konuşma dili idi.

⁷ [*Bulutlarman* (~*Bulutlarnen*) *sırdaşqan* / *Qarlı dağı, qayası...*] ‘Bulutlarla sırdaşmış / Karlı dağı, kayası...’; [*Qara halqıñ közüni* / *Hurafatman* (~*Hurafatnen*) *körlağan...*] ‘Ahalinin gözünü / Hurâfatla kör etmiş...’; [*Şaytip taliy emrimen* (~*emrinen*), / *Tayaq degil talından...*] ‘İşte talih emriyle, Daha çocuk yaşından...’ (Şemi-zade, 1994: 3, 4, 6).

⁸ [*Çalpan-çarıq çalışqan*, / *Zorluqlarğa alışqan*, / *Köp* (~ *Çoq*) *eşitken, köp* (~ *çoq*) *körgeñ*, / *Seferlerde köp* (~ *çoq*) *cürgeñ* (~ *yürgeñ*),...] ‘Ömür boyu çalışmış, Zorluklara alışmış, Çok iştmiş, çok görmüş, Seferlerde çok olmuş...’ (Şemi-zade, 1994: 5).

⁹ [*Sabasına duvarını* (~ *divarını*) / *Kene mühkem qalaylar*, / *Körümegen bu halnı* (~ *alını*) / *Yamanlıqğa* (~*Yamanlıqqa*) *coraylar* (~ *yoraylar*).] ‘Sabahleyin duvarı / Tekrar sağlam kurarlar, / Bu tuhaf durumları / Kötüye yorumlarlar.’; [*İyip kelgeñ sağanaq*, / *Yerni yahşı cuvğan* (~ *yuvğan*) *soñ*, / *Soñ avuşıp qıblağa*, / *Yavaş-yavaş tınğan soñ*:...] ‘Çoşup gelen sağanak, / Yeri temizleyince, / Gidip doğru güneye / Biraz sakinleşince...’; [*Ümer baqsa, ne baqsın*, / *Qart çınarnıñ tübünde*, / *Emir yata cal* (~ *yal*) *alıp*, / *Bir totaynıñ tizinde*.] ‘Ömer baksa, ne görsün, / Ulu çınar altında, / Emirhan dinleniyor, / Bir güzelin dizinde.’ (Şemi-zade, 1994:65-66, 75, 28).

¹⁰ [*El arzusu erkin bolsa* (~ *olsa*), / *El arzusun er aqlar*, / *Şair közü mergin bolsa* (~ *olsa*), / *Şair namın el saqlar*.] ‘El arzusu hür ise, / Emler onu savunur, / Şair gözü keskin ise, / Adımı millet korur.’ *İrimçikten qurt bolmaz*, / [*Ğurbet ilden yurt bolmaz* / *Alçaqñı dost sanmañız*, / *Alçaq kişi dost bolmaz*.] ‘Çökelekten kurut olmaz / Gurbet elden yurt olmaz. / Alçağı dost sanmayın, / Alçak kişi dost olmaz.’ Bu dörtlük el yazma nüshasında şöyle geçmektedir: [*İrimçikten qurt bolmaz*, / *Ğurbet ilden yurt bolmaz* / *Ayuvnı dost sanmañız*, / *Ayuvdan hiç dost olmaz*.] ‘Çökelekten kurut olmaz / Gurbet elden yurt olmaz. / Ayıyı dost sanmayın, / Ayıdan hiç dost olmaz.’ (Şemi-zade, 1994: 15, 35-36)

¹¹ *Carlı* ‘Yoksul, fakir, zavallı.’ (Karahana, 2011, I: 407). [*Carlı halqıñıñ* (~ *Faqirlerniñ*) *bir zaman* / *Eksikligi tolmağan*] ‘Hiçbir zaman fakirin / Eksikliği kapanmamış...’ (Şemi-zade, 1994: 4).

¹² *Caylav* ‘Yaylak, geniş mera, hayvan otlağı.’ (Karahana, 2011, I: 418). [*Cırlı aydap caylavğa* (~ *otlaqqa*) / *Qulan çölge süñgenler*...] ‘Otlağa yıldı sürüp / Geniş çöle sinmişler...’ (Şemi-zade, 1994: 7).

¹³ *Arlı-berli* Üstünkörü. Şöyle, böyle. Yüzeysel biçimde. Söz arasında. Üzerinde fazla durmadan. Ayrıca bk.-(Karahana, 2011, I: 131): 1. Bir öyle, bir böyle. Kararsız, güvenilmez. 2. Belirsiz, kaçamaklı. [*Yavaş-yavaş öksürüp*, / *Çolpanaynı uyanta*, / *Oña cemi işlerni*, / *Arlı-berli* (~ *Birer-birer*) *añlata*:...] ‘Çok yavaş öksürerek / Gelini uyandırır. / Bütün işleri ona, / Birer birer anlatır:...’ (Şemi-zade, 1994: 72).

¹⁴ *Ayal* ‘Karı, eş.’ (Karahana, 2011, I: 202). [*Nesliñizde* (~ *Soyuñızda*) *qaysıdır* / *Ayal* (~ *Qadın*) *yolun şaşırğan*...] ‘İçinizde biriniz / Bir kadına aldanmış.’ (Şemi-zade, 1994: 70).

Belli bir dönem Kırım Tatar yazarlarının ve şairlerinin sadece *Kırım* veya *Karadeniz* gibi adları değil, *deñiz*, *dalğa* gibi kelimeleri bile kullanması yasaktı¹⁵. Bununla ilgili Eşref Şemi-zade «Gözyaşı Duvarı» destanında şöyle yazmıştır: [*Bir yazıcı eserinde/«Aqtaban»nu kişnetse,/ Şiirinde «dalğa», ya da / «Deñiz» sözün işletse, / «Bağ sen, halqqa vatanını / Hatırlata bu erif!» / – Dep, donoslar yazıp başlar, / Böyle tipler kögerip.*] ‘Eğer yazar eserinde / Atımı kişnettirse,/ Şiirinde *dalga*, *deniz*/ Sözlerini yazdıysa,/ - Bak sen, halka vatanını / Hatırlattı (hatırlatmaya çalışıyor) bu herif, - / Diye, ihbar ederler / Israrla böyle tipler.’ Hal böyle olunca, «Gözyaşı Duvarı» destanının bütün nüshalarında yer alan [*vatan, yurt, diyar*] gibi kelimeye ayrı, çok daha özel bir görev yüklendiğini anlamamak mümkün değildir. Destanın yazma nüshasında 18 Mayıs 1944 Kırım Sürgünü sonrası Kırım Yarımadası’nın “öksüz”¹⁶ kalması şu sözlerle izah edilmiştir: [*Yolum tüşip, ötken yıl, / Doğup ösken yurtuma / Gönlüm coştı çıqmağa / Suvlu Qoba sırtına / Pek arzılap gezmege, / Öksüz qalğan diyarını / Bir kere daha körmek / Meşur “Közyaş duvar”ını,..*] ‘Yolum düşüp, geçen yıl / Doğup büyüdüğüm yurduma, / Gönlüm coştı çıkmaya / Sulu Mağara sırtına. / Çok istedim ben gezmek / Öksüz kalmış diyarı. /Ve bir daha görmek, / Gözyaşı Duvarı’nı... Bu nüshada Kırım Tatar Türklerinin vatan uğrunda olan mücadelesine de değinilmiştir: [*Kimisiniñ – közü yoq / Halq gamını körmeye. / Kimisiniñ – haqqı yoq / Öz yurtunda ölmege...*] ‘Kimisinin – gözü yok / Halk gamını görmeye. / Kimisinin – hakkı yok / Öz yurdunda ölmeye...’ 1990 yılında ve daha sonraki yıllarda yayınlanan metinlerde [*Öz yurtunda ölmege...*] dizesi [*Eceliyle ölmege...*] dizesiyle değiştirilmiştir.

Destanın yazma nüshasında Kırım ile ilgili [*Közleve, Qarasuvbazar, Solhat, Aqmescit, Bağçasaray, Aqtaçı, Uçansuv, Altın beşik*] gibi yer adları geçmektedir¹⁷. 1969 yılında yayınlanan metinde bu isimlerden sadece [*Aqtaçı, Uçansuv ve Altın Beşik*] adları kullanılmıştır¹⁸.

¹⁵ 1969 yılında yayınlan metinde deniz kelimesi [*qum deñizi*] ‘kum denizi’, dalga kelimesi ise *muabbet dalğası* ‘muhabbet dalgası’ ifadelerinde kullanılmıştır: [*Qum deñizi içinde/ Tek yılanlar sızğırşa./ Saqsavullar tübünde/ Qaraqurtlar qırılşa.* ‘Kum denizi içinde / Islık çalar yılanlar, / Saksavullar dibinde / Savaşır karakurtlar. / *Tolqunlana qalbinde / İlk muabbet dalğası. / Temirhanday yiğitte / Olmasa da daması,..*] ‘Dalgaları kalbinde / İlk muhabbet dalgası./ Demirhan gibisinde / Olmasa da umudu...’ (Şemi-zade, 1969: 114, 142).

¹⁶ 1990 yılında yayınlanan metinde bu dörtlükler şöyle verilmiştir: [*Yolum tüşip, ötken yıl, / Yavuz dere yağında, / Gönlüm coştı çıqmağa / Qadim Almas dağına. / Pek arzılap gezmege, / Bu sihirli diyarını / Öz közümmen körmeye, / Meşur Közyaş diyarını,..*] ‘Yolum düşüp, geçen yıl / Yavuz dere yanında, / Gönlüm coştı çıkmaya / Kadim Elmas dağına./Çok istedim ben gezmek / Bu sihirli diyarı./Kendi gözümle görmek, / Gözyaşı duvarı’nı...’ bk. *Yıldız 5*, 1990: 21.

¹⁷ [*Közleveden Qarasuvğa, / Qarasuvdan Solhatqa, / İstanbuldan Erzurumğa, / Erzurumdan Bağdatqa,.. Aşık Ümer sazın alıp, / Şeerme-şeer yürügende, / Nice ömrün şu yollarğa / İsrâf etti yoq yerde.*] ‘Gözleve’den Karasu’ya,/ Karasu’dan Solhat’a,/ İstanbul’dan Erzurum’a,/ Erzurum’dan Bağdat’a,../ Aşık Ömer sazı ile,/ Dolaşırken kentleri,/ Yolda nice günlerini / Yok yere israf etti.’; [*Üyden çıqsan q.../ Aqmescidde olar - / Bir saatde keçip.../ Diyarlarğa barar -*] ‘Evden çıktın mı .../ Aqmescit’te/ Bir saatte geçip / Başka yerlere gider – ’; [*Köküsleri bellersiñ, / Bağçasaray gülçigi / İnce, nazik belçigi, / Dersiñ, ceyran belçigi.*] ‘Göğüsleri sanırsın, / Bahçasaray gülüdür / İnce, nazik beli de,/ Dersin, ceyran belidir.’ 1990 yılında yayınlanan metinde [*Bağçasaray gülçigi*] ifadesi [*Kiyik yayla gülçigi*] ‘Yayladaki gül gibi’ ifadesiyle değiştirilmiştir. (Şemi-zade, 1994: 78).

¹⁸ [*Çorabatır Aqtaçıdan / İdil yanı Sarayğa, / Yel-yetmez yolğa salıp, / Barıp çıktı bir ayda.*] ‘Çorabatır Aktaçı’dan / İdil yanı Saray’a, / Yel-yetmez’le yola çıkıp, / Ulaşır tam bir ayda.’ ve [*Aksine, eşq quçağında / Uçansuvday çağlağan, / Er adımda öz bahıtını, / Halq bahtına bağlağan.*] ‘Bilakis, halk uğrunda / Uçan-su gibi akan, / Kendi kismet bahıtını / Halk bahtına bağlayan.’ (Şemi-zade, 1969: 106, 110). *Aqtaçı* - XVI. yüzyılın ilk yarısında yaşamış, Kazak, Kırgız, Nogay, Kırım Tatar ve Kazan Tatar Türkleri gibi bazı Türk halklarında çok meşhur olan “Çorabatır” destanının başkahramanı Çorabatır’ın doğup büyüdüğü yer. Kırım’ın eski yer adlarından Aqtaçı, Küçük Qaban Aqtaçı, Qıyat Aqtaçı gibi köy adları bilinmektedir. Bugün Bağçasaray bölgesine bağlı Kaçı nehrinin sahilinde bulunan Furmanovka köyünün eski adı da Aqtaçı idi. *Uçansuv* - Kırım’n güneyinde yer alan Yalta şehrinin hemen batısındaki dağlardan Karadeniz’e doğru akan meşhur bir şelâlenin adı. [*Qızıl-Derya boyları – / Qamış basqan göl eken. / Altın beşik degeni – / Siñiri yoq çöl eken.*] ‘Kızıl-Derya boyları – / Kamış basmış göl imiş / Altın beşik adında / Sınırsız bir çöl imiş’. (Şemi-zade, 1969: 116). Bir sahranın adı için kullanılan *Altın Beşik* adı Kırım Tatar Türklerinin meşhur “Altın Beşik” efsanesinde Kırım Tatar Türklerinin beşiğini, yani kökünü simgeleyen Kırım Yarımadası için kullanılmaktadır.

«Gözyaşı Duvarı» destanının yazma nüshasından anlaşıldığı üzere destan kahramanlarından birine [*demir canlı*] olsun diye Temirhan ismi verilmiştir. Sonraki yıllarda yayınlanan metinlerde bu ifade [*demir gibi*] ifadesiyle değiştirilmiştir¹⁹. Yazma nüshasında Aslıhan ile Temirhan'ın oğlunun adı [*Orhan*], babalarının adı [*Arslan ağa*], sahtekar din hocasının adı [*İlyas*], fakat sonraki yıllarda yayınlanan metinlerde Aslıhan ile Temirhan'ın oğlunun adı [*Beybars*], babalarının adı [*Bekbav ağa*], sahtekar din hocasının adı ise [*Müslim şeyh*] olarak geçmektedir²⁰.

Günümüze ulaşan «Gözyaşı Duvarı» destanının yazma nüshası hem sansürlenmemiş ilk nüsha olması, hem eserin yazım süreci açısından dikkat çekicidir. Destanın yazma nüshasında Stalin kurbanlarından, Eski Sovyetlerde çok uzun zaman adı yasaklanmış olan, Kırım Tatar Türklerinin meşhur bilim insanı, Türkolog ve şair Bekir Çoban-zade'nin (1893-1937) adı geçmektedir²¹. 1990 yılında ve daha sonraki yıllarda yayınlanan metinlerde Bekir Çoban-zade'nin adının Karasupazar rüştiyesinde okuduğu dönemde kendisine öğretmenlik yapan Abdürreşid Mehdi'nin (1880-1912) adı ile değiştirilmiştir. 1990 yılında yayınlanan destan metninde şöyle satırlar vardır: [*Ya da deyik, bir tarihçi / A. Mediyev aqqında/ Bir maqale yazsa, seksen / Seneligi vaqtında, ... / «Çar Duması deputatın /Maqtay düşman yalağı...» / Dep, Organğa donos yollar / Bu yaltaqlar yaltağı. / Olar için Mediyevday / Ulu zat da – munafiq. /Mediyevge Lenin bergen/Musbet ad da bir kapık...]* 'Diyelim ki bir tarihçi / A. Mediyev hakkında / Bir makale yazmış ise / Sekseninci yılında,... / Çar Meclisi vekilini / Övdü düşman yalağı / Diye, ihbar gönderirler / Bu yaltaklar yaltağı... / Onlara Mediyev gibi / İnsanlar da münafık / Lenin'in Mediyev'e olan / Saygısı da önemsiz...' (Yıldız, 5, 1990: 12).

Abdürreşid Mehdi (1880-1912) çok genç yaşta vefat etmesine rağmen, öğretmen, siyasetçi, yayıncı ve gazeteci sıfatlarıyla kendisinden söz ettiren, devrimci ve Rus Çarlığına karşı mücadele eden insanları savunan milliyetçi görüşlü bir fikir adamıydı. Abdürreşid Mehdi'nin 1907 yılında Kırım'ın bağlı bulunduğu Tavrida eyaletinden II. Rusya Duması'nda bir milletvekili olarak yaptığı konuşmasıyla Bolşeviklerin lideri Vladimir Lenin'in üzerinde olumlu bir izlenim bıraktığı bilinmektedir²². Destanda Abdürreşid Mehdi'nin ismi ile zamanın karmaşıklığına dikkat çekilmiş olmalıdır. Belli bir dönemde Eski Sovyetlerde Bekir Çoban-zade gibi Stalin kurbanları bir yana, Bolşevik liderlerinin örnek gösterdiği Kırım Tatar liderlerinin adlarını anmak bile yasaktı. 1994 yılında yayınlanan destanın metninde *Lenin* adı *halk* kelimesiyle değiştirilmiştir (Şemi-zade, 1994: 86).

SONUÇ

¹⁹ [*Asrağanlar aybetlep, /Ana ornın alsın, – dep./ Adın «Temir» qoyğanlar, / Temir canlı (~Demir gibi) olsun, – dep.*] 'Büyütmüşler sevgiyle, / Anne merhametiyle. / Demir adı vermişler, /Çok güçlü olsun diye.' (Şemi-zade, 1994: 6).

²⁰ [*Tağal suvu sırtında, /Baba-dede yurtunda / Yaşağan bir qırcıman / Arslan ağa (~ Bekbav aqay) namında.*] 'Tağal suyu başında, / Ataların yurdunda / Yaşamıştı bir adam / Arslan Ağa (~Bekbav Ağa) namında.' [*Siz, Orhançiq (~ Beybarsçiq) uyanınca, /Bitay, torun – ekiñiz, / Bizni qarşılamağa / Suv boyuna keliñiz,*] – 'Siz Orhan (~ Beybars) uyanınca / Nine torun – ikiniz, / Bizi qarşılamağa / Su yanına geliniz», –'. [*Qulaq asmay İlyas (~ Müslim) şeyh, / Qurbanınıñ sözüne./ Şagirdine baş siltey, / «Yaş» ketirip közüne.*] 'Kulak asmaz İlyas (~ Müslüm) Şeyh, / Aslıhan'ın sözüne./ Şakirdine baş sallay, /«Yaş» getirip gözüne.'

²¹ [*Ya da deyik, bir de bir yaş/ Çoban-zade haqqında / Bir maqale yazsa, yetmiş / Seneligi vaqtında, /Burjuazni milletçini/ Maqtay düşman yalağı,- / Dep, SK'ğa mektup yazar / Bu yaltaqlar yaltağı...]* 'Diyelim ki bir genç / Çoban-zade hakkında / Bir makale yazmış ise, yetmişinci yılında... / Burjuvayı, milletçiyi / Övdü düşman yalağı / Diye Merkezi Komiteye mektup yazar / Bu yaltaklar yaltağı.'

²² Bk. Alâdin, Şamil (1987). "Bizim iftiharımız", *Yıldız 5*, s. 43-50; Kırımlı, Hakan (2010). *Kırım Tatarlarında Milli Kimlik ve Milli Hareketler (1905-1916)*. Ankara: TTK Yayınları. s.125-129.

Elimizde bulunan «Gözyaşı Duvarı» destanının yazma nüshasının bazı yerlerinin okunması imkansız olmasına rağmen XX. yüzyılın ikinci yarısında Arap harfleriyle yazılan bu nüsha gerek imlâsıyla, gerek sözvarlığıyla Kırım Tatar Türkçesi araştırmaları için son derece iyi bir kaynak mahiyetindedir. Nüshada yer alan destan metni ile 1969 yılında «Doğan Kaya» adıyla yayınlanan metin arasında esas olarak ideolojik sebeplerden kaynaklanan farklar bulunmakta olup, 1990'lı ve daha sonraki yıllarda basılan «Gözyaşı Duvarı» destan metinleriyle genel olarak örtüştüğü görölmektedir.

KAYNAKLAR

Karahan, S. O. (2011). *Dobruca Kırımtatar Ağzı Sözlüğü*. cilt. I - III, Köstence.

Şemi-zade, Eşref. Fevzi Yakubov adına Kırım Mühendislik ve Pedagoji Üniversitesi Kütüphanesi. *Közyaş divar*. No III1M-1

Şemi-zade, E. (1969). *Toğan qaya. Şiirler ve poemalar*. Taşkent: Ğafur Ğulâm adına Bediiy Edebiyat Neşriyatı.

Şemi-zade, E. (1994). *Közyaş divar*. Aqmescit: Tavriya Neşriyatı.

TÜRKMEN KÜLTÜRÜNDE DUTARIN YERİ

Ogulsadap EYEBERDİYEVA*

ÖZ

Çağdaş Türkmen Edebiyatında müzikle ve müzik aletleri ile ilgili makalelere denk gelmek mümkün. Müzik aletleri, Türk halklarının hayatında özel bir yere sahiptir. Her halkın müzik aletlerinin kendine has özellikleri bulunmaktadır. Bu da müzik aletlerinin millî bir hüviyete bürünmesine sebep teşkil etmiştir. Tüm dünyaya yayılmış olan Türkmenlerin müzik sanatı, ortak Türk halklarının müzik sanatının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu halklarda söylenen türkülerin ezgilerinin de birçok yerde tek perdeden kaldırılmış olması ve eski çağlarda kullanılan ilk gopuz, dutar (tamdıra), tütük gibi çalgı aletlerinin bu halklarda söylenmiş olması buna delildir.

Elbette nasıl ki bir halk komşusu olduğu başka bir halkın müziğini etkiliyorsa, Türkmen halkının müziği başka bir millete, başka bir halkın müziği de Türkmen halkının müziğine etki etmektedir. Bu konudaki araştırmalar oldukça geniştir ve biz burada sadece Türkmenlerinin dutar müzik aleti ve sanatının kökenleri üzerinde durmak istiyoruz. Çünkü dutar sanatı bir ölçüde insanların manevi kültürünü de tanımlar. Ve o manevi kültürün kökleri asırların derinliklerinde, kökenleri, oluşumları ve gelişimleri de tarihi olaylara dayanmaktadır.

Genel olarak Türkmen müziğinin çok eskilere dayandığı gerçeği, Türkmen klasik şairi Mahmut Gaibi'nin Buhara Emiri huzurunda yaptığı "Geldiğinde" şiirinde şöyle anlatılır:

Saz bilen söhbeti yaman diymänler,

Adam ata dünýä gelende bardyr.

Anahtar Kelimeler: Türkmen kültürü, Dutar, Halk müziği

THE PLACE OF DUTAR IN TURKMEN CULTURE

ABSTRACT

It is possible to come across articles on music and musical instruments in contemporary Turkmen literature. Musical instruments have a special place in the life of Turkic peoples. Musical instruments of each people have their own characteristics. This has caused musical instruments to take on a national identity. The musical art of the Turkmen, which is spread all over the world, is an integral part of the musical art of the common Turkic peoples. This is evidenced by the fact that the melodies of the folk songs sung by these peoples have been lifted from a single pitch in many places, and that the first instruments used in ancient times, such as the gopuz, dutar (tamdıra) and tütük, were used by these peoples.

Of course, just as one nation influences the music of another neighboring nation, the music of the Turkmen people influences the music of another nation, and the music of another nation influences the music of the Turkmen people. The research on this subject is quite extensive and here we would like to focus only on the origins of the Turkmen dutar musical instrument and art. Because to some extent, the art of dutar also defines the spiritual culture of the people. And the roots of that

* Pamukkale Üniversitesi, sadapeye@gmail.com

spiritual culture are centuries deep, and its origins, formation and development are based on historical events.

The fact that Turkmen music in general dates back to ancient times is described by the Turkmen classical poet Mahmid Gaibi in his poem "When he came" in the presence of the Emir of Bukhara:

Don't say chatting with saz is bad

It is present when the son of Adam is born.

Key Words: Turkmen culture, Dutar, Folk music

GİRİŞ

Orta Asya'da yer alan Türkmenistan, kuzeyde Özbekistan, kuzeybatıda Kazakistan, batıda Hazar Denizi, güneyde İran, güneydoğuda Afganistan ile çevrili 488.100 km² alana sahip bir ülkedir. Ülkenin %80'ini Karakum çölü kaplar. Güneyinde Köpetdag ve Köytendagları en önemli yükseltilerdir. Turan çukurluğu ise ülkenin en derin kısmını oluşturur.

Türkmen Edebiyatında müzikle ve müzik aletleri ile ilgili makalelere denk gelmek mümkün. Müzik aletleri, Türk-i halklarının hayatında özel bir yere sahiptir. Her halkın müzik aletlerinin kendine has özellikleri bulunmaktadır. Bu da müzik aletlerinin milli bir hüviyete bürünmesine sebep teşkil etmiştir.

Tüm dünyaya yayılmış olan Türkmenlerin müzik sanatı, ortak Türk halklarının müzik sanatının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu halklarda söylenen türkülerin ezgilerinin de birçok yerde tek perdeden kaldırılmış olması ve eski çağlarda kullanılan ilk gopuz, dutar (tamdıra), tütük gibi çalgı aletlerinin bu halklarda söylenmiş olması buna delildir.

Türkmen Kültüründe Musiki

Türkmenlerin de Türkiyedeki gibi müziğe Türk adını, havasını, ritmini veren, kendi kültürüyle yoğurup tekrar sunan, müzik unsurlarını kendi hayat birikimlerini, eğitimlerini, yaşam koşullarını, inanışlarını, siyasi durumlarının ifade tarzı olarak müziğe yansıttıklarını görmekteyiz. Bu gerçek Türkmenlerde daha seçkin ve gözle görülen bir gerçektir. Türkmenler kendi toplumlarında halk eğitim aracı olarak müzikten çok istifade etmiştir. Dile getirmek istediği duyguları elinde dutarı ile hayata geçiren halk ozanları, bir taraftan kendi mesleğini icra ederken diğer taraftan da halkı eğitmiş, kültürlerini nesilden nesile taşırırıştır.

Türkmen kültüründe elinde dutarı ile koşuklar, deyişler, Türkinani ve şarkılar söyleyen karşılıklı atışmalar yapan ve kadiri düğünlerin vazgeçilmez unsurudur bahşiler. Hem çalar hem söyler ve bizdeki usta aşıklar gibi hem de para kazanırlar. Usta-çırak ilişkisi ile yetişirler ve aba aba dolaşarak, görgü ve şöhretlerini artırır (Dinç A. Çakır, R., 2008: 83).

Bahşilerin iki telli sazı dutar hakkında şöyle bir rivayet vardır Türkmen milli müzik sanatında dutar önemli bir yer tutar. Onun nazik, hoş, sevimli ve tatlı sesi Türkmen'in milli karakter ve tabiatını yansıtır. Türkmen'in milli müziği çift sesliliğiyle komşu halkların müziğinden farklıdır. O, Türkmen'in kendine has ruhunu tüm özellikleriyle, doğru bir şekilde ifade eder. Türkmen'in yüreğindeki tüm heyecarı hüznü sevinç ve gururu milli saz olan dutarın on üç perdesine gizlenmiştir (Nazar, 1997: 175).

Müzik sanatının gücü, insan kalbi üzerindeki etkisi, mucizeleri bir dizi efsaneye, şiire ve N. Sarihanov'un "ŞükürBağşı" adlı kısa öyküsüne konu olmuştur. Örnek olarak Türkmenler arasında yaygın olan bir efsaneyi hatırlamak isteriz: "On sekizinci yüzyılın sonlarında Şahmurat Velnam'ın saltanatı sırasında, Buhara'da Ay'ın yüzü tutuluyor. Buhara Emiri Şahmurat Velnami, rahiplerini, işan-mollalarını ve âlimlerini bir araya toplar ve tutulmanın nedenini sorar. Şair ve bağşıllardan hazım etmeyen din vekilleri emire şu cevabı verirler. Günümüzde ülkemizde ağzı boş laf yapan bağşı ve şair sayısı artmıştır. Ağızlarından ne çıkarsa söyleyerek Tanrı'nın önünde günahkârlar. Bu yüzden Tanrı onlara kızıyor ve bizi Ay ve Güneş'in ışığından mahrum ediyor diye ısrarla tekrarlıyorlar. Bunun üzerine emir, "Benim düğünüm var" bahanesiyle halka duyuru yapar, hile yaparak, bütün bağşılları, şairleri toplamak ve onları yok etmek ister. Düğüne gelenlere emirin amacını açıkladıktan sonra, orada toplanan şairlerden önde gelen Türkmen şairi Mahmut Gayıbı, durumun iyi olmadığını anlayınca emire şu dizelerle başlayan şiirini okur:

Saz bilen söhbete yaman diymänler,

Adam ata binyat bolanda bardyr.

Habyll bilen Kabyl ene garnyndan,

Olar bu dünýäge gelende bardyr.

Emir, Gayıbı'nın şiirini dinlerken şiirin ve müziğin Âdem'in doğumundan beri var olduğunu, Ay'ın ve Güneş'in tutulmasına bunların neden olmadığını, hepsinin mükâfatını verip geri gönderir."

Türkmen Dutarı (Tamdıra)

Türkmen halkının müzik dünyasında tamdıra yani dutar en popüler müzik aletlerinden biridir. Dutarın çıkışı hakkında ve onun halkın arasında nasıl rolü olduğunu anlamak istersek , Türkmen tarihini ve dil edebiyat ile bağıntı göz önünde tutmamız gerek. Tamdıra Orta Asya'da türlü halklarının arasında var olan yaygın bir müzik aletidir. Her Türk halkında bu müzik aleti halkların diyalektiklerine göre farklı atlar almış. Bu atlar bir birine benzerdir; Örnek olarak; dambura, dombura, tamdıra, ve tambur. Buradan görülüyor ki Dutar sadece Türkmenlerde değil, diğer Orta Asyadaki Türk halklarında da tanınıyor. Elbette Tamdıra Türkmenlerin halk arasında Dutar adıyla meşhurdur. Dutar Farsça bir kelime olup; "du" "iki", "tar" ise "tel" demektir.

Tamdıra dutardan daha eskidir. Pek çok bilimsel kaynağa göre tamdıra, tambura, dombra ve tanbur aletlerinin, isimlerinin yakınlıklarına dayanarak "tamdıra tanbur kelimesinden türemiştir" denilse de; kulağa "tammyr-tammyr", "dombyr-dombyr", "tiññir-tiññir" gibi ses geldiği için Türkmenler - tamdıra, Kazaklar - dombra, Özbekler - dombra (dumbrak, dymbara), Tacikler - dumbra, Tatarlar - dumbra, Başkurtlar - dombra (dumbyra) denildiği ifade edilmektedir. Kesin olan bir şey var ki, bahsi geçen tüm bu halklardaki ortak payda, iki telliliğin ortaklığı, yapının benzerliği, en ufak bir boyut farkı, bütünlüğü, küçüklüğü "genel olarak" aynı oldukları söylenebilir.

Türkmen Dutarının Genel Özellikleri

Türkmen halkının kadim müzik aleti olan dutarın ortaya çıkışını belli bir devre götürmek zordur. Sebebi Türkmen halkının dutarsız ve atsız düşünülmececek olmasıdır. Türkmen halkı ortaya çıktığından beri bu manevi zenginliğimiz de vardır.

Dutar eski devirlerde şimdiki gibi değildir. Günümüzdeki hacmi küçük dutarlar gibidir ve 10 tane perdesi vardır. Müzik aleti yapanların verdikleri bilgilere göre dutarın 13. perdesini bağlayan tanınmış sazende Amangeldi Gönübek'tir. O halk arasında meşhur bir sazende, birçok güzel bestenin sahibi ve vatan kahramanı hükmünde Türkmen halkının kalbinde yer edinmiştir.

Dutarın kabağı (teknesi) ve kapağı dut ağacından yapılır. Burada "Niçin dutar dut ağacından yapılmıştır?" diye bir soru ortaya çıkmaktadır. Bu soruya dutar ustası Pirberdi Orazberdiyev'in verdiği cevap şöyledir:

1. *Dut ağacı işlenmeye oldukça uygundur. Onun yumşak oluşu nedeniyle, yaşken işlenmesi, kesilmesi, yontulması kolaydır.*
2. *Dut ağacı güçlü, sağlam bir ağaçtır. Uzun yıllar boyunca çürümez. Zamanın geçmesiyle kara, açık kestane rengine dönüşür ve cilalanır.*
3. *En önemlisi de dut ağacından çıkan ses iyidir. Duttan yapılan kabak (tekne), kapağın verdiği sesi sızdırmaz, yankılandırarak gerisini geri gönderir.¹*

Dutarın duttan yapılması büyük bir tecrübenin ve derin düşüncenin sonucudur. Dut ağacının birçok türü vardır, Dutar esasen şah duttan yapılır. Dutar yapmak için dut ağacı en az 40 yıllık ise talebe layik sayılır. Olgunlaşmamış duttan hazırlanan *kabak (tekne)* zamanla şeklini kaybeder, bozulur, sesi tutuk olur.

Dutar esasen çevirme usulüyle yapılır. Çevirme usulünde, kesilen dut ağacı diklemesine ortasından ikiye bölündükten sonra ağacın çekirdeği arka tarafa verilip, kabuklu tarafından açılıp, ağaç dışından içine doğru kazılır. Halk arasında dutar yapılacak ağaç toprağa ya da gübreye gömülmelidir şeklinde bir düşünce de vardır. Yine ağaç kısmen nemli toprağa gömülmelidir. Bu usul esasen dut ağacının nemini kaybetmeden, ıslaklığıyla işlemek için kullanılır (Annanepesova, 2018).

Bilimsel ve Tarihi Kaynaklarda Türkmen Müzik Sanatı

Derviş kılığına girerek Asya ülkelerine tehlikeli bir yolculuk yapan Macar bilim adamı-oryantalist Arminii Wamberi, "Bagshi'nin gelişi, tutar çalıp Gorogly ve Magtymguly şarkılarını söylemesi her Türkmen için en büyük zevktir" diye yazmıştı. 19. yüzyılın ortaları.

V.M. Belyayev, "Türkmen müziği" adlı makalesinde Türkmen bahşılarının oluşturduğu "heñ"lerin ince işçiliğe sahip olduğunu, sesli materyalin çeşitlilik gösterdiğini ve asırlarca işlenmiş zengin bir müzik kültürünün delili olan sıkı ve sıra halinde kullanılan bir kompozisyon sisteminin var olduğunu belirtir.

Ayrıca Türkmen müziğindeki bu sağlam yapının ne iptidai ne de en kültürlü halklarda korunabildiğini belirten Belyayev, Türkmen müziğinin özel bir karaktere sahip olduğunu vurgulamıştır (Gulliyev 1985: 8).

Türkmen bahşılarının türkü icra etme hünerleri yabancı araştırmacılar da ilgisini çekmiştir. 19. yüzyılda Türkmenistan'a seyahat eden Macar bilgin A. Wamberi, 1863 yılında Gürgen'de Etrek'te Türkmen müziği dinlemiştir. 1874'te ise Orta Asya'ya Yolculuk adlı bir kitap yayınlamıştır. A.

¹Gülalek Annanepesova (Çeviren: Doç. Dr. Soner Sağlam), "Dutar Yapımıyla İlgili Sözcük ve Alet Atları" *Türk Müzikası Atlası*, C.2, Ankara, 2019, s. 567.

Wamberi kitabında şöyle yazıyor: "En büyük zevk, bir bağşı eline telli bir dutar alıp Köroğlu veya Mahtımkulu'ndan türkü söylediğinde, Türkmenlerin bundan daha büyük bir zevk almamasıdır."

Rus bilim adamları V.A. Uspenski, I.D. Belyayev, A.N. Samoyloviç, A.S. Arhipov da Türkmen müziğine büyük önem vermişlerdir. Uspenski, Şükür bağşının "Uçradım" müziğini dinlerken gözleri dolmuş ve "Müzikle ilgili trajik bir olay anlattınız" demiştir. Uspenski ve Belyayev'in "Türkmen Müziği" kitabı Türkmen müziğinin incelenmesinde özellikle önemlidir (Türkmen Müziği, 1928, 1936, 1979)

Uspenski, 1925 yılında Türkmenistan'a gelerek birçok köyü gezmiştir. Profesyonel bağşı müzisyenleriyle tanışır ve onlardan birçok türkü ve ezgi kaydeder. Kayıtlı müzikleri A. Belyayev'in ile beraber hazırladığı "Türkmen Müziği" kitabında yayımlamıştır.

Türkmen kültürünün yüzyıllardır devam eden tarihinde destancı bağşılarının önemli bir yeri vardır. Her zaman halkımız bu yetenekler sayesinde mükemmelleştirilmiştir. Onların müzik eserleri, gelecekteki Türkmen profesyonel sanatının temelini oluşturmuş. Türkmen milli müziğini keskin yetenekleriyle nesilden nesle, dilden dile aktararak bugüne kadar gelmiştir. Kadim miraslarını yeni desen ve ritimlerle süsleyerek sanatsal seviyelerini geliştirmeyi başarmışlardır. Halk bağşılarının repertuarı, çeşitli konularda şarkılara ve müziğe büyük önem vermektedir. Özellikle, şarkı yazarlığı daha geniş bir ölçekte geliştirilmiştir. Bağşı sanatında şarkılar ve müzikler çeşitli şekillerde icra edilmiş.

Destancı bağşılardan yeteneği, Uspenski'yi çok etkilemiştir. O, destancı bağşılarını dinledikten sonra "Doğu halklarında tiyatro olmadığını düşünürdüm. Burada tiyatrodan daha fazlası varmış" diye fikrini değiştirmiştir.

Dutarın Piri Baba Gammar

Korkut Ata, Baba Gammar ve Âşık Aydın sadece Türkmenistan'da değil aynı zamanda Türkistan coğrafyasındaki Türk halklarında ve komşu ülkelerde müzik kültürü bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir. İsimleri etnograflar, filologlar, folklorcular ve oryantalistler tarafından bilinir ve müzisyenlerin onlara özel bir saygısı vardır. Bunların arasında Orta Asya, Hindistan ve Pakistan halklarının eski müzik kültürünün ortak köklerinin iç içe geçtiğine tanıklık eden önemli bir şahsiyet olan Baba Gammar Türkmen halk kültüründe büyük bir önem taşır.

Bu müzik kültürü, Doğu mirasının köklerinden biri olmasına rağmen, her milletin kültürel mirasında benzersizdir. V. Vasilov, V. Vinogradov, V. Uspenski ve V. Belyayev gibi etnograflar, farklı yıllarda bu kadar geniş bölgenin halklarının eski ve orta çağ edebiyatlarını incelemişlerdir. Onların genel görüşüne göre, XIV. yüzyıldan daha önceki zamanlarının halk hikâyelerinde ve efsanelerinde Baba Gammar keşfedilmiştir.

Baba Gammar emsalsiz birmüzisyendir ve onun adı yetenekli dutar çalgıcılarının beceri seviyesini tanımlamak için kullanılmaktadır. İlk dutarının ipekten tarları ve gövdesinin ise dut ağacından yapıldığına dair yaygın bir inanış vardır. Efsaneye göre, "dutar yapımı ile ilgili kutsal ses" imalatsırasında, geleceğin usta müzisyeninin kulağında duyulmuş. Bu nedenle her dutar ustası bunumükemmelleştirmek için aklını ve yeteneğini kullanmıştır.

Genç Türkmen müzisyenler, mirasın onuruna Baba Gammar'ın yattığı yeri ve kırılan dutarından filizlenen ağacı ziyaret ederek "Ak pata" (hayır dua) almışlardır. Bu ağacın gövdeleri de dutarı andırır ve meyvesi ise dutarın tellerini tartan "kulağını" andırır.

Eski bahşı müzisyenleriyle konuşursanız, size dutarın kökenini söyleyeceklerdir. İslam'ın temsilcisi Hz. Ali'nin seyisi (at bakıcısı) Babagammar, hakkında, birbiri ardına efsaneler anlatılmış. Bu efsanenin Şukur bahşı tarafından anlatılma şekli ve Yunan filozofu Platon'un adıyla ilgili bir başka efsane V. Uspensky ve V. Belyayev'in "Türkmen Müziği" atlı kitabı içinde yer almaktadır. Halk arasında bu efsanelerin farklı türleri vardır. Ali'nin seyisi Babagammar efsanesini yakından tanıyalım:

Hazret-i Ali'nin Düldül adında çok güzel bir atı varmış. Babagammar adında bir adam tarafından yetiştirilmiş, yani Hz. Ali'nin seyisiymiş. Babagammar bir müzik aleti (dutar) yapmış. O, bu yaptığı dutarda ustalıklı öyle güzel melodiler, ezgiler çalmış ki, bu ezgileri dinleyen Düldül günden güne hiçbir şey yemeyip zayıflamaya güçsüzleşmeye başlamıştır. Bunu fark eden Hz. Ali, nedenini öğrenmenin peşine düşmüş. Bir gün Hazret-i Ali beklenmedik bir şekilde ahırda bulunmuş ve Babagammar'ı dutar çalarken görmüş. Babagammar, Hazret-i Ali'yi görünce büyük şaşkınlıkla korku içinde dutarını kaldırmış ve onu hızla yere vurmaya çalışmış. Ama Hazret-i Ali onu durdurmayı başarmış. Rahat bir nefes aldıktan sonra büyülenerek, onun bu yaptığı nesnenin ne olduğunu anlatmasını istemiş. Babagammar Hazret-i Ali'ye, yaptığı şeyin iki telli "Dutar" adında bir müzik aleti olduğunu söylemiş ve bu müzik aletini yaparken ilk başta herhangi bir sesin çıkmadığını belirtmiş. Daha sonra dutardan sesin çıkmasının sebebini de "şeytan"a bağlamış (Uspenskiy ve Belyayev, 1979: 112).

SONUÇ

Türkmen halkı geçmişten günümüze kadar siyasi, kültürel ve ekonomik olarak çeşitli devreler atlattır. Köklerine bağlı kalan Türkmenler kültürlerini ve inanışlarını nesilden nesile aktarmış ve yaşatmıştır. Türkmen yaşantısını oluşturan pozitif bakışa sahip olma, topluma faydah olma ve bunu gelecek nesle aktarmada büyük yer tutmaktadır. Her dönemin önem verdiği değerler vardır. Türkmen tarihinde değer verilen ve ondan pozitif sonuç çıkaran ve nesilden nesile aktarılmasında çaldığı müzik aletleri olmuştur. Bunun gerçekleşmesinde ise Türkmenlerin örf-adetlerine, geleneklerine ve inanışlarına verdiği önemde görmekteyiz. Büyükler toplumu rehabilite etmede müziği etkili bir araç olarak kullandıkları görülmektedir. Derin tarihe sahip olan Türkmenler bu zenginliklerini kültür ve hayatlarına yansıtmayı becerebilmiş olduklarını görmekteyiz ki Türkmenler halk inanışlarını adet ya da gelenekle iç içe kabul edip, geleceğe yansıtıp, sosyal düzen unsuru yapmışlardır.

KAYNAKLAR

- Adamovic, M. (2003). Uygurcadaki Ses Değişimi ve Bu değişimin Perde Arkası. *Türkbilig*, 145-148.
- Aitchison, J. (2003). *Word in the Mind*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- Aksan, D. (2021). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aliyev, B. (2010). *Aydım-Saz we Onı Okamagyn Usuliyeti*. Türkmen döwlet Neşiryat Gullugy.
- Altun, H. O. (2015). Arapça Alıntı Kelimelerin Kazak Türkçesine Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 167-201.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), s. 160-175.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *OECD Education Working Papers No.41: 21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries*. OECD.
- Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., & Zagami, J. (2016). A K-6 Computational Thinking Curriculum Framework: Implications for Teacher Knowledge. *International Forum of Educational Technology & Society*, 19(3), s. 47-57.
- Annanepesov, O. (2012). *Türkmen Halk Saz Gurallarynda Yerne Yetiriciligin Tarihı*. Aşgabat.: Türkmen döwlet neşiryat, .
- Apostolellis, P., Stewart, M., Frisina, C., & Kafura, D. (2014). RaBit escApe: A board game for computational thinking. *IDC '14: Proceedings of the 2014 conference on Interaction design and children* (s. 349–352). Association for Computing Machinery. doi:https://doi.org/10.1145/2593968.2610489
- Aydın, E. (2012). *Orhon Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Bahşi, B. (2022). Anadolu Ağızlarında Ünsüz Tespitleri Üzerine Bir İnceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 619-627.
- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing Computational Thinking To K-12: What Is Involved And What Is The Role Of The Computer Science Education Community? *ACM Inroads*, 2(1), s. 48-54.
- Basawapatna, A., Repenning, A., Koh, K., & Savignano, M. (2014). The consume - Create spectrum : Balancing convenience and computational thinking in STEM learning. *SIGCSE '14: Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education* (s. 659–664). Association for Computing Machinery. doi:https://doi.org/10.1145/2538862.2538950
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı İle İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27(29), 27-61.
- Bayati, N. (2017). *Telafer Türkmen Ağzı (İnceleme - Metin - Sözlük)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Beach, C. M. (1991). The influence of prosodic patterns at points of syntactic structure ambiguity: Evidence for cue trading relations. *Journal of Memory and Language*, 644-663.
- Bekmiradov, A. (1992). *Edebi Miras*, . Aşgabat.
- Bever, T. G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. J. R. Hayes içinde, *Cognition and the Development of* (s. 279-362). New York: Wiley & Sons.
- Beyoğlu, A. (2000). *Türkmen Boylarının Tarihi ve Etnografyası*. İstanbul.
- Bilal, Z. (2015). Irak Erbil Türkmen Ağzı (Metin - İnceleme). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Brennan, K., & Reesnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *In Annual American Educational Research Association meeting*, 1, s. 25.
- Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive. 09 10, 2023 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.inf.ed.ac.uk/publications/online/1245.pdf adresinden alındı
- Carter, R. (1998). *Vocabulary*. London: Taylor & Francis Group.
- Chomsky, N. (2002). *Dil ve Sorumluluk*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Chomsky, N. (2020). *Biz Ne Tür Yaratıklarız*. İstanbul: Bgst Yayınları.
- Crain, S., & Steedman, M. (2005). On not being led up the garden path: the use of context by the psychological syntax processor. D. R. Dowty, L. Karttunen, & A. M. Zwicky içinde, *Natural Language Parsing: Psychological, Computational, and Theoretical Perspectives* (s. 320-358). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cramer, P. (1968). *Word Association*. New York: Academic Press Inc.
- Curzon, P. (2013). Computational Thinking: Searching to Speak. *Queen Mary, University of London*, s. 1-10.
- Çifci, S., & Duru, K. (2016). Ses Temelli Kelime Çağrışımı. *Turkish Studies*, 159-178.
- Çiftci, S., Çengel, M., & Paf, M. (tarih yok). Bilişim Öğretmeni Adaylarının Programlama İlişkin Özyeterliklerinin Yordayıcısı Olarak Bilişimsel Düşünme ve Problem Çözmeye İlişkin Yansıtıcı Düşünme Becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), s. 321-334.
- Demir, N., & Yılmaz, E. (2016). *Türkçe Ses Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Demir, Ö., & Seferoğlu, S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: Bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. H. F. Odabaşı, A. İşman, & B. Akkoyunlu içinde, *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (s. 801-830). TOJET ve Sakarya Üniversitesi.

- Denning, P. (2009). The profession of IT beyond computational thinking. *Communications of The ACM*, 52(6), s. 28-30. doi:https://doi.org/10.1145/1516046.1516054
- Dinç, A. Ç. (2008). *Türkmen Kültürü ve Türkmenlerin Sosyo-İktisadi Düşüncesi*. İstanbul: Ayrıkotu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (1993). BİR KİŞİ YANILSAR OĞUŞI BODUNI BİŞÜKİNE TEGİ KIDMAZ ERMİŞ (KT, G, 6=BK, K, 4) İBARESİ ÜZERİNE. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 83-89.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ergin, M. (2004). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Biligisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Fraizer, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. *Attention and performance XII: The psychology of reading*, 560-586.
- Fraizer, L. (1995). Constraint satisfaction as a theory of sentence processing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 437-468.
- Fraizer, L., & Jr, C. C. (1989). Successive cyclicity in the grammar and the parser. *Language and cognitive processes*, 93-126.
- Frazier, L., & Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition* 6, 291-325.
- Frazier, L., & Rayner, K. (1982). Making and Correcting Errors during Sentence Comprehension: Eye Movements in the Analysis of Structurally Ambiguous Sentences. *COGNITIVE PSYCHOLOGY* 14, 178-210.
- Furber, S. (2012). *Shut down or restart: The way forward for computing in UK schools*. The Royal Society.
- Gılıcov, A. (1995). *Aydım-saz Terminleri*. Lebap.
- Gompel, R. P., & vd. (2005). Evidence against competition during syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 284-307.
- Gompel, R. P., Pickering, M. J., & Traxler, M. J. (2001). Reanalysis in Sentence Processing: Evidence against Current Constraint-Based and Two-Stage Models. *Journal of Memory and Language*, 225-258.
- Gökdağ, B. A. (2012). Irak Türkmen Türkçesinin Şekil Bilgisine Dair Notlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Dergisi*, 113-123.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: a review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), s. 38-43.

- Gulla, N. (1997). "Türkmen Halk Müziği Sanatının Özellikleri". 5. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongres.* Ankara.
- Günel, Y. (2022). 21. Yüzyıl Becerileri. Y. Doğan içinde, *Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (s. 195-202). Efeakademi Yayınları.
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları.* SETA.
- Hürmüzlü, E. (2003). *Türkmenler ve Irak.* İstanbul: Kerkük Vakfı.
- Hürmüzlü, E. (2006). *Irak'ta Türkmen Gerçeği.* İstanbul: Kerkük Vakfı.
- Hürmüzlü, H. (2016). *Müzekkerat Sahaftı Turkmani (Bir Türkmen Gazetecisinin Günlüğü).* İstanbul: Kerkük Vakfı.
- İltar, L. (2022). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Hazinesini Geliştirmede Görsel Unsurlardan Yararlanma. M. Çıfci (Dü.) içinde, *Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı Üzerine İncelemeler* (s. 381-401). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- ISTE. (2015, 09 10). CT leadership toolkit. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn.iste.org/www-root/2020-10/ISTE_CT_Leadership_Toolkit_booklet.pdf?_ga=2.62210410.732909919.1698069952-1132404789.1698069952 adresinden alındı
- ISTE, & CSTA. (2011). Operational definition of computational thinking for K–12 education. 08 24, 2023 tarihinde https://cdn.iste.org/www-root/Computational_Thinking_Operational_Definition_ISTE.pdf adresinden alındı
- Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2013). Computer programming goes back to school. *Phi Delta Kappan*, 95(1), s. 61-65.
- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A Framework For Computational Thinking Based On A Systematic Research Review. *Baltic Journal Of Modern Computing*, 4(3), s. 583-596.
- Kanatlı, S. A., & Karalar, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile 21.yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. Ö. Baltacı içinde, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları III* (s. 163-178). Özgür Yayınları.
- Kapanadze, D. Ü. (2018). 2018 Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), s. 83-112.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi.* Ankara: Akçağ.
- Kim, B., Kim, T., & Kim, J. (2013). Paper-and-Pencil Programming Strategy toward Computational Thinking for Non-Majors: Design Your Solution. *Journal of Educational Computing Research*, 49(4), s. 437–459.
- Kimball, J. P. (1973). Seven principles of surface structure parsing in natural language. *Cognition* 2, 15-47.

- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. (2015). Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeğinin (BDBD) Ortaokul Düzeyine Uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), s. 67-86.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar III*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Li, H., & Sheng, X. (2017). A Study on the Garden Path Phenomenon from the Perspective of Generative Grammar. *Journal of Language Teaching and Research Vol. 8, No. 6*, 1190-1194.
- MacDonald, M. C., & vd. (1994). The lexical nature of syntactic. *Psychological Review*, 483-506.
- McRae, K., & Matsuki, K. (2013). Constraint-Based Models of Sentence Processing. R. P. Gompel içinde, *Current issues in the psychology of language. Sentence processing* (s. 51-77). New York,: Psychology Press.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları .
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı .
- Miheyeva, Z. (1986). *Hikâyelerle Müzikal Sözlük*. Moskova.
- Nıyazlıyev, N. (2011). *Gönübek (Oçerikler ve Makalalar)*, . Aşgabat.
- Ögel, B. (1987). *Türk Kültür Tarihine Giriş*. . Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Ölmez, M. (2023). *Kök Tengri ve Yağız Yer Arasında*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Özbek, E. (2015). Türkiye'de "Söz Varlığı" Çalışmaları ve Bunlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Akademik Kaynak Dergisi*, 3(5), 23-38.
- Özge, D. (2020). Tümce İşleme Süreçleri. *Dil Dergisi*, 46-69.
- Öztürk, N. D. (2022). Beylikler Dönemi Tıp Metinlerinde Yapılan Türkçeleştirme ve Terim Çalışmaları Üzerinde Bir İnceleme. *Gazi Türkiyat*, 31-37.

- Paf, M. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilişimsel Düşünme Becerileri ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Papert, S. (1996). An exploration in the space of mathematics educations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(1), s. 95-123.
- Rae, K. M., & Matsuki, K. (2013). Constraint-based models of sentence processing. R. P. Gompel içinde, *Sentence Processing* (s. 51-77). London, New York: Psychology Press.
- Roland, D., & Jurafsky, D. (2002). Verb Sense and Verb Subcategorization Probabilities. S. Stevenson, & P. Merlo içinde, *The lexical basis of sentence processing* (s. 325-346). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Saatçi, Ö. (2017). Irak Türkmenlerinin Ana Dilleri Türkçeyi ve Türk Kimliğini Yaşatma Süreçleri. *Uluslararası Ortadoğu Kongresi (Dil, Tarih ve Edebiyat)* (s. 172-202). Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Saatçi, S. (2017). *Tarihten Günümüze Irak Türkmenleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Searle, J. R. (2000). *Söz Edimleri*. (L. Aysever, Çev.) Ankara: Ayraç.
- Selby, C., & Woollard, J. (2013). Computational Thinking: The Developing Definition. *Special Interest Group on Computer Science Education (SIGCSE)*.
- Sengupta, P. (2013). Integrating computational thinking with K-12 science education using agent-based computation: A theoretical framework. *Education and Information Technologies*, 18(2), s. 351-380.
- Shukur, K. (2019). Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi ve Gagavuz Türkçesiyle Karşılaştırmalı Olarak Irak Türkmen Türkçesi (Ses Bilgisi, Fiil, Metin, Sözlük). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Spivey-Knowlton, M., & Sedivy, J. C. (1995). Resolving attachment ambiguities with multiple constraints. *Cognition*, 227-267.
- Tanenhaus, M. K., & vd. (1995). Integration of Visual and Linguistic Information in Spoken Language Comprehension. *Science*, 1632-1634.
- Tekin, T. (1994). *Tunyukuk Yazıtı*. Ankara: Simurg.
- Tekin, T. (2010). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thomsen, V. (2002). *Orhon Yazıtları Araştırmaları*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley And Sons Inc.
- Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 566-585.

- Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. . *Journal of Memory and Language*, 566-585.
- Tuna, O. N. (1997). *Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi ile Türk Dili'nin Yaşı Meselesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkmen Dilinin Sözlüğü*, . (1962). Aşgabat: TSSR İlimler Akademisi Dil Bilimi İnstitutu Neşriyatı,.
- Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında “21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), s. 76-93.
- Ufuk, Ş. P. (2018). Göç, Dil ve İletişim Üzerine Toplum Dil Bilim Yaklaşımları. *International Journal Of Language Academey*, 86-95.
- User, H. Ş. (2009). *Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Uspenskiy W, B. W. (1979). *Türkmeniskaya muzika. T. I. – A. Türkmenistan*,.
- Uzun, N. E. (2004). *Dilbilgisinin Temel Kavramları* . İstanbul: Türk Dilleri Dizisi.
- Üzümcü, Ö., & Bay, E. (2018). Eğitimde Yeni 21. Yüzyıl Becerisi: Bilgi İşlemsel Düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), s. 1-16.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21 st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), s. 299–321.
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), s. 715-728.
- Vygotsky, L. S. (2021). *Düşünce ve Dil*. (B. Erdoğan, Çev.) İstanbul: Roza Yayınevi.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't* . Basic Books.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), s. 33.
- Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational Thinking—What and Why. *The link Magazine*, 6, s. 20-23.
- Yadav, A., Mayfield, C., Hambrusch, S., & Korb, J. (2014). Computational Thinking in Elementary And Secondary Teacher Education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(1), s. 1-16.
- Yamak, H., Bulut, N., & DüNDAR, S. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri ile Fene Karşı Tutumlarına FeTeMM Etkinliklerinin Etkisi. *GEFAD/GUJGEF*, 344(2), s. 249-265.

- Yıldız, M., Çiftçi, E., & Karal, H. (2017). Bilişimsel Düşünme ve Programlama. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, & A. İşman içinde, *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (s. 75-84). Sakarya Üniversitesi-TOJET.
- Yükseltürk, e., & Altıok, S. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s. 50-65.
- Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s. 50-65. doi:<https://doi.org/10.17539/AEJ.96735>

OLASI SÖZLÜKSEL BOŞLUKLAR BAĞLAMINDA TÜRKMENÇEDE DERECELİ ANLAMLILIK

Arş. Gör. Dr. Oğuz KISA

Afyon Kocatepe Üniversitesi

ÖZ

Sözlüksel boşluk, bir dilin belirli bir sözlük alanında uygun bir sözcük birimin bulunmamasıdır. Başka bir ifadeyle, gerçekleşme olasılığı olan ancak bireyin kelime hazinesine yerleşmemiş fakat yerleşmesi durumunda söz varlığı için makul bir telafi oluşturan ‘potansiyel’ bir sözcüğün yokluğudur. Sözlüksel boşluklar her dilin sisteminde görülmekle birlikte dil içi veya diller arası karşılaştırma esnasında ortaya çıkarılabilir. Burada dikkat çekilecek husus, olası sözlüksel boşluklar ile işlevsel anlamda bir boşluğun anlaşılmasıdır. Öyle ki dil konuşuru zihninde bir kavramı doğrudan karşılayan sözcüksel bir birim olmadığında en basit yolla ilgili kavramın anlam eksikliğini ‘açıklama’ yoluyla telafi edebilir.

Dereceli anlamlılık ile kastedilen, Türkmençede bu ilişkiyi yansıtan özellikle sıfat türünden yapıların ve sözcük birimlerin derecelenme işlevleridir. Dereceli anlamlılık işlevi gören sözcük birimler, toplanan verilerde +LAG, +mAn, +LAÇ, +sIz, +rAk/räk, +ÇA, +gIr, +ek şeklindedir. Çalışmanın verileri, Türkiye Türkçesine ait *Güncel Türkçe Elektronik Sözlük*’te olası sözlüksel boşlukların tespitine dayandırılmakla birlikte bu veriler kaynak dil durumundaki Türkmen Türkçesine ait *Türkmen Dilinin Düşündürümlü Sözlüğü*’nden elde edilmiştir. Toplanan veriler Proost (2007)un yöntemine ve Lehrer (1970), Akşehirli (2013)nin sözlüksel boşluk kriterlerine göre seçilmiş ve değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Ayrıca çalışmamızda dereceli anlamlılık işlevi taşıyan sözcükler ve sözcük birimler semantik ve dilbilgisel açıdan ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Boşluk, sözlüksel boşluk, anlam, derecelendirme, Türkmen Türkçesi

GRADED MEANINGFULNESS IN TURKMEN IN THE CONTEXT OF POSSIBLE LEXICAL GAPS

Research Assistant Dr. Oğuz KISA

Afyon Kocatepe University

ABSTRACT

Lexical gap, is the absence of an appropriate lexical unit in a specific lexical field of a language. In other words, it is the absence of a word that is likely to occur but has not been integrated into an individual's vocabulary, yet would provide a reasonable compensation for the lexical richness if integrated. Lexical gaps are observed in the system of every language, and they can be revealed during intra-language or cross-language comparisons. The notable point here is that the absence of a potential lexical gap may not be understood as a functional gap in meaning. In cases where a language speaker lacks a lexical unit that directly corresponds to a concept, they can compensate for the lack of meaning through ‘explanation’ in the simplest way.

The term graded meaningfulness, refers specifically to the functions of gradation within structures and lexical units, especially in the adjectival type, reflecting this relationship in Turkmen. The

word units serving the function of graded meaningfulness in the collected data are in the form of +LAG, +mAn, +lAç, +sIz, +rAk/räk, +ÇA, +glr, +ek. The data, of the study is based on the identification of possible lexical gaps in the *Contemporary Turkish Electronic Dictionary* belonging to Turkish Turkish, but these data are obtained from the *Thoughtful Dictionary of Turkmen Language* belonging to Turkmen Turkish in the source language situation. The collected data were selected and evaluated according to Proost's (2007) method and the lexical gap criteria of Lehrer (1970) and Akşehirli (2013). Additionally, in our study, words and word units serving the function of graded meaningfulness are considered from both semantic and grammatical perspectives.

Key Words: Gap, lexical gap, meaning, grading, Turkmen Turkish

1. GİRİŞ

Bütün dillerin söz varlığı, konuşurların beklenti ve ihtiyaçlarına, tercihlerine göre şekillenir. Bu anlamda toplumların beklenti ve ihtiyaçlarında dilsel anlamda farklılıklar da kaçınılmazdır. Bu farklılıkların temelinde toplumların bilimsel ve teknolojik gelişmişlik düzeyleri, kültürel argümanlar gibi faktörler etkilidir. Bu farklılıklar edebi metinlerde görüleceği gibi dillerin genel sözlüklerine de yansımıştır.

Kavramsal açıdan bakıldığında boşluklar matematik, fizik, felsefe, hukuk, mimari, sosyoloji gibi disiplinlerde ele alınmış olsa da boşluk algısı noktasında adı geçen disiplinlerde belirgin bir ayrıma gidilmemiştir. Ancak işlevsel anlamda bazı farklılıklardan bahsetmek mümkündür.

Boşluklar, kavramsal boşluk '*conceptual gap*' ve kültürel boşluk '*cultural gap*' gibi ayrımlara tabi tutulsa da dilsel düzeyde boşluklar dil içi '*intra-language*' ve diller arası '*inter-language*' olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışmada, bahsi geçen boşluk işaretleyicileri ile ilgili veriler ise diller arası karşılaştırma neticesinde elde edilmiştir.

Sözlüksel boşluk '*lexical gap*' terimi, basit bir ifadeyle kaynak dilde gösterimi bulunan sözlüksel bir birimin hedef dilde bu kavramı ilgili bir sözcük birimle karşılayamaması ya da ilgili sözcük birimin hedef dilde yokluğu şeklinde açıklanabilir. Sözlüksel düzeyde boşluklar iki veya daha fazla dilin karşılaştırılması ile ya da çeviri çalışmalarında görülebilir. Ancak bu türden çalışmalarda elde edilecek veriler sınırlı olacaktır. Çünkü araştırmacı tarafından her iki dilin söz varlığına hakim olmasını beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Bu sebeple, çalışmamızda sözlüksel boşluklar ile kastedilen '*olası/görece sözlüksel boşluklar*'dır.

Sözlüksel boşluklar ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında öne çıkan belli başlı görüşlerden birkaçı şöyledir; Cruse, sözlüksel boşluktan bahsederken kavram vurgusunda bulunur ve bu yönde bir kanıtı ihtiyaç duyulduğunu ifade eder (2006, s.93). İlgili kavramla ilişkili kanıt veya başka bir ifadeyle sözcük ise dilsel açıdan canlı ve belirgin olmalıdır. Diğer bir ifadeyle aktif olarak dil konuşurunun kavramsal belleğinde yeri olmalı ve kullanıma açık olmalıdır. Bu ölçütlere göre hedef dilin sözlüğünde ilgili kavrama karşılık gelen sözlüksel bir öğeden bahsedilmezse sözlüksel boşluklar ortaya çıkar (2000, s.187-188).

Bu konudaki en kapsamlı çalışmalardan birine sahip olan Proost (2007, s.98-102), sözlüksel boşluğu konuşurların zihinlerinde kavramlara karşılık gelmesine rağmen söz varlığında karşılığı olmayan boşluklar şeklinde ifade ederken, dikkat çektiği asıl husus, boşluk değeri taşıyan

olası bir sözlüksel ögenin telafisinin mümkün olup olmaması durumudur. Bu noktada çalışmada vurguladığı ilgili kavramın doğrudan ilişkili olduğu sözlüksel bir ögenin yoksunluğudur. Bu kavramın semantik açıdan benzer sözcük/lerle telafisinin mümkün olmasına rağmen hedef dilin genel sözlüklerinde sözlükselleşme imkanı bulamama durumunda boşlukların görüleceğidir. Konuyu çeşitli açılardan ele alan Proost, sözlük boşluklarının anlama dayalı değişkeler sistemi içinde üst ve alt anlamlı sözcüklerde görülebileceğine de değinmiştir. Fellbaum (1996, s.224) ise, üst anlamlı bir sözcüğün anlam değişkesinde sözlük boşluklarının görüleceğine dikkat çekmiştir.

Türkiye’de bu konuda henüz yeterli çalışma yapılmamış olsa da Akşehirli’nin (2013, s.49-51) makalesinde boşluklar dilbilimsel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Akşehirli, bu çalışmada sözlük boşluklarını tanımlandığı halde adlandırılmamış ya da adı sözlükselleşmemiş kavramlar şeklinde ifade eder. Bunun yanı sıra boşluk değerine sahip birimleri belirlemiş olduğu dokuz farklı değişke altında sınıflandırır. Dilbilimsel olarak meydana çıkış şekillerini ise ‘*dizgisel*’ ve ‘*geçici*’ olarak ikiye ayırmıştır. Türkiye’de bu konuda yapılmış diğer çalışma ise İlbaz tarafından hazırlanan ve 2021’de yayımlanan doktora tezidir.

Konuyu çeşitli açılardan ele alan Janssen (2004), oluşum ve türleri bakımından boşlukları şu şekilde tasnif etmiştir:

- Morpheme gap (Biçimbirim boşluğu)
- Morphological gap (Biçimbilimsel boşluk)
- Paradigm gap (Çekim/Örnekleme boşluğu)
- Semantic/Functional gap (Anlamsal/İşlevsel boşluk)
- Taxonomic gap (Sınıflandırmacı boşluk)
- Translational gap (Çeviri boşluğu)

Elbette her dilin sözlüksel değiştiricileri aynı değildir. Çünkü her dilin olası sözlüksel birimleri o dilin sözcük yapısına göre şekillenir. Sözlük boşluklarının belirlenmesi noktasında önce çıkan bu yapıların içerisinde sözlük birim seçimi, değiştiriciler, yerleşikleşme/kurumsallaşma aşamasını tamamlamış sözcük birimler göz ardı edilmemelidir. Dil içi boşluklara dikkat çektiği çalışmada Lehrer (1974), belirli bir sözcüksel alanda görülebilecek boşlukların belirlenmesinde o kavram alanına ait alt ve üst anlamlılık, eş anlamlılık ve karşıt anlamlılık gibi sözcüksel ilişki örüntülerine vurguda bulunur (Fischer, 1998; Akşehirli, 2013, s.49-50).

2. YÖNTEM VE VERİ TABANI

Bu çalışmada, olası sözlüksel boşlukların ortaya çıkarılmasında iki dilli bir karşılaştırma yapılmıştır. Buna göre, kaynak dil durumunda bulunan ve Türkmen Türkçesi’ne ait en kapsamlı sözlüklerden biri olan ‘*Türkmen Diliniň Düşündirişli Sözlügi*’ seçilmiştir. Hedef dilde ise Türkiye Türkçesinin ‘*Güncel Türkçe Elektronik Sözlük*’ adlı çevrimiçi platformu kullanılmıştır¹.

Çalışmamız, Türkmen Türkçesinde dereceli anlamlılık işlevi taşıyan sözcük ve sözcük birimleri ile sınırlandırılmıştır. Olası boşluk işaretleyicileri üzerinden Türkmen Türkçesinde +LAG, +mAn, +LAç, +sIz, +rAk/räk, +ÇA, +gIr; +ek türetme ekleriyle üretilmiş ve dereceli anlamlılık işlevi kazanmış sözcük/ler ele alınmıştır. En sonda ise dereceli anlamlılık işlevi taşıyan sözcükler

¹ Kullanılan veriler, sözlük boşluklarının kapsamlı olarak ele alındığı, yaklaşık 50.000 sözcük taraması yapılan “*Güncel Türkçe Elektronik Sözlük’te Sözlüksel Boşluk (Türkmen Türkçesi Temelinde)*” adlı doktora tez çalışmaya dayanmaktadır.

üzerinden sözcük değıştirgenlerine değinilmiştir. Boşluk işlevi taşımayan söz varlığı öğeleri ise inceleme dışı bırakılmıştır.

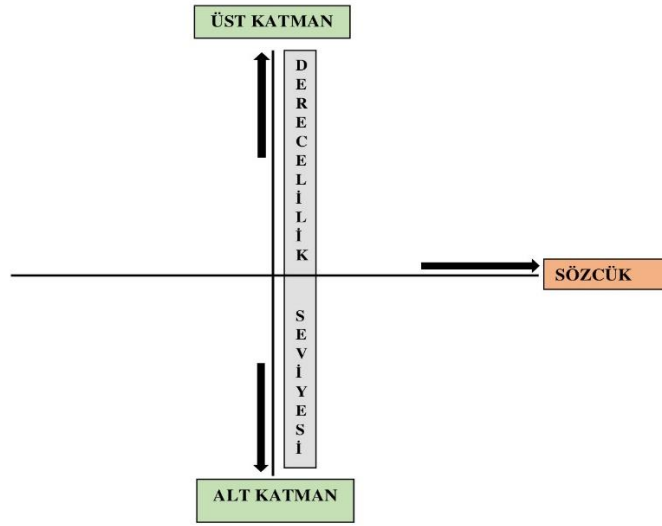
Dereceli anlamlılık işlevli sözcükler, sözlüksel yapıda sıralı düzen ilişkileri, alt-üst anlamlı boşluklar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu ilişki düzeni, sözlüksel boşluk konusuna çalışmalarında yer veren Lyons (1977), Fischer (1998), Proost (2007), Fellbaum (1996), Lehrer (1974) ve Cruse (1986) gibi araştırmacılar tarafından da sözcüksel alan ilişkisi bağlamında ele alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bütün dillerin söz varlıklarının oluşumları konuşurların ihtiyaç ve beklentilerine göre şekillenmiştir. Ancak bu beklenti ve ihtiyaçlar toplumdaki çeşitlilik gösterdiği için dilsel anlamda farklılıkların görülmesi kaçınılmazdır. Bu farklılıkların temelinde ise kültür, eğitim, teknolojik gelişmişlik, sosyolojik faktörler vs. yatmaktadır. Bu bağlamda şu örneği verebiliriz; Türkmen toplumunda özellikle at ve deve önemli canlı hayvan figürleridir. Bu kategorideki söz varlığı çeşitliliği Türkmen Türkçesi'nde önemli bir yere sahiptir. Aynı şekilde Türkmen kültürünü yansıtan nakış işlemleri, geleneksel milli oyunlar ile ilgili söz varlığı unsurlarının genel sözlüklerdeki çeşitliliği de oldukça dikkat çekicidir. Kültüre dayalı üretilen söz varlığı unsurlarının genel sözlüklere eklenmesi durumu Türkiye Türkçesinde aynı karşılığı bulmamıştır. Bu durumun çeşitli sebepleri olmakla birlikte kaynak dilin söz varlığı unsurlarını hedef dilin söz varlığı envanterinde aynı derecede karşılıklarını beklemek de gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır.

Sözcük boşluklarını hiyerarşik bir düzlemde ele alan ve matriks boşlukları şeklinde ifade ettiği boşlukları belirli bir sözcüksel alandaki boş yuvalar şeklinde tanımlayan Lyons (1977), iki tür boşluk parametresinden bahseder. Bunlar, mevcut eş-hiponimlerin eksik hiponimleri ve mevcut hiponimlerin eksik biçimleri. Bu iki boşluk parametresi için şu örneği verebiliriz; Türkmen Türkçesinde sakatlık, namus gibi soyut anlam ifade eden sözcükler alt ve üst sıralı/dereceli anlamlılık bakımından Türkmen Türkçesinin genel sözlüklerinde ayrı bir sözcük birim ögesi olarak tespit edilmiştir. Türkiye Türkçesinde ise bu türden dereceli anlamlılık yansıtan sözcükler, Türkmen Türkçesinde olduğu gibi türetimlik eklerle oluşturulabiliyorken benzerlik, yakınlık, üstünlük, en üstünlük işlevleri bulunan “kadar, gibi, en, daha, çok, pek, fazla, az vb.” gibi edat ve zarflarla da sağlanmaktadır. Ancak türetimlik eklerle oluşturulan ve yeni bir anlam kazanmış sözcüklerin Türkiye Türkçesi'nin Güncel Türkçe Elektronik Sözlüğünde bulunmayışı sözlüksel boşlukları ortaya çıkarmıştır.

Aşağıda, olası/görece sözlüksel boşluklar bağlamında tespit edilen ve Türkmen Türkçesinde dereceli anlamlılık işlevi kazanmış sözcük birimlerden bahsedilmiştir. Tespit edilen sözcüklerin açıklaması aşağıdaki şekle göre yapılmıştır.



Şekil 1: Dereceli anlamlılık işlevli sözcüklerin anlam alanı içerisindeki değişim yönleri.

+lak/+lek:

İsimden isim yapım eklerinden olan *+lak* [laq] *+lek* [lek] türetimlik ekler Türkmen Türkçesinde işlek değildir. Ekin işlevi, insan veya hayvan türünden canlıların uzuv bölgelerinin ve bu bölgelerdeki eylemlerin ‘büyüklüğünü, aşırılığını’ anlatmasıdır. Ekin morfolojik olarak açılımı *+la* isimden fiil yapım eki üzerinde gelen *-G* ülden isim yapım ekimi birleşimi şeklinde açıklanır. Standart Türkmençe konuşmalarda ise ekin [loq] ve [lök] şeklinde alamorflarının telaffuz esnasında kullanıldığı bilinmektedir (*dodak+lak* [dodoqlök]) (Töre, 2021, s.72).

Aşağıda, Türkmen Türkçesinde tespit edilen ve bu eklerle dereceli anlamlılık kazanmış örnekler paylaşılmıştır. Paylaşılan veriler Türkiye Türkçesinde olası/görece sözlüksel boşluklar olarak işaretlenmiştir.

- “*Alkymlak*, *syp. Alkymy uly, alkymy etli, etlek alkymly*” (TDDS, 2016, s.58). ‘Çene uzvunun görünüş bakımından üst katmanlı olarak derecelendirilmesi.’
 - “*Bäşim bay betgelsik alkymlak adamdy.*” (EDES).
- “*Gaşlak* [ga:şlak], *syp. Gaşlarynyň arasy bitişip duran hüžžük gür gaşly*” (TDDS, 2016, s.414). ‘Kaşın sıklık ve görünüş bakımından üst katmanlı olarak derecelendirilmesi.’
 - “*Gaşlak soldat külem barmagy bilen papirosynyň külüni kakdy*” (Pioner žurnaly) (EDES).
- “*Sakgallak* [sakgallak / sakallak], *syp. Sakgaly gür çykan, gür sakgally*” (TDDS, 2015, s.230). ‘Sakalın görünüş bakımından üst katmanlı olarak derecelendirilmesi.’
 - “*Olaryň biri sakgallak bolup, beýlekisi kösedü.*” (B. Kerbabaýew’den akt. TDDS, 2015, s.230).
- “*Saçlak* [saşlak], *syp. Gür, ösgün saçly*” (TDDS, 2015, s.224). ‘Saçın sıklık ve görünüş bakımından üst katmanlı olarak derecelendirilmesi.’
 - “*Saçlak, süňkbaşy iri, mylaýym adam bular içeri girenden yerinden turdy.*” (B. Seytäkow) (EDES).

- “**Erinlek**, *sy. Erni uly, agzy uly*” (TDDS, 2016, s.358). ‘Dudak uzvunun üst katmanlı olarak derecelendirilmesi.’
 - “*At erinlek gerek, är burunlak*” (Nakyl) (TDDS, 2016, s.358).
 - “*Ol ýognas burunly, erinlek adamdy*” (B. Gurbanow, Duşuşyk) (EDES).
 - “*Onuň ýanyndaky erinlek köpek dilini sallap dem alýardy*” (B. Kerbabaýew, Aýgytly ädim) (EDES).
- “**Çöpürlek** [çöpürlök], *sy. Ösgün we gür çöpürli, çöpüri köp bolan. (keçi hakda)*” (TDDS, 2016, s.224). ‘Hayvanların tüylerinin ve kıllarının uzunluk ve sıklık bakımından üst katmanlı olarak derecelendirilmesi.’
GTES’te “*kıl keçisi*” sözcüğü tespit edilse de yapılan açıklama sadece farklı bir keçi türü olduğuna ilişkindir.
 - “*Çöpürlek geçi.*” (TDDS, 2016, s.224).
- “**Kekeçlek** [kekeşlek], *sy. Kekeji uly bolan*” (TDDS, 2015, s.17). ‘Horoz ibiğinin üst katmanlı olarak derecelendirilmesi.’
 - “*Kekeçlek horaz.*” (TDDS, 2015, s.17).
- “**Örküçlek** [örküşlök], *sy. Uly örküçli, örküji uly*” (TDDS, 2015, s.169). ‘Devenin hörgücünün uzunluğu üst katmanlı olarak derecelendirilmiştir.’
 - “*Örküçlek düýe.*” (TDDS, 2015, s.169).
- “**Şahlak**, *sy. Uly hem uzyn şahly*” (TDDS, 2015, s.316). ‘Hayvan boynuzunun üst katmanlı olarak derecelendirilmesi.’
 - “*Şahlak sygyr.*” (TDDS, 2015, s.316).

+man/+men:

Bu ek, isim ve sıfatlardan isim yapan bir biçim birim ögesi olarak bilinmektedir. Türkmen Türkçesinde işlek olmayan bu ek, eklendiği sözcük birimde insan veya diğer canlılarda bulunan vücut uzuvlarının büyüklüğünü, aşırılığını ve derecesini anlatan yeni anlamların kazandırılmasında kullanılır. Ekin morfolojik açılımı, isimlere eklenen ve benzerlik ifade eden +*m*, yine isimlere eklendiğinde yukarıda adı geçen anlam işlevleri bulunan +*An* ekinin birleşmesi işleminde ifade edilebilir.

Aşağıda, Türkmen Türkçesinde tespit edilen ve bu eklerle dereceli anlamlılık kazanmış örnekler paylaşılmıştır. Paylaşılan veriler Türkiye Türkçesinde olası/görece sözlüksel boşluklar olarak işaretlenmiştir.

- “**Kırpıkmen**, *sy. Uzyndan gür kirpikli*” (TDDS, 2015, s.39). ‘Kırpiğin görünüş bakımından üst katmanlı olarak derecelendirilmesi.’
 - “*Meret aganyň döşüni ýapyp duran sakgaly, kirpikmen gözleriniň üstüne kölege salyp duran ösgün gaşlary bardy.*” (A. Gurbanow’dan akt. TDDS, 2015, s.39).
- “**Guýrukman** [guýrukmon], *sy. Ullakan guýrukly, guýrugy tegelenip duran*” (TDDS, 2016, s.501). ‘Kuyruklu hayvanların (koyun, keçi, tilki, vb.) kuyruk uzunluğunun üst katmanlı olarak derecelendirilmesi.’
 - “*Guýrukman goýun.*” (TDDS, 2016, s.501).

+laç/+leç:

İsimlerden sıfat yapan ve yarı işlek eklerden olan *+laç* [lač]/*+leç* [leč] eklendiği sözcük birimde karşılaştırma, derecelendirme, benzerlik, yakınlık gibi anlamlar ifade eden sözcükler türetir. Ekin Türkmen Türkçesi konuşma biçiminde [loč] ve [löč] şeklinde alamorflarına da rastlanır. Örneğin; *dayaw+laç* [dayowloč] ‘biraz iri olan’, *gowşak+laç* [gowşoqlöč] ‘biraz zayıf, yetersiz’, *kör+leç* [körlöč] ‘az gören, köre yakın’ (Töre, 2021, s.70).

Aşağıda, Türkmen Türkçesinde tespit edilen ve bu eklerle dereceli anlamlılık kazanmış tek örneğe yer verilmiştir. Bu sözcük, Türkiye Türkçesinde olası/görece sözlüksel boşluk olarak işaretlenmiştir.

- “**Köseleç** [kö:sölöç], *syp. Sakgal-murty seýrek, kösä ýakyn, köseräk*” (TDDS, 2015, s.50). ‘Sakalın görünüşü alt katmanlı olarak derecelendirilmiştir.’
- “*Goja köseleç sakgalyny sypalady.*” (B. Kerbabaýew’den akt. TDDS, 2015, s.50).
- “*İki çekgesinde tozgalap duran köseleç sakgaly bardy.*” (A. Gowşudow, Köpetdagyň eteginde) (EDES).

+syz/+siz:

Bu ek, isimlere eklendiğinde olumsuz sıfatlar yapar. Türkiye Türkçesinde oldukça işlek olan bu ek, Türkmen Türkçesinde de işlek olarak kullanılmaktadır. Eklendiği ad türünden sözcüklere yoksunluk, eksiklik, yetersizlik, olumsuzluk gibi anlamlara gelecek sıfatlar türetir. Türkmen Türkçesinde düzlük-yuvarlaklık uyumundan dolayı bu ek tek heceli yuvarlak ünlülü kelimelerde son hecedeki ünlüye göre eklenir.

Ekin, *+ly/+li* biçim birimiyle kontrast ilişkisi kurduğu ve bu bağlamda anlamlı sözcüklerin türetilmesinde kullanıldığı bilinmektedir. Ancak Akşehirli (2013, s.53-57), aynı kavram alanlarında değerlendirildiğinde bu ikili ilişki örüntüsünde (*ad+li*, *ad+siz*) eş-alt anlamlı ve eş-üst anlamlı sözcüklerde boşlukların görülebileceğini ifader. Ayrıca sözlükselleşme değiştirgenlerini de göz önünde bulundurarak bu ikili ilişki örüntüsüne göre Türkçenin söz varlığında türetme değişikliklerinin tam manasıyla işlemediğine ve bunun sonucunda sözlüksel boşlukların meydana geleceğini ifade eder. Ancak sözcüklerin eş anlamlı varyantlarıyla veya sıfat ve ad türünden sözcüklerin önünde dereceli anlamlılık ifade eden “*en, daha, çok, pek*” gibi zarf türünden birimlerle öbek oluşturarak konuşurken ifade biçimi kolay hale gelebilir.

Aşağıda, Türkmen Türkçesinde tespit edilen ve bu eklerle dereceli anlamlılık kazanmış örnekler paylaşılmıştır. Paylaşılan veriler Türkiye Türkçesinde olası/görece sözlüksel boşluklar olarak işaretlenmiştir.

- “**Agsaksyz** [ağsaksyz], *syp. Agsagy ýok.*” (TDDS, 2016, s.36). ‘Ayak uzuvunda herhangi bir engeli bulunmama durumu’
- Bu kişilerin durumu *sakat, topal, aksak* gibi sözcüklerle açıklanır. Fakat yürümeyle ilgili herhangi bir engeli bulunmayan kişinin durumunu anlatan bir sözcük GTES’te tespit edilmemiştir. ‘sağlam’ veya ‘sağlıklı’ sözcüklerinin anlamlarına bakıldığında doğrudan engel durumuyla ilgili bir çıkarımda bulunamayız.
- “*Süri agsaksyz bolmaz.*” (Nakyl) (TDDS, 2016, s.36).
 - “**Elsiz**, *syp. Eli ýok, elinden mahrum bolan, eli bolmadyk, golak*” (TDDS, 2016, s.350).

GTES'te *parmaksız, kolsuz* gibi sözcükler tespit edilmiştir. Ancak üst/alt anlam hiyerarşisine göre el, kol ve parmaktan farklı bir çağrışım alanına sahiptir. Cruse (2000, s.183-186), çalışmasında insan vücudunun bölümlerini hiyerarşik görünümde yansıtmıştır.

- “*Kimler elsiz yatır, kimler ayaksız*” (B. Kerbabaýew, Aýlar) (EDES).
- “*Ýokançsyz [ýokonuşsuz], syp. Ýokuşmaýan, ýokanç däl (kesel hakynda)*” (TDDS, 2015, s.496). ‘Hastalığın bulaşıcı olma durumu hiç, sıfır, yok anlamında derecelendirilmiştir.’
- “*Ýokançsyz kesel*” (TDDS, 2015, s.496).

+rak/+räk:

Türk dillerinin genelinde yaygın olarak kullanılan eklerden biridir. Azerbaycan Türkçesinde: *yaxşyrag* ‘daha iyi’, Gagauzcada: *birazarak* ‘daha az’, Özbekçede: *yâmânraq* ‘daha kötü’, Uygurcada: *köprek* ‘daha çok’, Tatarcada: *zurrak* ‘daha büyük’, Kazakçada: *ağyraq* ‘daha ak’ vb. örneklerinde olduğu gibi (Töre, 2021, s.86).

Türkmen Türkçesindeki en işlek eklerden olan *+rak* [ra:q]+*räk* [ræ:k], eklendiği sözcüklerde benzerlik, yakınlık, çokluk, karşılaştırma, kuvvetlendirme gibi dereceli anlamlılık işlevli sözcükler türetir. Türkiye Türkçesinde bu türden derecelendirme ifadeleri ise ‘*daha, kadar, az, pek, çok, gibi, biraz, -A doğru*’ gibi yapılarla sağlanır. Diğer Türk dillerinde de sözcük türetiminde yaygın olarak kullanılan bu ek, Türkiye Türkçesinin türetme değişkeleri göz önünde bulundurulduğunda Türkçe’de aktif değildir.

Aşağıda, Türkmen Türkçesinde tespit edilen ve bu eklerle dereceli anlamlılık kazanmış örnekler paylaşılmıştır. Paylaşılan veriler Türkiye Türkçesinde olası/görece sözlüksel boşluklar olarak işaretlenmiştir.

- “*Saçlagrak [saşlağyra:k], syp. Saçy adatdakysyndan, bolmalysyndan gürräk, ösgünräk*” (TDDS, 2015, s.224). ‘Saçın sıklık ve görünüş bakımından üst katmanlı olarak derecelendirilmesi.’
 - “*Ol garaýagyzydan saçlagrak oglandy.*” (TDDS, 2015, s.224).
 - “*Saçlyrak [saşlyra:k], syp. Biraz saçly*” (TDDS, 2015, s.224). ‘Saçın sıklık ve görünüş bakımından alt katmanlı olarak derecelendirilmesi.’
- GTES'te tespit edilen ‘*seyrek*’ sözcüğünün kavram alanına baktığımızda birçok sözcükle ilişkilendirilebileceğini ancak doğrudan saçın seyrek olma durumunu anlatmadığını ifade edebiliriz. Örneğin; ‘*seyrek sakallı, seyrek ekin, seyrek adım*’ gibi.
- “*Durguşanrak [durguşonura:k], syp. Azda-kände durguşan*” (TDDS, 2016, s.309). ‘Yaş durumunun derecelendirilmesi.’
 - “*Durguşanrak aýal işikden içerik ätledi.*” (TDDS, 2016, s.309).
 - “*Sadarak [sa:dara:k], syp. Az-kem sada. sadalaç [sa:dalaç], syp. Sadarak, azda kände sada*” (TDDS, 2015, s.225). ‘Fiziksel görünüşün alt katmanlı olarak derecelendirilmesi.’
 - “*Sadarakdan agrasrak bolmak –gelin-gyzlara mahsus häsiýetleriň biridir*” (TDDS, 2015, s.225).
 - “*Ýokanjrak [ýokonjura:k], syp. Birneme ýokanç häsiýetli*” (TDDS, 2015, s.496). ‘Hastalığın bulaşıcı olma durumu alt katmanlı olarak derecelendirilmiştir.’
 - “*Ýokanjrak kesel*” (TDDS, 2015, s.496).
 - “*Agyrylyrak [a:ğyrylyra:k], syp. Birneme agyryly, az-kem agyryly*” (TDDS, 2016, s.39). ‘Ağrı eşiği üst katmanda derecelendirilmiştir.’

- “Agyrylyrak dişler.” (TDDS, 2016, s.39).
- “**Awusyzrak** [a:wuszyra:k], *syp. Awusy azrak*” (TDDS, 2016, s.93). ‘Ağrı eşiği alt katmanda derecelendirilmiştir.’
- “**Arjaňrak** [a:rjaňyra:k], *syp. Belli derejede arjaň bolan*” (TDDS, 2016, s.73). ‘Bireyin ahlak düzeyi derecelendirilmiştir.’
- “**Ar-Namyslyrak** [a:r-na:myslyra:k], *syp. Belli derejede ar-namysly*” (TDDS, 2016, s.76). ‘Bireyin ahlak düzeyi üst katmanda derecelendirilmiştir.’
- “**Ar-Namysyzyrak** [a:r-na:myszyra:k], *syp. Belli derejede ar-namysyzy*” (TDDS, 2016, 76). ‘Bireyin ahlak düzeyi alt katmanda derecelendirilmiştir’
- “**Dogumlyrak** [doğumlura:k], *syp. Az-kem dogumly.*” (TDDS, 2016, s.293). ‘Bireyin yeteneklilik durumu alt katmanda derecelendirilmiştir.’
- “**Dokrak** [dokura:k], *syp. Azda-kände dok*” (TDDS, 2016, s.294). ‘Tokluk derecesi üst katmanda derecelendirilmiştir.’
- “**Duzçulrak** [du:zçulura:k], *syp. Belli derejede duzçul, azda-kände duzçul*” (TDDS, 2016, s.314). ‘Üst katmanda tuzluluk oranı derecelendirilmiştir.’
- “*Duzçulraklygymy özümem halap baramok.*” (TDDS, 2016, s.314).

+ça/+çe:

Türkmen Türkçesinde yarı işlek olan +ça [ça]/+çe [çe] eki ünlü uyumuna girmemekle birlikte ekin ünsüzü ötümsüz şekilde kullanılır. Türkmen Türkçesi konuşma biçiminde [ço] ve [çö] alamorflarına da rastlanır.

Ekin işlevlerine bakıldığında Türk dillerinin genelinde isim ve sıfat türünden sözcükler türettiğini söylenebilir. Bu ifadeye istinaden millet adlarına eklenerek dil adı yaptığını; *Türk* ‘Türkçe’, Benzerlik, yakınlık, eşitlik ifade ettiğini; *kısa* ‘kısaca’, *orta* ‘ortaca’ söyleyebiliriz. Ekin konumuzla ilgili işlevine bakıldığında eklendiği sözcüğe ‘bir nesneyi, hayvanı, insanı, yeri’ alt-eş anlamlılık alanı içerisinde küçültme, derecelendirme işlevleri kazandırır. Konumuzla alakalı olduğunu düşünerek yer verdiğimiz tek örnekte ekin +rAk ile olan yakınlığı dikkat çekicidir.

Aşağıda, Türkmen Türkçesinde tespit edilen ve bu eklerle dereceli anlamlılık kazanmış tek örneğe yer verilmiştir. Bu sözcük, Türkiye Türkçesinde olası/görece sözlüksel boşluk olarak işaretlenmiştir.

- “**Çatynja**, *at. Tazeräk öý-işik bolan ýigit bilen gelin*” (TDDS, 2016, s.198). ‘Yeni bir duruma geçme alt katmanlı olarak derecelendirilmiştir.’
- “*Täze çatynja özüne belli, Öwezmyrat traktorynyň tarryldysyna sazlaşdyryp hiňlendi.*” (Türkmenistan) (TDDS, 2016, s.198).

+gyr-/+gir-,+kyr-/+kir-:

Türkmen Türkçesinde işlek olmayan eklerden olan +gyr-/+gir-, +kyr-/+kir-, tek heceli taklidi yansıma sözcüklerden fiillerden türetilir; ‘fiş-kır’. Bunun yanı sıra tek bir sözcükte tespit ettiğimiz örnekte ise ekin ad türünden fiil yapan ‘çokluk, derecelendirme’ anlamlı sözcük türetiminde kullanıldığı görülmüştür.

Aşağıda, Türkmen Türkçesinde tespit edilen ve bu ekle dereceli anlamlılık kazanmış tek örneğe yer verilmiştir. Bu sözcük, Türkiye Türkçesinde olası/görece sözlüksel boşluk olarak işaretlenmiştir.

➤ “**Guzlagyr** [guzloğur], *syp. Köp guzlayán, gysyr galman guzlayán*” (TDDS, 2016, s.501). ‘Doğurganlık düzeyi üst katmanlı olarak derecelendirilmiştir.’

- “*Guzlagyr goýun.*” (TDDS, 2016, s.501).
- “*Guzlagyr towuk.*” (TDDS, 2016, s.501).

+ek:

Farsça küçültme eklerinde olan bu ek Türkmen Türkçesinde işlek değildir. Aşağıda Türkmen Türkçesinde tespit edilen ve bu ekle dereceli anlamlılık kazanmış tek örneğe yer verilmiştir. Bu sözcük, Türkiye Türkçesinde olası/görece sözlüksel boşluk olarak işaretlenmiştir.

➤ “**Kenîzek** [keni:zek], *at. Ýaş keniz, hyzmatkär. keniz* [keni:z], *at, taryh. Köşkdäki hyzmatkär gyz*” (TDDS, 2015, s.23). ‘Görevlinin yaşı alt katmanlı olarak derecelendirilmiştir.’ GTES’te ‘*hizmetçi, hizmetkar*’ gibi sözcükler tespit edilmiştir. Ancak boşluk olarak işaretlenen sözcük hizmetçinin yaşına ve cinsiyetine vurgu yapmaktadır. Bu anlamda kullanılan bir sözcük ise GTES’te tespit edilememiştir.

- “*Hanyň gyzy seýle çykar, Kenizler şadyýan kakar.*” (Kemine).

Kenîzek: *i. (Fars. -ek küçültme ekiyle) Küçük câriye: Kenîzek etmek için sana bîkr goncaları / Yakalarına gümüş düğmeler dizer jâle (Mesîhî). i. (Fars. -ek küçültme ekiyle) Küçük câriye: Kenîzek etmek için sana bîkr goncaları / Yakalarına gümüş düğmeler dizer jâle (Mesîhî) (KL)*

4. SONUÇ

Dil-kültür ilişkisiyle doğrudan bağlantılı olarak kültürün söz varlığı alanlarındaki rolü önemlidir. Özellikle diller arası söz varlığı karşılaştırmalarında kültür kaynaklı sözcüklerde boşluklardan bahsedilir. Bu türden boşluklar ‘kavramsal boşluk’, ‘kültürel boşluk’ gibi başlıklar altında ele alınmaktadır. Bu çalışmada paylaşılan olası/görece sözlük boşlukların kaynağı da kültür temellidir. Toplumların beklenti ve ihtiyaçları, taşıdıkları kültürel birikimler dilde karşılık bulur. Dilin gelişmesi ve değişim göstermesi de bu ihtiyaçlara göre şekillenir. Bu durum da gösterir ki dilsel yöndeki aynı ihtiyaç diğer bir toplumda benzer düzeyde gelişmemiş olabilir.

Sözcük düzeyinde meydana gelen boşlukların sebepleri arasında dilin imkanları da göz ardı edilmemelidir. Çünkü dillerin kendine has sistemlerinde sözlükselleşme değiştiricileri, türetim kuralları, kavramsal belirginlik (psikolojik, algısal belirginlik), pratiklik (uygulanabilirlik), dil-düşünce sistemi arasındaki ilişki gibi parametreler vardır.

Çalışmamızda, Türkmen Türkçesinde dereceli anlamlılık gösteren söz varlığı öğeleri tespit edilmiş ve bu sözcüklere dereceli anlamlılık işlevi kazandıran türetme eklerinin biçimsel özelliklerine yer verilmiştir. Özellikle +rAk ve +LAG ekleri eklendiği ad soylu sözcüklerde dereceli anlamlılık işlevli sözcükler türetmiştir.

KAYNAKLAR

- Akşehirli, S. (2013). Türkçede ad+lı : ad+sız karşıtlık örüntüsü ve olası sözlüksel boşluklar. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2013(2), 49-63.
- Akşehirli, S. (2018). Türkçede bağımlı karşıt anlamlılık. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 41-60.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. USA: Cambridge University Press.
- Cruse, D. A. (2000). *Meaning in language: An introduction to semantics and pragmatics*. USA: Oxford Üniversitesi Press.
- Cruse, D. A. (2006). *A glossary of semantics and pragmatics*. Edinburg: Edinburg Üniversitesi Press.
- Fellbaum, C. (1996). WordNet: Ein semantisches netz als bedeutungstheorie. In Grabowski, J. & Harras, G. & Herrmann, T. (Eds.), *Bedeutung, Konzepte, Bedeutungskonzepte: Theorie und anwendung in linguistik und psychologie* (pp. 211-230). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fischer, A. (1998). Lexical Gaps, Cognition and Linguistic Change. In J. Coleman, J. & J. C. Kay (Eds.), *Lexicology, Semantics and Lexicography* (pp. 1-18). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Güncel Türkçe Elektronik Sözlük <https://sozluk.gov.tr> (çevrimiçi)
- İlbaş, S. (2021). *Türkiye Türkçesinde dilsel boşluk*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Lehrer, A. (1970). Notes on lexical gaps. *Journal of Linguistics*, 6(2), 257-261.
- Lehrer, A. (1974). *Semantic fields and lexical structures*. Amsterdam: North-Holland Publishing Co.
- Proost, K. (2007). *Conceptual structure in lexical items; the lexicalisation of communication concepts in English, German and Dutch*. New York: John Benjamins.
- Töre, M. (2021). *Türkmencenin türetim morfolojisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Türkmen diliniň düşündirişli sözlügi. İki tomluk. I tom. A-Ž – *Türkmenistanyň Ylymlar Akademiýasy Magtymguly Adyndaky Dil we Edebiyat İnstituty*, Aşgabat: Ylym, 2016 ý. – 658 sah.
- Türkmen diliniň düşündirişli sözlügi. İki tomluk. II tom. K-Z – *Türkmenistanyň Ylymlar Akademiýasy Magtymguly Adyndaky Dil we Edebiyat İnstituty*, Aşgabat: Ylym, 2015 ý. – 542 sah.
- Türkmençe elektronik sözlük <https://enedilim.com>. (çevrimiçi).

CÜMLE İŞLEME SÜREÇLERİNE GÖRE ORHON YAZITLARI

Dr. Osman AKTEKER

Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZ

Doğal diller; kavramsal-amaç içeren arayüzle eşleşerek bir tür düşünce dili oluşturan, hiyerarşik olarak yapılanmış sınırsız anlatımlar dizisine imkân sağlayan biyolojik nesnelere. Duyu-motor, doğal dillerin yorum aldığı bir diğer arayüzdür. Fakat duyu-motor arayüzü, dilin temel özelliği değildir. Zira bu sistemler, dilin temel özelliği olan yapısal uzaklık ilkesine uymaz. Aksine duyu-motor sistemleri, çizgisel uzaklık ilkesine göre çalışır. Bu durum, temelde bir bilgi-sayım işlemi olan dilin duyu-motor ve onun doğal sonucu olan iletişimsel etkinliklerle çatışmasına neden olmaktadır. İletişim engelleri, Dil Psikolojisi (Psycholinguistics) tarafından yarım asırdır deneysel yöntemlere dayanan teorilerle araştırılmaktadır. Bu teoriler, insanların doğal bir şekilde cümleleri anlamlandırması ve anlamlandırma esnasında ortaya çıkan belirsizliklere dairdir. Böylece Yanıltıcı Cümle Modeli (Garden Path Sentence), Kısıt Merkezli Cümle Modeli (Constraint-based Models), Rekabet Modeli (Comprehension Models) olmak üzere Dil Psikolojisi'nde genel kabul gören üç başat "cümle anlama modeli" ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma, cümle işleme modellerinin bulgularına göre Orhon Türkçesinin söz dizimsel analizini ele almaktadır. Doğal bir dilin ürünü olan Orhon Yazıtları, doğal dillerin şaşırtıcı bir fenomeni olan söz dizimsel belirsizlikler de taşımaktadır. Orhon Yazıtları'ndaki söz dizimsel belirsizlikler, cümle işleme modellerinin ilkelerini esas alan bir yöntemle belirlenmiştir. Böylece, "Alan Dil Bilimi" ve Dil Psikolojisi'nin verileri birleştirilmiştir. Çalışmanın Giriş Bölümü'nde, doğal dillerde görülen iletişim engelleri, Üretici Dil Bilgisi Yaklaşımı'na göre tanımlanmış ve bu iletişim engellerine dair Dil Psikolojisi'nde geliştirilen cümle anlama modelleri tanıtılmıştır. İnceleme Bölümü'nde ise Orhon Yazıtları'na dair yapılan çalışmaların taranması neticesinde elde edilen ve cümle işleme sürecindeki ilkelerle ilgili olduğu saptanan muğlak cümleler, Dil Psikolojisi'nin cümle anlama modellerine göre incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Orhon yazıtları, dil psikolojisi, psikodilbilim, cümle işleme modeli, üretici dil bilgisi.

ORKHON INSCRIPTIONS BASED ON SENTENCE PROCESSING MODELS

ABSTRACT

Natural languages are biological entities that pair with conceptual-purposeful interfaces, allowing for the creation of a kind of thought language, with hierarchically structured, infinite sequences of expressions. The sensory-motor is another interface through which natural languages receive interpretation. However, the sensory-motor interface is not a fundamental feature of language. Because these systems do not correspond with the structural distance principle, which is a fundamental feature of language. On the contrary, sensory-motor systems operate according to the linear distance principle. This leads to a conflict between language, a knowledge computing process in essence, and sensory-motor systems as well as communicative activities, their natural consequences. The discipline of psycholinguistics has been exploring communication barriers for

half a century with theories based on experimental methods. These theories are concerned with how people naturally comprehend sentences and the uncertainties that arise during the process of comprehension. As a result, three prominent "sentence comprehension models" widely accepted in psycholinguistics have emerged, namely, the garden-path sentence, constraint-based models, and comprehension models.

This study addresses the syntactic analysis of Orkhon Turkish based on the findings of sentence processing models. As the product of a natural language, the Orkhon Inscriptions also carry syntactic ambiguities, a remarkable phenomenon of natural languages. The syntactic ambiguities in the Orkhon Inscriptions have been detected using a method based on the principles of sentence processing models. Data from "Field Linguistics" and Psycholinguistics have been thus combined. The Introduction section of the study, defines communication barriers observed in natural languages according to the Generative Grammar Approach, and introduces sentence comprehension models developed in Psycholinguistics regarding these communication barriers. The Review section examines the ambiguous sentences, which were determined by reviewing previous studies on the Orkhon Inscriptions and were found to be related to sentence processing principles, according to the sentence comprehension models of Psycholinguistics

Key Words: Orkhon inscriptions, psychology of language, psycholinguistics, sentence processing model, generative grammar.

GİRİŞ

İnsan, türe özgü biyolojik bir sistem olan dil yetisine sahiptir. Bu dil yetisi, biyolojik bir donanımdır ve dilin mimarisini teşkil eden Evrensel Dil Bilgisi'ni (Bundan sonra ED) barındırır. ED, insanın sınırlı araçlarla sonsuz sayıda cümle üretmesini ve bozuk cümleleri dışlamasını sağlayarak doğal dilleri var eder. Üretilen cümlelerin anlamlandırılması ise cümle çözümleme mekanizması (Bundan sonra çözümleyici) tarafından gerçekleştirilir. Üretim ve anlamlandırmanın iki bileşeni olan çözümleyici ve dil yetisi, yakın bir ilişki ve iş birliği içindedir. Fakat cümle işleme sürecinde çözümleyici bazı belirsizliklerle karşılaşmaktadır. Bu belirsizlikler, çözümleyicinin işleme kapasitesini zorlamaktadır. Söz konusu belirsizlikler, dilin temel özelliğinden kaynaklanmaktadır. Zira dışsallaştırma, dil için ikincil ve temel olmayan bir süreçtir. Duyu-motor, temel yönleri bakımından dile özgü şekilde uyarlanmış değildir. Dışsallaştırma ve algı için esas kısımların dil ortaya çıkmadan çok önce yerli yerinde oldukları görülüyor (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarız, 2020, s. 39). Ses insan dilinin üretici kısmı değildir. Çünkü işaret dilinde de görüldüğü üzere insan dili ifade kanalından bağımsızdır (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarız, 2020, s. 39). İletişim de dilin ikincil bir sürecidir ve dilin evrimini iletişim teziyle açıklamak yanlış bir yoldur. Dolayısıyla dilin işlevinin iletişim olduğu hâkim bir dogmadır. Her şeyden önce dilin bir amacının olduğunu düşünmek tuhaftır. Diller, insanların tasarladığı aletler değil; görme, bağırsıklık veya sindirim sistemi gibi biyolojik nesnelere. Bir organın birden fazla işlevi olabilir. Dilin işlevlerinden biri de iletişimidir (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarız, 2020, s. 41).

Cümle işleme sürecini anlamak, her şeyden önce dilin bilimsel bir tanımını yapmakla mümkündür. Zira çözümleyicinin işlediği materyal, dil yetisinin ürünü olan doğal diller tarafından sağlanmaktadır. Fakat 2500 yıldır insanlık tarafından araştırılmasına rağmen, dilin ne olduğuna dair açık bir tanım yapılamamıştır (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarız, 2020, s. 30). Antik Hint ve Yunan medeniyetleri ile başlayan dil çalışmaları, 20. yüzyılın ortasında Chomsky tarafından başlatılan Üretici Dil Bilgisi çalışmaları ile gelenekten köklü bir kopuş gerçekleştirmiştir. Böylece

dil bilimi, Üretici Dil Bilgisi'nin yöntemleri ile dilin temel özelliğini formüleleştirme başarısı göstermiştir. Üretici Dil Bilgisi, dili biyolojik evrimin ürünü kabul etmiştir. Dil, zihnin temel ilkelerini kullanmakta ve insanlar tarafından doğal bir şekilde edinilmektedir. Ayrıca davranışçı ekolün aksine; Üretici Dil Bilgisi davranış ve ürünlerini incelemeyi. Düşünce ve eylemin parçası olan iç mekanizmalara yönelir. Böylece dili yüzey incelemelerinden ibaret gören dil bilimi ekollerinden, keskin bir şekilde ayrılır (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarımız, 2020, s. 27-32).

Dil tanımlamak ve incelemek, dilin temel özelliğini formüleleştirmekle mümkündür. Dil bilimi, bilişsel bilimler, dil ve zihin felsefesi; dilin bu temel özelliğini formüleleştirmeye çalışan başlıca disiplinlerdir. Dilin temel özelliği, bir bileşenler toplamıdır. İlk bileşen, ani bir biçimde ortaya çıkmış ve sonlu bir beyinde yer alan sonsuz bir güç olmaktır. İnsan evrimi üzerine çalışan bilim insanları, 50.000 ila 100.000 yıl öncesinde insanın bu benzersiz dil özelliğini kazandığını ileri sürmektedir (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarımız, 2020, s. 30). İkinci bileşen, Darwin'in "çok çeşitli sesleri ve fikirleri sonsuzca birbiriyle bağlantılandırma kapasitesi"; Aristoteles'in ise "dil anlamlı sestir" şeklinde tanımladığı duyu-motor ve kavramsal arayüzlerdir. Dil, bu iki arayüzde yorumlanır. Üçüncü bileşen ise dili hiyerarşik olarak yapılandırılmış sınırsız bir anlatımlar dizisi kılan bilgi-sayım yöntemleridir. Bilgi-sayımsal yöntemler, en basit bilgi sayım işlemidir. Bilgi-sayımsal işlemler, daha önceden kurulmuş X ve Y nesnelere alır ve yeni bir Z nesnesi oluşturur. Buna, birleştirme denir. X ve Y birleşme ile değişmez ve Z'de sıralanmaz.

Birleşme=(X,Y)={X,Y}.

(X,Y)={X,Y} olmak üzere (Y) + (Y) şeklinde iki kopya taşır. Bunlardan biri X'te kalan orijinal kopya diğeri X'le birleşen yer değiştirmiş kopyadır. Kopyalama ve yeniden-birleştirme diye bir işlem yoktur. İçsel birleştirme, iki kopya üretir. Bu durum, En Az Bilgi-Sayım İlkesi altındaki birleşmenin bir sonucudur (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarımız, 2020, s. 45). İçsel birleşme hiyerarşiyi kurarak yani En az Bilgi-Sayım İlkesi'ni yerine getirerek anlamsal yorum için uygun yapıyı üretir. Bu yapı duyu-motor için yanlış sistemdir. Duyu-motor, çizgiselliğe göre çalışır. Fakat dil, hiyerarşiktir. Yakın ve çizgisel olanı değil uzak ve yapısal özellikte olan tercih etmektedir. Oysa dilsel işlem bağlantısının yakın olması ve sadece çizgisel özellikler içermesi daha basit bir bilgi-sayım işlemidir. Ancak dil en kısa olan yapısal uzaklık özelliğini kullanır, asla çok daha basit olan en kısa çizgisel mesafe özelliğini kullanmaz. Bu özellik, dilin genetik donanımı olan ED'de yer almaktadır. Buna En Kısa Mesafe İlkesi denir. Burada çizgisel değil yapısal mesafe kast edilir (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarımız, 2020, s. 37). Dilin esas kısımları, söz dizimi ve anlam bilimidir. Bu iki bileşen de çizgisel sıralamayı kullanmaz. Fakat duyu-motor dilin çevresel bir parçasıdır ve çizgisel sıralamayı kullanır. Duyu-motor temel yönleri bakımından dile özgü şekilde uyarlanmış değildir. Dolayısıyla temel özellik dışsallaştırma ve çizgisel sıralamayı göz ardı etmelidir. Buna göre dilin temel özelliği içeren tanımı şöyledir:

Daha ziyade kavramsal-amaç içeren arayüzle eşleşen ve bir tür "düşünce dili" sağlayan, hiyerarşik olarak yapılandırılmış sınırsız bir anlatımlar dizisi üretimidir (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarımız, 2020, s. 40).

Temel dil, düşünce dilini sağlar. Dışsallaştırma ise bunu bilindik dile dönüştürür. Dolayısıyla bir dil teorisi tanım gereği üretici bir dil bilgisidir ve her dil, bir İ-dildir. İ-dil, içsel, bireysel ve amaçsal olandır. Aynı zamanda bir de E-dil nosyonu vardır. Bu dışsal dil demektir. Bu dil, temel nitelikteki İ-dilden türemiştir. Saussure, Leonard Bloomfield, Edward Sapir gibi ilk dil bilimciler temel özelliği formüle edememiştir. Dillerin keyfi biçimde farklılaşabileceğini ve her dilin ön yargısız şekilde incelenmesi gerektiğini ileri sürmüşler ki bu dilin temel özelliği ile uyumsuz.

Fakat Darwin, William Dwight Whitney ve Kartezyen felsefe, dilin yaratıcı yönüne dikkat çekmiştir. Kartezyen felsefe, dilin yaratıcı yönünü ayrı bir töz olarak zihnin varlığının da başlıca kriteri saymıştır (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarız, 2020, s. 33). Humboldt, dili sonlu araçların sonsuz kullanımını ve düşünceyle özdeş olan diye tanımlamıştır (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarız, 2020, s. 33).

Temel özellik, dışsallaştırmayı ikincil bir özellik kabul ederek dilin bir düşünce dili oluşturduğunu bildirmektedir. Dil, çoğunlukla bir tür içsel diyalogdur. Bu konuda ilk araştırmaları, Lev Vygotsky yapmıştır. Dil kullanımının büyük bir bölümü, asla dışsallaştırılmaz. Nitekim Aristoteles dili düşüncenin aracı olarak görmüş ve dili anlamı olan ses diye tanımlamıştır (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarız, 2020, s. 41). Dolayısıyla dilin temel amacı iletişim değildir. Biyolojik bir nesne olan dilin diğer biyolojik yapılarda görüldüğü üzere birden fazla işlevi olabilir. Dilin işlevlerinden biri de iletişimdir. Dil, anlamsal yorum için uygun yapılar sağlar fakat algılama ve iletişim için güçlülere neden olur (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarız, 2020, s. 51). Bilgi-sayımsal ve iletişimsel etkinlikler arasından doğrudan çatışmanın olduğu bir durumda yanılıcı cümlelerdir. Bilgi-sayımsal etkinlikle işleme ve iletişim kolaylığı çatıştığında her zaman bilgi-sayım tercih edilir. Bunlar dilin iletişim için değil düşüncenin aracı olarak tasarlandığını gösterir (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarız, 2020, s. 54).

Çözümleyici, bilgi-sayımsal etkinliklerle iletişim sürecinin çatışması durumunda, anlamlandırma için yeniden analizler yapmaktadır. Çözümleyicinin cümle işleme süreci ve yeniden analiz rutinleri; Dil Psikolojisi, Sinir Dil Bilimi tarafından deneysel yöntemlerle incelenmiş ve çeşitli cümle anlama modelleri geliştirilmiştir.

Yöntem

Dil; söz, yazı ya da işaret yöntemlerinden biriyle dışsallaştırılabilir. Dışsallaştırma, dilin temel özelliği olmadığı için iletişim engellerine yol açar. Ses birimlerinin kavramları nedensiz bir şekilde imlediği sözlü dışsallaştırma, cümle işleme süreçlerinin temel inceleme konusu olmuştur. Zira bu dışsallaştırma, dilin temel dışsallaştırma yöntemidir. Yazılı dışsallaştırma ise insanlığın en önemli buluşlarından biri olan yazı ile başlamıştır. Yazılı ve sözlü dışsallaştırma, cümle işleme süreçlerinde benzer özellikler göstermektedir. Fakat dışsallaştırma yöntemlerinden kaynaklanan ayrımlar da mevcuttur. Nitekim yazılı dışsallaştırma da iletişim engellerine ve kısmi belirsiz cümlelere neden olmaktadır.

Bu çalışma, yazılı dışsallaştırmadan kaynaklanan iletişim engellerini konu edinmektedir. Çalışmanın örnekleme ise Orhon Yazıtları'dır. Çalışma, aşağıdaki hipoteze; taranan metinlerden elde edilen kanıt ve gözlemler sunmaktadır.

Hipotez: Yazılı dışsallaştırma ürünü olan Orhon Yazıtları, dışsallaştırma yönteminden kaynaklı iletişim engelleri barındırır.

Hipotezin veri grubu; Thomsen (2002), Tekin (2010), Tekin (1994), Ergin (2004), User (2009), Aydın (2012), Ercilasun (2016), Ölmez (2023) çalışmalardan oluşan bir örnekleme sağlanmıştır. Söz konusu çalışmalarda saptanan anlamlandırma farklarının cümle işleme süreçleriyle olan bağıntısı incelenmiştir. Cümle işleme süreci ise söz dizimini önceleyen cümle modellerine göre yapılmıştır. Böylece cümle, iki aşamalı bir çözümlemeye tabi tutulmuştur. Birinci aşama, çözümleyicinin söz dizimsel analizler yaptığı seri ve modüler bir süreçtir. Bu analiz, Kimball'ın Söz Dizimi Analizinin Yedi İlkesi, Bever'in Kanonik Şemalar Hiyerarşisi ve Yanılıcı Cümle Modeli'nin dil çözümleme stratejilerine göre yapılmıştır. İkinci aşama ise çözümleyicinin seçici

yeniden analizle, tüm kısıtları devreye soktuğu ve cümledeki kısmi belirsizliği çözmeye çalıştığı süreçtir. Fakat kısıtlardan yeteri kadar bilgi alamayan çözümleyici, işleme güçlüğü yaşayarak kısmi belirsizlik sorununu aşamayabilir.

Çalışmada; <o>, <ö>, <Q>, <q>, <X> gibi işaretlerin birden fazla ses birimini karşılaması ve ilk hecede <a> işaretinin yazılmamasından kaynaklanan okuma farkları kapsam dışı bırakılmıştır. Zira bunlar cümle işleme süreçleri ile ilgili olmayan yazı sisteminden kaynaklanan sorunlardır. Ayrıca yazımının söz içi ve söz sonu konumda /b/, /v/, /w/ seslerinden hangisini imlediği, /è/ ses biriminin varlığı ya da yokluğu, yazılmayan bağlama ünlüsünün dudak uyumuna dâhil edilip edilmemesi gibi etimoloji ve filolojiyi ilgilendiren hususlar da aynı gerekçeyle cümle işleme sürecinin dışında tutulmuştur.

1.Kuramsal Çerçeve

İnsanların doğal bir dilin cümlelerini sezgisel olarak üretme ve anlamlandırma süreçleri, Dil Psikolojisi, Sınır Dil Bilimi ve Bilişsel Bilimler tarafından farklı yöntemlerle incelenmiştir. Bilgisayarlı işlemler, dışsallaştırma dilin çevresel bir özelliği olduğu için sıklıkla iletişim etkinlikleri ile çatışır. Dil Psikolojisi, çözümleyicinin iletişim engellerini aşmak için geliştirdiği analiz yöntemlerini inceleyerek çözümleyicinin ve cümle işleme süreçlerinin doğasını betimlemeye çalışmıştır. Yarım asırdır üzerinde çalışılan bu olgu, ilk defa Bever (1970, s. 316) tarafından aşağıdaki cümle ile tanımlanmıştır.

(I) The horse raced past the barn fell.

[at hızla geçirilen yanından ahırın düştü]

Çözümleyicinin bu cümleye dair ilk analizi, *raced* biçimini geçmiş zaman çekimi olarak çözümleyip cümlenin yüklemi şeklinde öbeklemektir. Fakat cümlenin devamında *fell* eylemi ile karşılaşınca analizini gözden geçirmek zorunda kalır. Zira *fell* cümlenin ana eylemidir ve *raced* cümlecğin yüklemidir.

(II) The horse which was raced past.

Böylece okuyucu, *fell* yüklemine gelinceye kadar şunu anlar: At ahırın yanından hızla geçti. Ancak *raced* geçmiş zaman ifadesinin bir yan cümlecğe ait olduğunu fark edince “the horse which raced” cümlenin gerçek anlamını kavrar: Ahırın yanından hızla geçirilen at, düştü (Chomsky, Biz Ne Tür Yaratıklarız, 2020, s. 52). Bu olgu, çözümleyicinin artımlı bir mekanizma olduğunu da göstermektedir. Artımlı mekanizma, sözcükleri ve biçim birimleri ortaya çıktığı anda işlemektedir (Rae & Matsuki, 2013, s. 51). Fakat cümle işleme sürecinde izlenen yöntem, işleme sürecine dâhil olan kısıtlar ve kısıtların işleme sürecine dâhil olma zamanı gibi hususlarda yaşanan tartışmalardan dolayı farklı cümle anlam modelleri teşekkül etmiştir. Yanıltıcı Cümle Modeli, Kısıt Merkezli Cümle Modeli, Rekabet Modeli, Dil Psikolojisi’nde cümle işleme sürecine dair öne çıkan başlıca cümle modelleridir.

1.1.Yanıltıcı Cümle Modeli

Yanıltıcı cümleler, öbek yapıları ayrıştırma sürecinde ortaya çıkan geçici ve kısmi bir belirsizliktir (Li & Sheng, 2017, s. 1190). Başka bir deyişle, anlaşılması ilk aşamada güç olan ve yanlış gibi görünen cümlelerdir. “Yanıltıcı cümle” olgusu, ilk defa Bever (1970) tarafından ele alınmıştır. Başlangıç çalışmaları, bu cümlelerin özelliklerini ortaya koyan incelemeler mahiyetindedir (Li & Sheng, 2017, s. 1191).

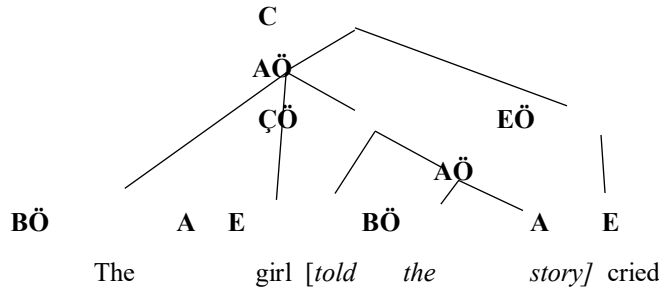
Kanonik Şemalar Hiyerarşisi¹ Söz Dizimi Analizinin Yedi İlkesi² ve Cümle Çözümleme İlkeleri³ söz dizimini önceleyen yanıtıcı cümle teorileridir.

1.1.1.Kanonik Şemalar Hiyerarşisi

Kanonik Şemalar Hiyerarşisi, Bever (1970) tarafından önerilmiştir. Bu hiyerarşi, dil girdisiyle beynin dili işleyen çeşitli seviyedeki şemalarının kontrolünü sağlamaktadır. Dilsel girdi, şemanın en üst düzeyiyle eşleşirse kabul edilir ve işlenir. Dilsel girdi, eşleşme gerçekleşmezse cümle yapısını belirleyen daha düşük seviyeli bir şema bulmalıdır (Li & Sheng, 2017, s. 1191).

(III) The girl told the story cried.

[The girl told the story], (III) numaralı cümlede bir yan cümleciktir. Ancak çözümleyici, bu yan cümlecği ana eylem olan *cried* ile karşılaşmadıkça beyindeki en üst düzey şema olan “edici-eylem-niteleyici” ile eşleştirir ve bu yan cümleyi bir cümle olarak anlama eğilimi gösterir. Fakat çözümleyici *cried* eylemi ile karşılaşınca dilsel işleme sürecinde bir hata olduğunu fark eder. Bu aşamada cümleyi yeniden analiz etmek ve dilsel işleme ile uğraşmak için yeni bir analize ihtiyaç duyar. Böylece, dilsel işleme ve anlamada zorluklara neden olan “yanıtıcı cümle” olgusu ortaya çıkar (Li & Sheng, 2017, s. 1191).



Şekil 1. (III) Numaralı Cümlelerin İşleme Süreci

1.1.2.Söz Dizimi Analizinin Yedi İlkesi

Kimball, söz dizimsel analizi iki düzeye ayırır. Birinci düzey, yüzey yapının cümle bileşenlerini sırayla analiz eder ve daha sonra bu bileşenleri parça parça derin işleme için ikinci düzeye gönderir. Kimball, “iki cümle, doğru ilişkilendirme, erken kapanma, sabit yapı, yukarıdan aşağıya, yeni öbek ve işleme” olmak üzere söz dizimsel analiz için yedi ilke ileri sürmüştür. İki cümle ve erken kapanma ilkeleri, yanıtıcı cümle olgusunu açıklayan araçlardır. İki cümle ilkesi, cümle ve cümlecik sınırlarının belirgin olması esasına dayanır. Zira bellek, iki bağımsız cümleyi veya söz dizimsel yapıları açık olan cümleleri basitçe barındırır. Bu yüzden gömülü yan cümleler, doğal konuşucunun anlama sürecinde zorluklara neden olmaktadır. Doğru ilişkilendirme ise cümleyi öbeklere ayırma işlemidir. Doğru ilişkilendirilmiş öbeklerin ayrılandırılmasına ise erken kapanma denir. Erken kapanma ilkesine göre, ayrıçlanan bileşenler bölünemez ve söz dizimsel işlemlere kapatılır. Buna göre çözümleyici, öbek yapıları yanlış çözümlenen bir cümlelerin doğru analizini yapmak için süreci yeniden başlatarak söz dizimsel öğeleri yeniden yapılandırmalıdır (Kimball, 1973, s. 20-41).

1.1.3.Cümle Çözümleme İlkeleri

¹ Bever (1970), çalışması ile geliştirilmiştir.

² Kimball (1973) çalışması ile geliştirilmiştir.

³ Frazier & Rayner (1982), Frazier & Fodor (1978), Fraizer & Jr (1989) çalışmaları ile geliştirilmiştir.

Yanıltıcı Cümle Modeli, Fraizer (1987) ve Frazier&Rayner (1982) tarafından kurumsallaştırılan bir cümle modelidir. Yanıltıcı cümle modeli, iki aşamalıdır. Birinci aşama, modüler bir süreçtir. Çünkü çözümleyici, işleme sürecinde mevcut tüm bilgileri kullanmaz. Ayrıca bu aşama, seri bir modeldir. Zira çözümleyici, bu evrede söz dizimsel kurallara dayalı tek bir analiz yapar. Birinci aşamada yapılan analiz, ikinci aşamada denetlenir. Yeniden bir analize ihtiyaç duyulursa mevcut tüm bilgilerin kullanıldığı ikini aşama analizi, başlar. Dolayısıyla bu aşama modüler değildir.

Cümle çözümleme ilkeleri, çözümleyicinin cümle işleme ve yeniden analiz süreçlerini açıklayan hipotezlerdir. Geç Kapanma, En Az Eklenti (Frazier & Rayner, 1982, s. 180) Etkin Boşluk Doldurma Hipotezi (Fraizer & Jr, 1989, s. 95) söz dizimini önceleyen başlıca cümle çözümleme ilkeleridir. Geç Kapanma ve En Az Eklenti ilkelerinin temel dayanağı, kısa süreli belleğin yükünü azaltmaktır. Geç Kapanma İlkesi, anlamlandırmak üzere duyu-motor ve algı sistemlerine iletilen sözcük ve öbeklerin işlenmekte olan söz dizimsel yapıya eklenmesini ifade eder.

(IV) Tom said that Bill had taken the cleaning out yesterday.

[Tom, Bill'in dün temizliği yaptığını söyledi.]

(IV) numaralı cümle, Geç Kapanma İlkesi'nin tipik bir örneğidir. Bu cümledeki *yesterday* (dün) zaman zarfı, *Tom said* (Tom söyledi) ana cümlesine veya *Bill had taken* (Bill'in yaptığı) yan cümlesine eklenebilir. Ancak doğal konuşucu, genellikle ikincisini tercih eder. Zira Geç Kapanma İlkesi, zaman zarfının en son işlenen budağa eklenmesini şart koşar (Li & Sheng, 2017, s. 1191).

En Az Eklenti İlkesi, yerel bağlanma stratejisi olarak da değerlendirilir. Bu ilkeye göre, çözümleyici işleme sürecine dâhil olan sözcükleri en az budak oluşturacak şekilde yapıya dâhil eder. Doğal dillerin temel özelliği, hiyerarşik bir söz dizimine sahip olmaktır. Hiyerarşik olarak üretilen cümleler, çözümleyici tarafından en basit yapıyı oluşturacak şekilde işlenerek anlamlandırılır.

(V) The city council argued the mayor's position...

(a) The city council argued the mayor's position forcefully.

(b) The city council argued the mayor's position was incorrect

(V) numaralı cümle, geçici olarak belirsiz olan [the mayor's position] AÖ'süne sahiptir. Bu AÖ, (Va) cümlesinde *argued* eyleminin nesnesi olarak doğru bir analize tabi tutulur. Fakat çözümleyici, En Az Eklenti İlkesi'ne uyararak bu analizi (Vb) cümlesine de geneller ve söz konusu AÖ bir yan cümlelerin öznesi olarak yorumlanmaz (Frazier & Rayner, 1982, s. 179). Zira En Az Eklenti İlkesi, en az budak oluşturmak için (Vb) cümlesindeki [the mayor's position] AÖ'sünü ilk analizde nesne olarak çözümler. Bu yanlış çözümler, yeniden analiz rutinleri ile çözümleyici tarafından düzeltilir.

Fraizer (1982), Geç Kapanma ve En Az Eklenti ilkelerini göz izleme deneyi ile desteklemiştir. Fraizer (1982), geçici yapısal belirsizlikler taşıyan cümleleri okuyan deneklerin göz hareketlerini kaydetmiştir. Geç Kapanma ve En Az Eklenti ilkelerine uyan cümleler, bu ilkeleri ihlal eden cümlelere göre denekler tarafından daha kısa sürede okunmuştur. Uzun fiksasyonların cümlelerin yapıca belirsiz bölümlerinde kaydedilmesi, çözümleyicinin sistematik bir şekilde çalıştığını ortaya koymuştur.

Etkin Boşluk Doldurma, çözümleyicinin doldurucu ile karşılaştığında boşluk aramaya yöneldiğini ileri süren bir hipotezdir (Fraizer 1989: 95). Bu hipotez, Genişletilmiş Ölçünlü Kuram'ın söz

dizimsel araçlarından biri olan “İzlek” terimine dayanmaktadır. Bir “İ” izleği, bir dönüşüm tarafından yeri değiştirilmiş olan bir ögenin konumunu gösteren, ses bilimi yönünden bir sıfır öge olarak tanımlanır. İzlek, hem ses bilimsel hem de anlam bilimsel roller yüklenmektedir (Chomsky, 2002, s. 165). Nitekim yer değiştiren sözcüğün rolü, yerinde bıraktığı “İZ” vasıtasıyla tespit edilmektedir. Etkin Boşluk Doldurma Hipotezi, yer değiştiren ögeyi doldurucu; yerinde bıraktığı İZ’i ise boşluk olarak tanımlar. Buna göre, çözümleyici bir doldurucu saptarsa doldurucunun anlamsal olarak bağımlı olduğu boşluğu arayacaktır.

1.2. Kısıt Merkezli Cümle Modeli

Kısıt Merkezli Modeller, modüler değildir. Çünkü bu model, mevcut tüm bilgileri olası yorumlama için kullanmayı savunur. Birden fazla yorumu dikkate alıp bu yorumların rekabet etmesini öngördüğü için de paraleldir. Ayrıca bu modele göre, cümleleri anlamak ve belirsizlikleri çözmek için birden fazla bilgi kaynağı kullanılmalıdır. Bu bilgiler, cümle anlamına olasılıksal olarak etki eden kısıtları (constrain) oluşturur. Kısıt Merkezli Cümle Modeli, belirsizlikleri gidermek için kullanılan bilgilerin çok az veya hiç gecikme olmadan artımlı çözümlemeye katıldığını varsayar. Bu nedenle işleme sırasında, sözcüğün yalnızca ana söz dizimsel kategorisinin mevcut olduğu bir zaman; yoktur. Böylece Yanıltıcı Cümle ve Rekabet Modellerinden ayrılır (McRae & Matsuki, 2013, s. 54). Fakat bazı bilgi türlerinin hesaplanması, diğer kısıtlara göre daha uzun sürebilir. Örneğin birden fazla sözcüğün anlamını kavramsal olarak birleştiren bilgi işlemi, eylemlerde görülen yan kategorileme gibi tek bir sözcüğe bağlı bilgilerden daha uzun sürebilir. Çözümleyici, işleme sürecine katılan tüm dilsel girdileri için olası yorumları hesaplar ve bunları olasılık derecelerine göre ağırlıklandırır. Dolayısıyla Kısıt Merkezli Cümle modelleri, cümle analizlerinde seri işlemlerin yapılmadığını savunur (McRae & Matsuki, 2013, s. 55). Bever (1970), doğal dillerin -İngilizcedeki “Ö-Y-N” dizilimi gibi- evrensel bir söz dizimsel yakınlık özelliği gösterdiğini iddia etmiştir. Her sözcüğün yalnızca ana söz dizimsel kategorisini hesaba katan ön yargıların oluşması, söz konusu bu yakınlıktan ileri gelmektedir. Bu durum, En Az Eklenti İlkesi’ne karşılık gelir. Bununla birlikte kısıtlamaya dayalı modellerde; bu tür ön yargılar, ilke değil yalnızca birer olasılıktır (McRae & Matsuki, 2013, s. 56).

Kısıt Merkezli Cümle Modelleri, 80’li yılların sonu ve 90’lı yılların başında Dil Psikolojisi deneylerinden elde edilen verilerin Yanıltıcı Cümle Modeli’yle kıyaslanması sonucunda ortaya çıkmıştır (McRae & Matsuki, 2013, s. 55). Crain ve Steedman (2005), cümle belirsizliklerinin nedenini bağlam ile açıklamıştır (Crain & Steedman, 2005, s. 321). Böylece cümledeki belirsizliklerin kaynağını söz dizimi olarak gören yaklaşımlardan ayrılan Kısıt Merkezli Cümle Modelleri, geliştirilmeye başlanmıştır. Bu teorinin başlangıç çalışmaları, anlamlandırma sürecinde her türlü bağlamsal bilginin kullanıldığı şekilde ölçülmesi ve deneye tabi olması mümkün olmayan belirsiz bir savı koyut almıştır. Bu yüzden bu teori, başta Fraizer (1995) olmak üzere sert eleştirilere maruz kalmıştır. Zira teorinin bu ilk evresi, tüm bilgi türlerinin önemli olması, bilgi türlerinin herhangi özel bir deneyde manipüle edilmesi ve kısıtlamaların farklı şekilde ağırlıklandırılması gibi sorunlara neden olmuştur. Ancak bu eleştiriler, Kısıt Merkezli modellerin gelişmesine zemin hazırlamıştır. Nitekim teorinin sonraki evrelerinde kısıtların ilgili olduğu bağlamlar, belirsizlikler ve cümleler; kısıtların değerleri ve güçleri; kısıtların ağırlıkları ve kısıtların birleşmesi gibi konularda önemli ilerlemeler sağlanmıştır (Rae & Matsuki, 2013, s. 57)

Kısıt merkezli teorilerin önemli bir uğraşı da kısıtların tanımlanmasıdır. Kısıt Merkezli Cümle Modelleri, birçok kısıtı tanımlama ve test etme başarısı göstermiştir. Kısıtlar; söz dizimsel, anlam bilimsel ve edim bilimseldir. Bazı kısıtlamalar, tek sözcükle sınırlıdır (eylemlerde geçişlilik gibi),

bazıları da sözcük öbekleri ile ilgilidir. Bazıları bürün gibi fiziksel süreçlerle ilgiliyken bazıları ise bir söze eşlik eden görsel ortam gibi dilsel değildir.

Bazı kısıtlar, sözcükseldir. Nitekim Kısıt Merkezli Modellerin önemli bir bölümü, sözcüksel işlemlere dayalı kısıtlara dairdir: MacDonald & vd. (1994), Trueswell (1996) gibi. Bu yaklaşımın merkezinde, sözcüklerin doğasında olan belirsizliklerin çözülmesi vardır. Bu görüş, sözcüklere dayalı söz dizimsel ön yargılara ilişkin çok sayıda araştırma yapılmasını teşvik etmiştir. Örneğin Trueswell (1996) eylemlerin söz diziminde sıklıkla yüklendikleri biçimlerin ön yargıları teşvik etmesi olgusunu *searched* ve *selected* eylemleri ile tanıklamıştır. Nitekim *searched* eylemi, edilgen biçim için düşük ön yargıya sahiptir. Aksine *selected* eylemi, edilgen biçim için kuvvetli bir ön yargıya sahiptir. İyi çalışılmış bir diğer kısıt ise çözümleyicinin bir eylemin devam etmesini beklediği yapılarla ilgilidir. Örneğin, *insist* eylemi, doğrudan bir nesne almak yerine genellikle bir yan cümleyle devam etmeyi tercih eder. Oysa *confirm* eylemi, bir doğrudan nesne ile devam etmeye karşı güçlü bir ön yargı göstermektedir. Bazı kısıtlar ise anlamla ilgilidir. Roland & Jurafsky (2002) eylemlerin yan kategorilenme tercihlerine dair ön yargıların anlamla bağlantısını irdelemiştir. Çalışmaya göre, çok anlamlı olan *admit* eyleminin *let in* 'içeri almak' anlamı güçlü bir şekilde doğrudan nesne ön yargısına sahipken *acknowledge* 'kabul etme' ise bir cümlecik ile tamamlanmaya eğilimlidir. Yapısal kısıtlamalar, sözcük kombinasyonları üzerine odaklanmıştır. Örneğin, Spivey-Knowlton & Sedivy (1995) çalışması, ilgeçlerin eylemler ve adlarla kullanma sıklığına dair oluşan ön yargıları incelemiştir. Bir diğer kısıt ise eylemlerin rol bilgisine dairdir. Bir eylemin yönettiği öbeklere atadığı edici, etkilenen, vasıta gibi roller; bazı ön yargıların oluşmasına neden olmaktadır. Pek çok araştırma, eylemlerin bu tematik uyumlarını araştırmıştır. Cümle sınırlarını aşan kısıtlar da söz konusudur. Bir cümle dilsel ve fiziksel olmak üzere geniş bir bağlamda anlaşılır. Crain & Steedman (2005) tarafından geliştirilen artımlı etkileşimli cümle anlama teorisi, bağlamsal ve edim bilimsel faktörlere odaklanmıştır. Bazı araştırmalar, görsel bağlamın etkilerini incelemiştir: Tanenhaus & vd. (1995) gibi. Bu çalışmalarda, cümleler duyulurken katılımcıların görsel sahneye veya nesnelere yönelik göz hareketleri izlenmiştir. Ayrıca bürün ve tonlama da işleme sürecinde önemli kısıtlar oluşturur. Bürün ve tonlama kısıtları; Beach (1991) çalışmasında ele alınmıştır. Böylece Kısıt Merkezli Cümle Modeli, tüm kısıtların etkili olduğu şeklindeki belirsiz bir tanımdan birçok kısıtın tanımlandığı ve kısıtların söz dizimsel belirsizlikleri çözmedeki rolünü ispatlayan çalışmalara evrilmiştir (McRae & Matsuki, 2013, s. 56-63).

1.3. Rekabet Modeli

Gompel, Pickering, & Traxler (2001) ve Gompel & vd. (2005) tarafından geliştirilmiştir. Rekabet Modeli, Yanıltıcı Cümle Modeli gibi tek bir analizin rekabeti kazanması ve bu analizi ileri işlemlere aktarması bakımından seridir. Bu modele göre bir sözcük ortaya çıktığı anda önceki sözcükle birleştirilir. Ardından aday söz dizimsel yapı oluşturulur. Çözümleyici, oluşturulan aday söz dizimsel yapıdaki analiz yanlışsa yeni bir analiz yapar (McRae & Matsuki, 2013, s. 54).

2. İnceleme

Bu bölümde, Orhon Yazıtları'ndan derlenen on iki cümle (tablo.1) cümle işleme süreçlerine göre incelenmiştir. Bu cümleler; doğal dilin şaşırtıcı bir fenomeni olan dışsallaştırma ve algı sistemlerinden kaynaklanan kısmi belirsizlikler taşımaktadır. Orhon Yazıtları'nı inceleyen araştırmacılar, bu fenomenin doğal bir sonucu olarak söz konusu cümleler için farklı izahlarda bulunmuşlardır. Çözümleyicinin işleme gücü yaşadığı Orhon Yazıtları'ndaki kısmi

belirsizlikler, söz diziminden kaynaklı belirsizlikler ve kısıt merkezli belirsizlikler olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

Tablo 1Orhon Yazıtları'nda Çözümleyicinin İşleme Güçlüğü Yaşadığı Cümleler

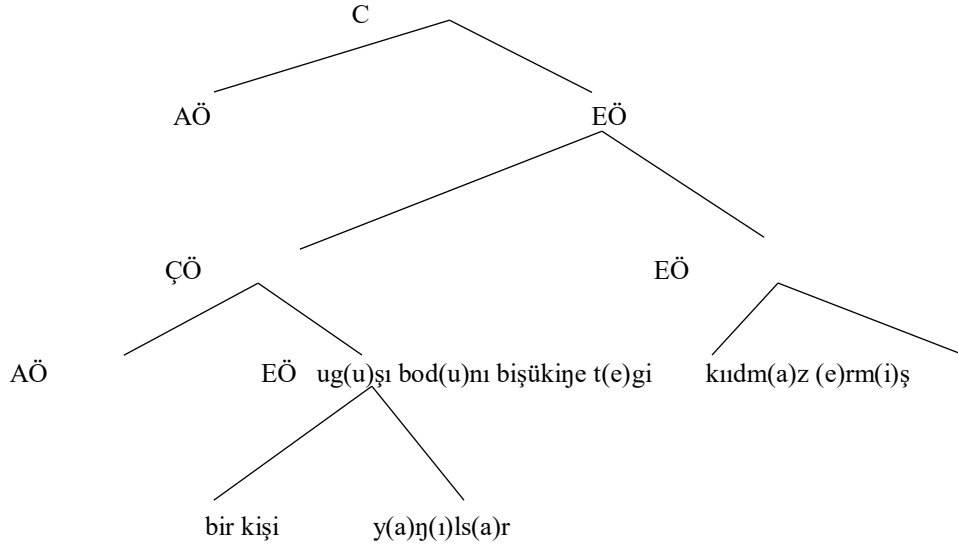
NO	CÜMLE
(1)	T(e)ηri t(e)g : t(e)ηride : bolmış : türük : bilge k(a)g(a)n : bu ödke ol(u)rt(u)m (Tekin 2010:20)
(2)	T(a)luyka : kiç(i)g : t(e)gm(e)d(i)m (Tekin 2010: 20)
(3)	Bir kişi : y(a)η(ı)ls(a)r : ug(u)ş : bod(u)nı : bişükiğe : t(e)gi : kıdm(a)z (e)rm(i)ş (Tekin 2010: 20)
(4)	Türük : og(u)z : b(e)gl(e)ri : bod(u)n : (e)ş(i)d(i)η (Tekin 2010: 30)
(5)	Um(a)y t(e)g : ög(ü)m : k(a)tun : kuut(i)ña : in(i)m : kül tig(i)n : (e)r (a)t bultı (Tekin 2010 : 32)
(6)	(a)lp ş(a)lçı : (a)k (a)tin : bin(i)p : t(e)gm(i)ş (Tekin 2010 : 34)
(7)	türük : (a)mtı : bod(u)n b(e)gl(e)r : bödke : kör(ü)gme [b(e)gl](e)r[g]ü : y(a)[η](i)lt(a)çı : siz (Tekin 2010 : 46)
(8)	[k(a)η(i)m] k(a)g(a)n : (e)ç(i)m k(a)g(a)n ol(u)rtukınta : tört bul(u)ηd(a)kı bod(u)n(u)g : n(e)nçe : itm(i)ş n(e)nçe y(a)r(a)tm(i)ş t(e)ηr[i] y(a)rl(ı)k(a)d[uk ü]ç[(ü)n ö]z(ü)m : ol(u)rt(u)k(u)ma : tör[t : b]ul(u)ηd(a)kı bo[d(u)n(u)g : itd(i)m y(a)r](a)t[d(i)m. (Tekin 2010: 46)
(9)	bilge tuñukuk : b(en) öz(üm) : t(a)bg(a)ç il(i)ñe : kıl(i)nt(i)m (Tekin 1994: 4)
(10)	kök öη(ü)g : yog(u)ru : öt(ü)k(e)n yışg(a)ru ud(u)zt(u)m : in(i)g(e)k kö(e)k(i)n : togl(a)da : og(u)z k(e)lti (Tekin 1994 : 7)
(11)	(a)rt[uk] : [kırk(ı)z] küç[l(ü)g k(a)g(a)n : y(a)g(i)m(i)z] boltı (Tekin 1994: 9)
(12)	türük : bod(u)n : yook : bolm(a)zun : tiy(i)n : bod(u)n : bolcun tiy(i)n : k(a)η(i)m : ilt(e)r(i)ş k(a)g(a)n(i)g : ög(ü)m : ilbilge k(a)tun(u)g : t(e)ηri : töp(ü)sinte : tut(u)p : yüg(e)rü : kötürm(i)ş (e)r(i)nç (Tekin 2010 : 26)

2.1. Söz Dizim Kaynaklı Kısmi Belirsizlikler

Çözümleyici; (3), (7), (8), (9), (10) numaralı cümlelerde En Az Eklenti, Geç Kapanma, Etkin Boşluk Doldurma Hipotezi gibi dil çözümleme stratejilerinden ve Kanonik Şemalar Hiyerarşisi ve Söz Diziminin Yedi İlkesi Teorileri'nden ötürü işleme güçlüğü yaşamaktadır.

(3)⁴ numaralı cümlede; çözümleyici, modüler ve seri bir çözümleme yaparak aşağıdaki öbek yapı ağını oluşturur.

⁴ Bu cümle, Tekin (2010, s. 20) [(öte yandan) bir kişi suç işlese, onun boyu(na), halkı(na) (ve) hısım akrabasına kadar (herkesi) öldürmezler imiş]; Ergin (2004, s. 5) [Bir insan yanılrsa, kabilesi, milleti, akrabasına kadar barındırmazmış.]; Aydın (2012, s. 41) [Bir kişi yanıldığında soyu sopu, halkı (ve) akrabalarına varıncaya kadar sağ bırakmazmış.]; Ercilasun (2016, s. 501) [Bir kişi yanılrsa soyuna, halkına, evine eşğine dek sınır tanımazmış {sınır tanımdan yok



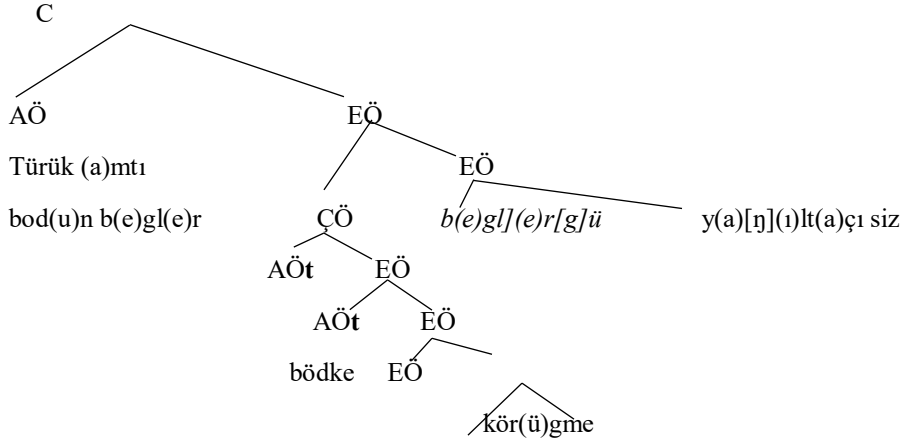
Şekil 2. (3) Numaralı Cümlelerin Artımlı İlk Analizi

Çözümleyici [^{CÖ}bir kişi y(a)η(1)ls(a)r] budağını işlerken sonraki öbekler için bir öngörü geliştirir. Öngörülü çözümleme (predictive parsing) artımlı çözümlemeye öngörülerin de dâhil olduğunu savunur (Özge, 2020, s. 63). Nitekim çözümleyici, (3) numaralı cümle için ÇÖ budağındaki şartı tamamlayan olumlu bir EÖ budağı öngörüsü oluşturur. Fakat çözümleyici, EÖ budağında olumlu bir eylemle karşılaşınca işleme güçlüğü yaşar. Beklentiyeye uymayan bu çözümlemeler, Sürpriz Modeli ile izah edilir (Özge, 2020, s. 63). Çözümleyici, bu işleme güçlüğüne ÇÖ ve EÖ öbeklerini tüm modüllerden gelen bilgileri de kullanarak yeniden seçici bir analizle işleyerek aşmaya çalışır. EÖ budağındaki bu uyumsuzluk eylemin anlamsal ve sözcüksel kısıtları üzerinden izah edilebilir. Nitekim böyle bir izah, Ercilasun (1993) tarafından ileri sürülmüştür. Fakat ÇÖ budağının seçici yeniden analizi, EÖ budağındaki eyleme dair kısıtlara ihtiyaç duymadan söz dizimsel öngörülerle uyuşan bir başka analiz olasılığı sunmaktadır. Eylemlerin seçim kısıtları, bu aşamada çözümleyiciye /yañıl/ eyleminin /biziñe/ adılımlı dolaylı nesne olarak seçtiği bilgisini aktarır. Anlam bilimsel kısıt ise [^{EÖ}biziñe yañıl] öbeğinin ‘bize ihanet etmek, bize karşı suç işlemek’ bilgisini sunar. Böylece çözümleyici, ÇÖ ile EÖ arasında uyumlu bir öngörü gerçekleştirerek bu işleme güçlüğüne aşar.

(7) numaralı cümle⁵, çözümleyici tarafından artımlı işleme sürecinde aşağıdaki şekilde öbeklenir.

edermiş}}; Ölmez (2023, s. 27) [Bir kişi suç işlerse bütün kavmini, halkını, akrabalarına varıncaya kadar öldürmezlermiş.] çalışmalarında söz dizimsel unsurlardan kaynaklı olarak farklı anlamlandırılmıştır.

⁵ Bu cümle, Tekin (2010, s. 47) [(Ey) şimdiki Türk halkı (ve) beyleri, bu devirde (bana) tabi olan beyler, (sizler) mi yanılacak, hata edeceksiniz?]; Ergin (2004, s. 59) [Şimdiki Türk milleti, beyleri, bu zamanda itaat eden beyler olarak mı yanılacaksınız?]; Aydın (2012, s. 74) [Şimdiki Türk halkı (ve) beyleri, hâlihazırdaki itaatkâr beyler, sizler mi yanılacaksınız?]; Ercilasun (2016: 549) [Şimdiki Türk milleti ve beyleri, şimdi, {bengü taşlara} bakan beyler {olarak} mı yanılacaksınız?]; Ölmez (2023: 61) [Şu anki Türk halkı, beyleri, hâlihazırdaki beyler, sizler mi yanılacaksınız?] çalışmalarında söz dizimsel unsurlardan kaynaklı olarak farklı yorumlanmıştır.



Şekil 3. (7) Numaralı Cümlenin Artımlı İlk Analizi

Bever'in (1970) Kanonik Şemalar Hiyerarşisi, Frazier & Rayner (1982, s. 180) ve Fraizer & Jr, (1989, s. 95) çalışmalarındaki dilsel çözümleme stratejileri; Şekil 3'teki yapının ortaya çıkmasını sağlar. Fakat çözümleyici, ÇÖ budağında bir AÖ boşluğu ile karşılaşınca Etkin Boşluk Doldurma Stratejisi'ne göre rolü ÇÖ'de belirlenmiş bu AÖ'yü arayarak rolün ilgili olduğu AÖ'yü anlamlandırmaya çalışır. Taşınan AÖ, *b(e)gl(e)r[g]ü* AÖ'südür. Zira cümlede taşımaya aday başka bir AÖ, bulunmamaktadır. Bu taşıma, *y(a)[η](i)lt(a)çı siz* EÖ'sünün özelliklerini eşlemek için ÇÖ budağının EÖ'sünden EÖ budağının AÖ dalına gerçekleşmiştir. Fakat bu AÖ'nün rolünü saptamak, taşımının gerçekleştiği EÖ budağına bağlıdır. Zira içsel rolleri, E yüklerken dışsal rolleri EÖ yükler. Fakat ÇÖ'nün EÖ budağındaki AÖ, duyu-motor tarafından dışsallaştırılmamıştır. Bu AÖ; bağlam, cümle dışı bağlam ve eylemin seçim kısıtlarına göre çözümleyici tarafından doldurulmalıdır. EÖ'de olması beklenen AÖ, en az iki olasılıkla (bengü taşka veya tahta gibi) doldurulabilir. AÖ'nün çok olasılıklı olması, çözümleyicinin bu süreçte işleme güçlüğü yaşamasına neden olur. Böylece cümle, birden fazla anlamlandırmaya müsait olduğu için kısmi belirsizlik gösterir.

Çözümleyici, Bever (1970) tarafından ileri sürülen Kanonik Şemalar Hiyerarşisi ve Frazier & Rayner (1982, s. 180) tarafından geliştirilen En Az Eklenti İlkesi'nin bir sonucu olarak (8)⁶ numaralı cümleyi iki bağımsız cümle olarak aşağıdaki şekilde çözümler.

(a). [^C[^{AÖ}k(a)η(1)m k(a)g(a)n (e)ç(i)m k(a)g(a)n] [^{EÖ}[^{ÇÖ}AÖt ol(u)rtukınta] [^{AÖ}tört bul(u)ηd(a)k] bod(u)n(u)g] [^{AÖ}n(e)nçe] itm(i)ş n(e)nçe y(a)r(a)tm(1)ş]]

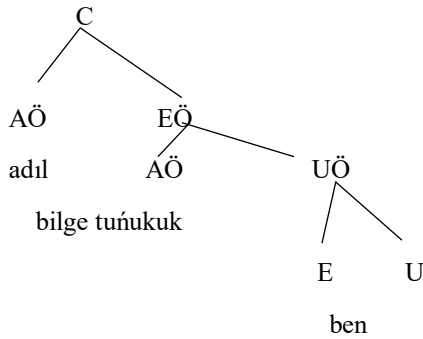
⁶ Bu cümle, Tekin (2010, s. 47) [(Babam) hakan, amcam hakan tahta oturduklarında dört bucaktaki halkları defalarca tanzim etmiş, defalarca düzene sokmuşlar. Tanrı lütfettiği için, tahta oturduğumda (ben de) dört bucaktaki halkları tanzim ettim (ve) düzene soktum.]; Ergin (2004, s.61) [Babam kağan, amcam kağan oturduğunda dört taraftaki milleti nasıl düzene sokmuş... Tanrı buyurduğu için kendim oturduğumda dört taraftaki milleti düzene soktum ve tertiplendim...kıldım...]; Aydın (2012, s. 75) [Babam kağan, amcam kağan tahta oturduğunda dört taraftaki halkı nasıl düzenlemiş, nasıl örgütlemişse (ebedi) gök lütfettiği için kendim tahta oturdum. Dört taraftaki halkı düzenledim. <...> ettim]; Ercilasun (2016, s. 549) [(Babam) kağan, amcam kağan {tahta} oturduklarında dört bir yandaki milletleri nasıl örgütlemişler {ise} Tanrı buyurduğu için ben {tahta} oturduğumda {da} dört (bir yandaki) milletleri örgütleyip oluşturdum; (devlet?) haline getirdim.]; Ölmez (2023, s. 61) [Babam hakan (ve) amcam hakan tahta çıktıklarında dört yöndeki halkı nasıl düzenlemiş, nasıl hizaya sokmuşlarsa, tanrının lütfuyla ben kendim tahta çıktığımda (da) dört yöndeki halkı (aynı şekilde) düzenledim, hizaya soktum.] çalışmalarında söz dizimsel unsurlardan kaynaklı olarak farklı anlamlandırılmıştır.

Böylece cümle en az yapısal budak oluşturulacak şekilde çözümlenmiş olur. Fakat çözümleyici, [Eⁱtd(i)m y(a)r(a)td(i)m] E başı ile karşılaşınca bunun bir yan cümle olma ihtimalini değerlendirir ve seçici yeniden analizle (b)'de gösterilen öbeklemeyi gerçekleştirir.

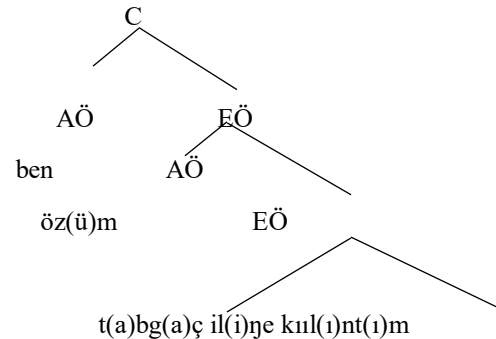
(b) [C[AÖ][EÖ[CÖ [AÖk(a)η(i)m k(a)g(a)n (e)ç(i)m k(a)g(a)n] [CÖ[AÖ] ol(u)rtukınta] [AÖtört bul(u)ηd(a)kı bod(u)n(u)g] [AÖn(e)nçe] [E itm(i)ş n(e)nçe y(a)r(a)tm(i)ş]] [IÖt(e)ηri y(a)rl(i)k(a)duk üç(ü)n] [CÖ öz(ü)m ol(u)rt(u)k(u)ma] [AÖtört bul(u)ηd(a)kı bod(u)n(u)g][Eⁱtd(i)m y(a)r(a)td(i)m]]]

Bu cümledeki işleme güçlüğü, Kimball'ın (1973) iki cümle ilkesi ile ilgilidir. İki cümle ilkesi, sınırları belli olmayan cümlelerin çözümleyici için işleme güçlüğü yarattığını ileri sürer. Bu tip yanılıcı cümlelerde, cümle sınırları belli olmadığı için doğru ilişkilendirme yapılamamaktadır. Yanlış öbeklenen sözcüklerin erken kapanma ilkesince ayraçlanması, çözümleyicinin işleme güçlüğü yaşamasına neden olmaktadır. Çözümleyici, bu işleme güçlüğü modüler olmayan seçici yeniden analizle aşmaya çalışır.

(9) numaralı cümlenin söz dizimsel yapısı, aşağıda görüldüğü üzere iki farklı öbek ağının oluşmasına izin vermektedir. İki olasılıklı öbeklenme, cümle çözümleme stratejilerinden kaynaklanmaktadır.



Şekil 4. En Az Eklenti ve Artımlı İlk Analiz



Şekil 5. Seçici Yeniden Analiz

Söz dizimsel analiz, (9) numaralı cümle⁷ için söz dizimini önceleyen seri bir çözümleme yapar. Kanonik Şemalar Hiyerarşisi ve En Az Eklenti İlkesi, çözümleyicinin bu cümlede işleme güçlüğü yaşamasına neden olmaktadır. Nitekim Kanonik Şemalar Hiyerarşisi, (9) numaralı cümlenin en üst düzeydeki şema olan "Ö-N-Y" şemasıyla eşlemesini sağlar. Keza En Az Eklenti İlkesi, cümleyi en az budakla işlemek için yine Şekil 4'teki yapısal ağı tercih eder. Fakat (9) numaralı cümle Kimball'ın (1973) iki cümle ilkesine uymamaktadır. Nitekim cümlenin yapısı ve sınırı belli değildir. Bu yüzden çözümleyici, /öz(üm)/ dönüşlülük adlı ile karşılaşınca seçici analizle budakları yeniden gözden geçirir. Böylece çözümleyici, cümlenin analiz için diğer olasılıkları da hesaba katar. Bu aşama, çözümleyicinin tüm kısıtları işleme sürecine dâhil ettiği paralel bir çözümlemedir. İlk kısıt, yapısal kısıtlamalarla ilgilidir. Zira /öz(üm)/ dönüşlülük adınının /ben/ adlı ile bağlandığı bir cümle yapısı, daha olasıdır. Fakat diğer olasılık, Türkçe adıl düşüren bir dil olduğu için geçerliliğini korumaya devam eder. Bu genelleme, dizgesel olasılık için de geçerlidir.

⁷ Bu cümle, Tekin (1994, s. 3) [Bilge Tunyukuk, ben kendim, Çin yönetimi sırasında doğdum.], Ergin (2004, s. 65) [Bilge Tonyukuk ben kendim Çin ilinde kıldım.], Aydın (2012, s. 106) [Bilge Tonyukuk, ben kendim Çin ülkesinde doğdum.], Ercilasun (2016, s. 597) [Ben] Bilge Tunyukuk'um. Ben Çin ülkesinde doğdum.], Ölmez (2023,s.87) [Bilge Tunyukuk ben kendim Çin yönetimi sırasında doğdum.] çalışmalarında söz dizimsel unsurlardan kaynaklı olarak farklı anlamlandırılmıştır.

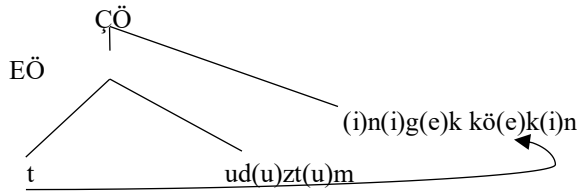
Neticede çözümleyici, bu kısıtlardan yeterli bilgi alamaz. Böylece (9) numaralı cümle, iki cümle ilkesinden kaynaklanan kısmi bir belirsizlik taşımaya devam eder.

(10) numaralı cümle⁸ aşağıda görüldüğü üzere; iki ayrı olasılığa sahiptir. Olasılıklar arasında seçim yapmakta zorlanan çözümleyici, bu cümlede işleme güçlüğü yaşar.

(a) $[^C[^{EÖ}[^{CÖ}kök\ öñ(ü)g\ yog(u)ru][^{AÖ}öt(ü)k(e)n\ yışg(a)ru]\ ud(u)zt(u)m]][^C[^{AÖ}[^{EÖ}\ [^{AÖ}in(i)g(e)k\ kö(e)k(i)n]\ [^{AÖ}togl(a)da]\]og(u)z]\ k(e)lti]$

(b) $[^C[^{AÖ}[^{EÖ}[^{CÖ}kök\ öñ(ü)g\ yog(u)ru]\ [^{AÖ}öt(ü)k(e)n\ yışg(a)ru]\ [t]ud(u)zt(u)m]\ [^{AÖ}in(i)g(e)k\ kö(e)k(i)n]\ [^{EÖ}[^{AÖ}togl(a)da]\ [^{AÖ}og(u)z]\ E]k(e)lti]$

Bever'in (1970) Kanonik Şemalar Hiyerarşisi ve onun doğal bir sonucu olan söz dizimsel yakınlık ilkesi ile Frazier & Rayner (1982, s. 180) tarafından ileri sürülen En Az Eklenti ilkesi, öncelikle nesnenin taşınmadığı (a) öbek ağını tasarlar. Çözümleyici, seri bir söz dizimsel analize imkân veren ve en az budak oluşturan bu yapıyla anlamlandırma sürecini başlatır. Fakat çözümleyici, $[^{AÖ}in(i)g(e)k\ kö(e)k(i)n]$ öbeği ile karşılaşınca işleme güçlüğü yaşar. Zira bu budak $ud(u)zt(u)m$ eyleminin nesnesi olabilir. Keza budak *kelti* eylemine eklenmiş bir AÖ olma olasılığı da taşımaktadır. Artımlı çözümleme süreci, seçici yeniden analizle bu budağı yeniden işler. Burada öncelikle, anlamsal kısıtlardan gelen rol bilgisi devreye girer. $Ud(u)zt(u)m$ eyleminin etkilenen rolü yüklenmiş bir nesne seçtiği bilgisi, ayraçlanmanın (b) tipinde olması olasılığını hesaba katar. Fakat çözümleyici, {N} biçim biriminin muğlak olması nedeniyle işleme güçlüğüne aşamaz. Ayrıca, taşınmış AÖ ile $ud(u)zt(u)m$ eylemi arasında mevcut olan aşağıdaki yapısal uzaklık işleme güçlüğüne arttırmaktadır.



Şekil 6. Taşınmış AÖ ve E Arasındaki Yapısal Uzaklık

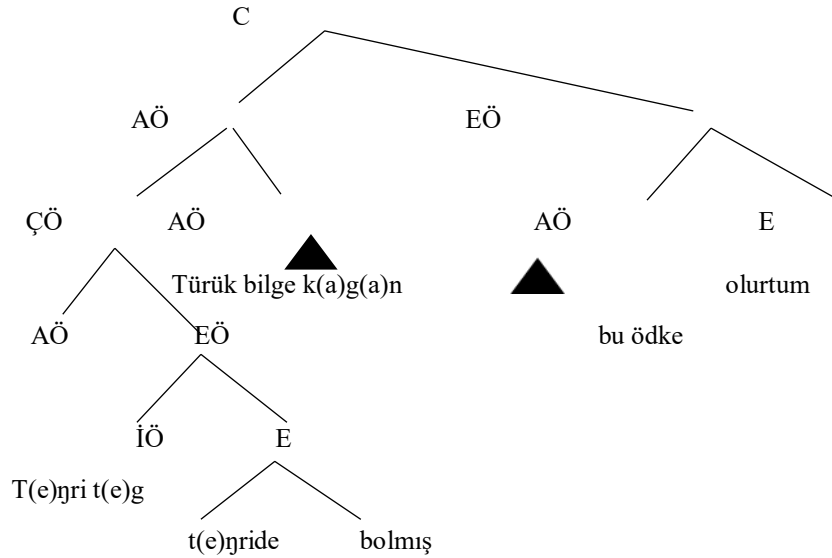
Kimball'in (1973) iki cümle ilkesi, bu cümledeki belirsizliğin temel nedenidir. Bu belirsizlik; cümle dışı bağlam, konuşmanın bürün ve tonlaması kısıtları ile çözümleyici tarafından aşılabılır. Fakat cümle, yazı dili bu kısıtlara dair bilgi akışı sağlamadığı için kısmi bir belirsizlik taşır.

2.2. Kısıt Kaynaklı Kısmi Belirsizlikler

Çözümleyici; (1), (2), (4), (5), (6), (11) ve (12) numaralı cümlelerde sözcüksel muğlaklık, anlam bilimi, edim bilimi, eylemlerin seçimsel özellikleri, yapısal uzaklık, konuşmanın tonlama ve bürünü gibi kısıtlardan ötürü işleme güçlüğü yaşamaktadır.

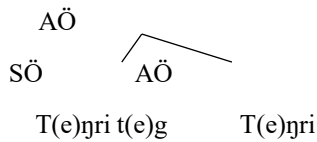
⁸ Bu cümle, Tekin (1994, s. 7) [Kök Öng (ırmağı)nı geçerek (orduyu) Ötüken dağlarına doğru sevk ettim. İngek gölcüğü ile Tola (ırmağın)dan Oğuzlar (üzerimize) geldi.]; Ergin (2004, s. 68) [Kök Öngü çiğneyerek Ötüken ormanına doğru sevk ettim. İnek, yük hayvanı ile Toglada Oğuz geldi.]; Aydın (2012, s. 110) [Kök Öng (Ongi) Irmağı'nı (bata çıka) aşıp (orduyu) Ötüken (ormanlı) Dağları'na doğru sevk ettim. İngek Gölcüğü ile Tula Irmağı (tarafından) Oğuzlar geldi.]; Ercilasun (2016, s. 601) [Kök Ön'ü {Ongin Irmağı'nı} geçerek, inekler ve yük hayvanlarını Ötüken Dağlarına doğru sevk ettim. Toğla {Irmağı'n}dan Oğuzlar geldi.]; Ölmez (2023, s. 89) [(Orduyu) Kök Öng'ü aşırıp Ötüken toprakları yönünden sevkettim, inekleri ve yük hayvanları ile Togla'da Oğuzlar geldi.] çalışmalarında söz dizimsel unsurlardan kaynaklı olarak farklı anlamlandırılmıştır.

Çözümleyici, sözcükleri artımlı çözümlene sürecine seri ve modüler bir şekilde dâhil eder. Geç kapanma ilkesi, (1)⁹ numaralı cümlede [EÖ t(e)ñride bolmış] öbeğini oluşturur ve aşağıdaki çizimde görülen öbek yapılarından mükempler bir cümle teşekkül eder.



Şekil 7. Geç Kapanma ve Artımlı İlk Analiz

Yukarıdaki öbek ağ, Bever (1970) tarafından ileri sürülen söz dizimi yakınlık ilkesine uygundur. Çünkü cümle Türk dillerinde beklenen en üst kanonik şema olan “Ö-N-Y” şeması ile eşleşmiştir. Bu eşleşme, budak sayısını en az olacak şekilde tasarladığı için Frazier & Rayner (1982, s. 180) tarafından ileri sürülen En Az Eklenti İlkesi’ne de uygundur. Fakat cümle anlamlandırma işlemi; söz dizimi, anlam bilimi, bağlam ve edim bilimi bileşenlerini gözetenek yapılıdır. Buna göre çözümleyici, öbeikleme işleme sırasında /T(e)ñri/ sözcüğünün sözcüksel ve anlam bilimsel özelliklerinden kaynaklanan bir işleme güçlüğü ile karşılaşır. Zira bu sözcük, ‘gökyüzü’ ve ‘İlah’ olmak üzere iki anlamlıdır. Sözcüksel muğlaklığın oluşturduğu işleme güçlüğü, alanyazında iyi işlenmiş bir kısıttır. Böylece bağlamın da dâhil olduğu etkileşimli artımlı çözümlene aşağıdaki budaklanmanın da olası olduğu bilgisini çözümleyiciye iletir.



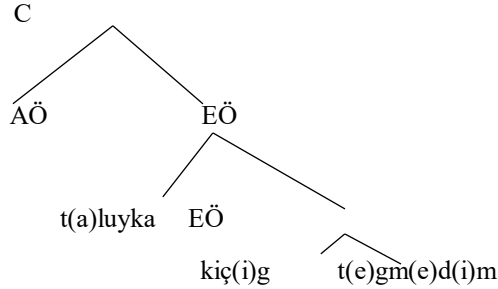
Şekil 8. Etkileşimli Artımlı Çözümlene

Çözümleyici, burada cümle dışı bağlam bilgisini de devreye sokabilir. Nitekim Tekin (2010: 73) Göktürk hakanlarının Çin İmparatorlarının “Göğün oğlu, Tanrı’nın oğlu” olma inancını benimsediklerini ve kendilerini ilahi veya semavi kökenli saydıkları bilgisine yer vererek cümle dışı bağlam bilgisine başvurmuştur. Fakat konuşmanın tonlama ve bürünü, sözcüksel ve anlam

⁹ Bu cümle, Tekin (2010, s. 21) [(Ben), Tanrı gibi (ve) Tanrıdan olmuş Türk Bilge Hakan, bu devirde (tahta) oturdum.]; Ergin (2004, s. 3) [Tanrı gibi gökte olmuş Türk Bilge Kağanı, bu zamanda oturdum.]; Aydın (2012, s. 39) [(Ben) Tengriteg Tengride Bolmuş Türk Bilge Kağan(ım). Bu zamanda tahta oturdum.]; Ercilasun (2016, s. 545): [{Ben} semavi Tanrı’dan olmuş Türk Bilge Kağan{ım}; bu zamana ben hükmediyorum {zamanın hükümdarı benim}]; Ölmez (2023, s.26) [İlahi göğün yarattığı Türk Bilge Kağan, bu devirde tahta çıktım.] çalışmalarında artımlı çözümlü etkileyen kısıtlardan ötürü farklı anlamlandırılmıştır.

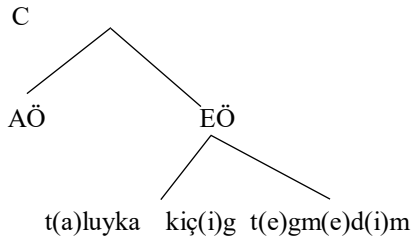
bilimsel kısıtlar; çözümleyiciye yeterli bilgi akışı sağlamadığı için bu cümle kısmi belirsizliğini korumaya devam eder.

(2) numaralı cümle¹⁰, kısıtlardan yeterli bilgi akışı sağlanmadığı için çözümleyicinin işleme güçlüğü yaşadığı, kısıt kaynaklı kısmi belirsizliğin bir diğer örneğidir.



Şekil 9. Artımlı İlk Analiz

Çözümleyici, artımlı çözümleme ile sözcükleri öbekteştirir. Söz dizimsel cümle analiz modeli, çözümleyicinin seri veya sıralı bir analiz yaptığını varsayar. Nitekim Bever (1970), Kanonik Şemalar Hiyerarşisi ve Frazier & Rayner (1982, s. 180) Geç Kapanma İlkesi çözümleyici için ilk olarak Şekil 9'daki öbek dizimini varsayar. Çözümleyici; ikinci aşamada anlam bilimi, bağlam ve edim bilimi modüllerinden bilgi almaya çalışır. Bu bilgi akışı, [^{EÖ}kiç(i)g t(e)gm(e)d(i)m] budağı için seçici yeniden analizi gerektirebilir. Sözcüksel, anlam bilimsel ve yapısal kısıtlar; bu öbeğin tek bir kavramı imlediği olasılığını da hesaplar. Buna göre cümlenin öbek yapısı, eylemin tek bir kavramı imleme ihtimalini hesaplayan çözümleyici tarafından aşağıdaki gibi işlenir.



Şekil 10. Seçici Yeniden Analiz

Seçici yeniden analizin başarılı olması; sözcüksel, anlam bilimsel kısıtlar gibi diğer modüllerden gelen bilgilerle doğru orantılıdır. Çözümleyici, ölü bir dil olan Köktürkçenin bu kısıtlar için yeterli bilgi sağlayamaması nedeniyle seçici yeniden analize rağmen işleme güçlüğü aşamaz ve cümle iki yoruma da müsait olan kısmi bir belirsizlik taşımaya devam eder.

(4) numaralı cümle, artımlı çözümlemeyi etkileyen kısıtların neden olduğu kısmi bir belirsizlik taşımaktadır. Çözümleyici, sözcükleri artımlı çözümlemeyle seri bir şekilde modüler olarak öbekteştirmeye çalışır. Fakat çözümleyici, Bevery'in (1970) Kanonik Şemalar Hiyerarşisi'ne göre "Ö-N-Y" şeması ile eşleşmiş (4)¹¹ numaralı cümlenin özne AÖ'sünün öbek yapısı için aşağıda sıralanmış olan üç farklı ihtimalin neden olduğu işleme güçlüğü ile karşılaşır.

¹⁰ Bu cümle; Tekin (2010, s. 20) [Denize pek az kala durdum.]; Ergin (2004, s. 3) [Denize ulaşmama az kaldı.]; Aydın (2012, s.40) [(Büyük) Okyanusa ulaşmama az kaldı.]; Ercilasun (2016, s. 545) [Okyanusa az ulaşmadım.]; Ölmez (2023, s. 27) [Denize bir kez bile varmadım.] çalışmalarında artımlı çözümlü etkileyen kısıtlardan ötürü farklı anlamlandırılmıştır.

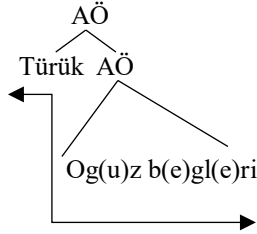
¹¹ Bu cümle; Tekin (2010, s. 30) [(Ey) Türk, Oğuz beyleri (ve) halkı, işitin!]; Ergin (2004, s. 17) [Türk, Oğuz beyleri, milleti, işitin.]; Aydın (2012, s. 52) [Türk (ve) Oğuz beyleri, halkı dinleyin.]; Ercilasun (2016, s. 520) [Türk ve Oğuz

[^C[^{AÖ}[Türük [og(u)z b(e)gl(e)ri bod(u)n]] [^{EÖ}(e)ş(i)d(i)η]]]

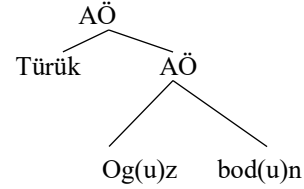
[^C[^{AÖ}Türük og(u)z b(e)gl(e)ri bod(u)n] [^{EÖ}(e)ş(i)d(i)η]]]

[^C [^{AÖ}Türük og(u)z b(e)gl(e)ri] [^{AÖ}bod(u)n] [^{EÖ}(e)ş(i)d(i)η]]]

Nitekim Kimball (1970) tarafından ileri sürülen iki cümle ilkesi çözümleyicinin yapıları açık olmayan cümlelerde işleme güçlüğü yaşadığını ortaya koymuştur. {+İ} iyelik biçim biriminin işaret ettiği AÖ, konuşmanın tonlama ve bürün kısıtından bilgi sağlanmadığı için belirsiz kalmakta ve bu durum çok ihtimalin doğmasına neden olmaktadır. Ayrıca biçim biriminin AÖ'lere -aşağıda görüldüğü üzere- yapısal olarak uzak olması, bu güçlülüğü perçinlemektedir.



Şekil 11. Göş'ün Başa Yapısal Uzaklığı



Şekil 12. GÖS'ün Başa Yapısal Uzaklığı

İşleme güçlüğü'nün en önemli nedeni, konuşmanın bürün ve tonlamasından bilgi sağlamanın yazı dili için söz konusu olmamasıdır. Bu durumda çözümleyici, bu güçlüğü aşamaz ve cümle kısmi bir belirsizlik taşır.

(5) numaralı cümle¹²; konuşmanın bürün ve tonlaması, cümle dışı bağlamdan gelen bilgi eksikliğinden kaynaklanan kısmi belirsizlik sergilemektedir.

(a) [^{EÖ}[^{AÖ}um(a)y t(e)g ög(ü)m k(a)tun kuut(ı)ηa]] [^{AÖ}in(i)m kül tig(i)n] [^{EÖ}(e)r (a)t bultı]

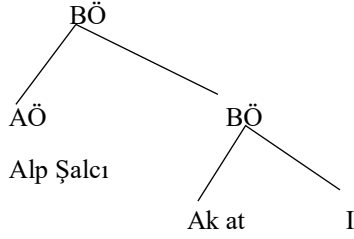
(b) [^{EÖ}[^{İÖ}um(a)y t(e)g [^{AÖ}ög(ü)m k(a)tun kuut(ı)ηa]] [^{AÖ}in(i)m kül tig(i)n] [^{EÖ}(e)r (a)t bultı]

Kimball'ın (1973) iki cümle ilkesi, çözümleyicinin söz dizimsel yapıları açık olan cümleleri daha kolay analiz ettiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. (5) numaralı cümlenin ilk EÖ'sünün söz dizimi açık değildir. İki olasılıklı analiz, mümkündür. Artımlı çözümleme, öncelikle (a) ile gösterilen ayrılamayı Geç Kapanma İlkesi gereği gerçekleştirir. Fakat bağlamın da dâhil olduğu seçici yeniden analiz, (b) çözümlemesini de hesaplamak üzere çözümleyiciye gönderir. Bu belirsizliği aşmak, çözümleyicinin dil dışı bağlamsal ve edim bilimsel kısıtlardan gelen bilgileri artımlı çözümlemeye dâhil etmesi ile mümkündür. Fakat yazı dili, konuşmanın bürün ve tonlaması da dâhil olmak üzere bu bilgileri sunmadığı için cümle kısmi bir belirsizlik taşımaya devam eder.

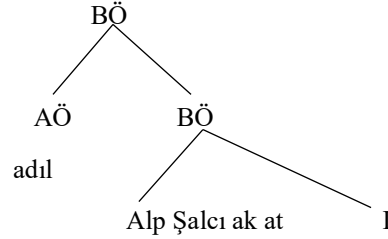
beyleri, millet, işitin!]; Ölmez (2023, s. 37) [Müttefikimiz Türk Oğuz beyleri ve halkı, dinleyin.] çalışmalarında artımlı çözümlü etkileyen kısıtlardan ötürü farklı anlamlandırılmıştır.

¹² Bu cümle, Tekin (2010, s. 33) “ Umay misali annem Hatun'un kutu sayesinde, kardeşim Kül Tigin erkeklik adını elde etti.”; Ergin (2004, s. 21) “Umay gibi annem hatunun devletine küçük kardeşim Kül Tigin er adını aldı.”; Aydın (2012, s. 56) “ Umay gibi annem hatunun talihi sayesinde kardeşim Kül Tigin erlik adını aldı.”; Ercilasun (2016, s. 525) “ Umay'a benzer annem katunun talihi sebebiyle kardeşim Kül Tigin erlik adını buldu.”; Ölmez (2023, s. 39) “ Umay gibi olan sultan annemin talihiyle küçük erkek kardeşim Kül Tigin erlik adını buldu.” çalışmalarında artımlı çözümlü etkileyen kısıtlardan ötürü farklı anlamlandırılmıştır.

(6)¹³ numaralı cümle, edim biliminden çözümleyiciye yeterli bilgi akışı sağlanamadığı için kısmi belirsizlik göstermektedir.



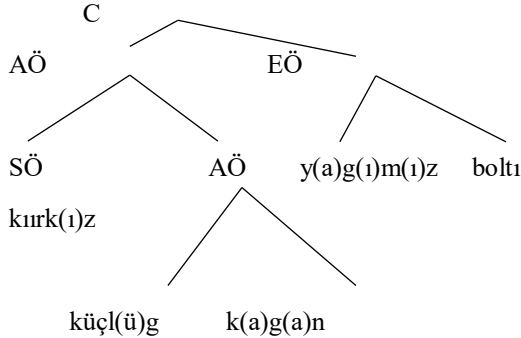
Şekil 13. Seçici Yeniden Analiz



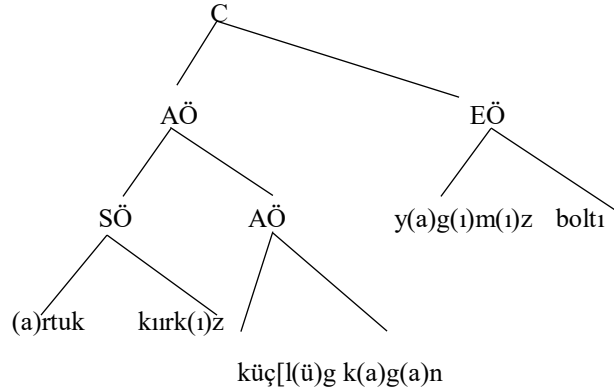
Şekil 14. Artımlı İlk Analiz

Çözümleyici, [^{AÖ}alp şalçı] öbeğini artımlı çözümlene ile oluşturup bu öbeği [^{AÖ}ak at] öbeği ile birleştirir. Fakat BÖ'nün başı olan {+İ} biçim birimi ile karşılaşınca Baş-Gös uyumu için [^{AÖ}alp şalçı] öbeği ve /adıl/ olmak üzere iki olasılıkla karşılaşır. İki olasılıklı çözümlene, işleme güçlüğüne neden olur. Adıl AÖ'sünü hesaplayan öbek ağı (Şekil 14), budak sayısı eşit olduğu için Geç Kapanma İlkesi gereği söz dizimsel analizde tercih edilen ilk çözümlene olacaktır. Fakat çözümleyici, [^{EÖ}(a)lp ş(a)lçı (a)k (a)tin bin(i)p] EÖ'sü ile karşılaşınca bağlamın ve edim biliminden devreye girdiği “etkileşimli artımlı çözümlene” başlar ve çözümleyici, BÖ'nün başı için iki olasılığı işleme sürecine dâhil eder. Çözümleyicinin bu işleme güçlüğünü aşması için cümle dışı bağlamdan bilgi alması gerekir. Yazı dili bu bilgiyi temin edemediği için işleme güçlüğü aşılamaz ve cümle kısmi belirsizlik göstermeye devam eder.

(11) numaralı cümle¹⁴, çözümleyicinin kısıtlardan yeterli bilgi almaması nedeniyle iki farklı öbek yapıya göre analiz edilme olasılığı bulundurarak işleme güçlüğüne neden olur.



Şekil 15. Seçici Yeniden Analiz



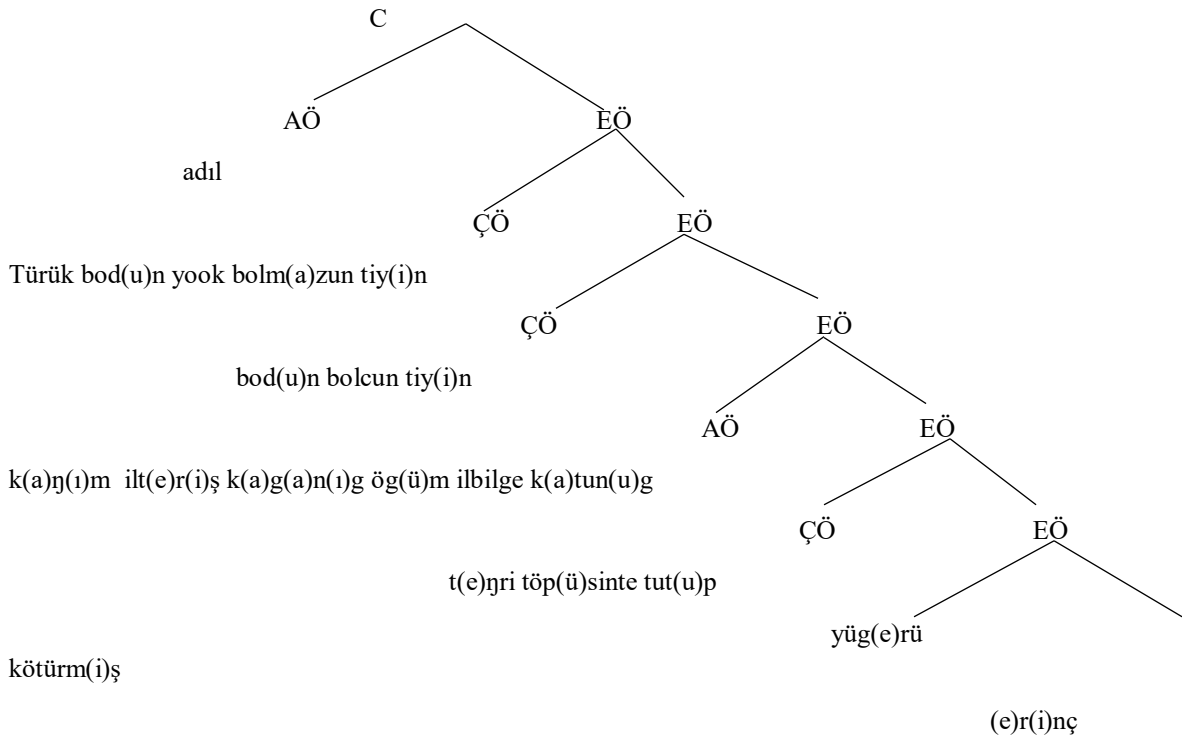
Şekil 16. Artımlı İlk Analiz

¹³ Bu cümle, Tekin (2010, s. 35) “Alp Şalçı kır atına binip hücum etmiş.”; Aydın (2012, s. 59) “Alp Şalçı'nın ak atına binip saldırmış.”; Ercilasun (2016, s. 529) “Alp Şalçı'nın kır atına binip saldırmış.”; Ölmez (2023, s. 41) : “Alp Şalçı kır atına binerek hücum etmiş.” çalışmalarında artımlı çözümlü etkileyen kısıtlardan ötürü farklı anlamlandırılmıştır.

¹⁴ Bu cümle, Tekin (1994, s. 9) [(Kalabalık Kırgız), güç(lü kağan düşmanımız) oldu.]; Ergin (2004, s. 70) [Fazla olarak Kırgız'ın kuvvetli kağanı düşmanımız oldu.]; Aydın (2012, s. 112) [Çok sayıdaki Kırgızlar (ve onların kağanı) Küçlög Kağan düşmanımız oldu.]; Ercilasun (2016, s. 605) [Üstüne üstlük bir de Kırgız Küçlög Kağan düşmanımız oldu.]; Ölmez (2023, s. 91) [Çok sayıda Kırgız ve güçlü hakanları düşmanımız oldu.] çalışmalarında artımlı çözümlü etkileyen kısıtlardan ötürü farklı anlamlandırılmıştır.

Söz dizim öncelikli bir analiz, modüller ve seri bir şekilde yalnızca söz dizimi modülünden gelen bilgileri artımlı çözümlmeye dâhil ederek [^{AÖ}(a)rtuk kırk(1)z] öbeğini oluşturarak çözümlmeyi başlatır. Ancak [^{EÖ}y(a)g(1)m(1)z boltı] öbeğini işleyen çözümlayici, *artuk* sözcüğünün cümlede “bağlaç” ve “sıfat” olmak üzere iki şekilde değerlendirilmesinin mümkün olduğunu fark ederek bu budak için seçici yeniden analiz gerçekleştirir. Bu analiz; sözcük, anlam ve yapı kısıtlarından bilgi almayı gerektirir. Sözcüğün çok anlamlılığında kaynaklanan muğlaklık, bu belirsizliğin temelini oluşturur. Çözümlayicinin bu belirsizliği aşması, cümle dışı bilgileri ve konuşmanın tonlama ve bürünü kısıtlarından bilgi alınmasına bağlıdır. Fakat yazı dili, bu bilgileri temin etmediği için bu cümledeki kısmi belirsizlik devam eder.

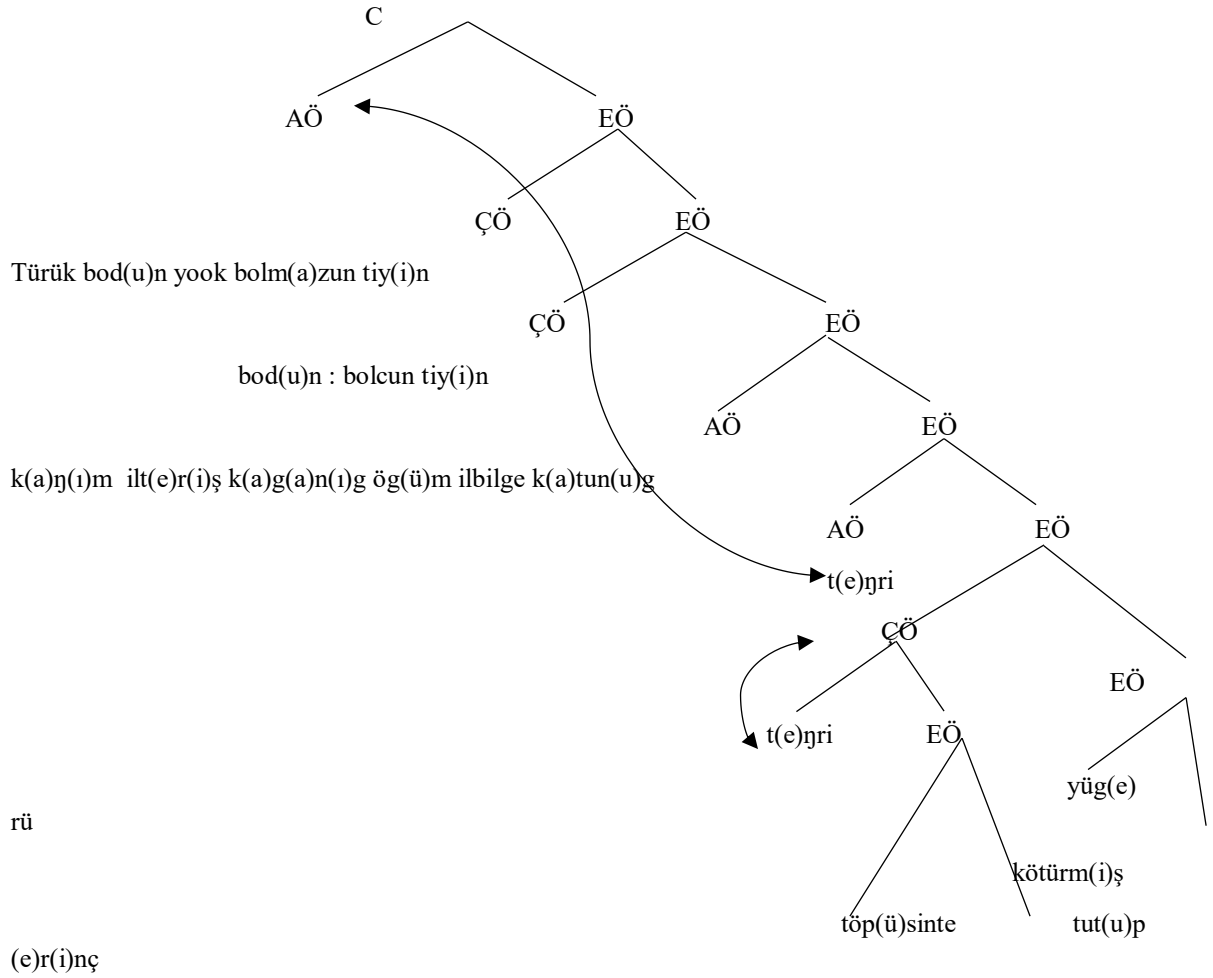
(12)¹⁵ numaralı cümle, sözcüksel muğlaklık nedeniyle çözümlayicinin işleme güçlüğü yaşadığı kısıt merkezli kısmi bir belirsizlik göstermektedir. Bu kısmi belirsizlik, çözümlayicinin -aşağıda yer alan- iki olasılıklı çözümlere yapmasına neden olur.



Şekil 17. Artımlı İlk

Analiz

¹⁵ Bu cümle, Tekin (2010, s. 27) [Türk halkı yok olmasın diye, halk olsun diye, babam İltirîş Hakanı (ve) annem İlbilge Hatunu göğün tepesinden tutup (daha) yükseğe kaldırmışlar muhakkak ki.]; Ergin (2004, s. 13) [Türk milleti yok olmasın diye, millet olsun diye babam İltirîş Kağanı, annem İlbilge Hatunu göğün tepesinde tutup yukarı kaldırmış olacak.]; Aydın (2012, s. 48) [Türk halkı yok olmasın diye halk olsun diye babam Elterîş Kağan'ı, annem Elbilge Hatun'u (ebedi) gök, tepelerinden? Tutup (göğe) yükseltmiş elbet.]; Ercilasun (2016, s. 513) [Türk milleti yok olmasın diye, millet olsun diye, babam İltirîş Kağanı, annem İlbilge Katunu Tanrı, tepelerinden tutup yukarı kaldırmış.]; Ölmez (2023, s.33) [Belli ki Türk halkı yok olmasın diye, halk olsun diye babam Elterîş Kağan'ı, annem Elbilge Sultan'ı göğün tepesinden çekip yükseltmişler.] çalışmalarında artımlı çözümlü etkileyen kısıtlardan ötürü farklı anlamlandırılmıştır.



Şekil 18.Seçici

Yeniden Analiz

Çözümleyici, modüler ve seri olan artımlı çözümlemeyle [t(e)ñri töp(ü)sinte] öbeğini işlerken yapısal uzaklık ilkesi nedeniyle en yakın biçim birimi olan {İ}başı ile GÖS uyumu kurarak ÇÖ öbeğinde bir AÖ budağı dallandırır. Çözümleyici, [^Ekötürm(i)ş] budağı ile karşılaşınca bu budağın GÖS'ü olan özne AÖ'sünün adıl ve bu eylemin edici rolü olabilecek [t(e)ñri] AÖ'sü olmak üzere iki olasılık taşıdığını hesaplar ve bu aşamada bir işleme güçlüğü yaşar. Seçici yeniden analiz, modüler bir çözümleme ile bu güçlüğü aşmaya çalışır. Ancak t(e)ñri sözcüğünün çok anlamlı olması ve yapısal uzaklık, işleme güçlüğü'nün devam etmesine neden olur. Nitekim bu sözcük kötürm(i)ş eylemine nazaran [^{AÖ}töp(ü)sinte] öbeğine daha yakındır. [t(e)ñri] AÖ'sünün eylemin yorumlanamaz yalın özelliğini eşlediği varsayırsa C'nin GÖS'ünde olması beklenir. Bu da iki budak arasında yapısal uzaklığın oluşmasına neden olmaktadır. Böylece anlam bilimsel, sözcüksel ve yapısal kısıtların neden olduğu işleme güçlülüğü ile karşılaşan çözümleyici, bu modüllerden yeterli bilgi akışı sağlamadığı için bu cümleyi kısmi belirsiz bir şekilde çözümler.

SONUÇ

Dil, türe özgü biyolojik bir sistem olan dil yetisinin ED ile oluşturduğu biyolojik bir nesnedir. Biyolojik bir ürün olan dil, hiyerarşik olarak yapılandırılmış olup duyu-motor ve kavramsal olmak üzere iki arayüzle eşleşmektedir. Ani bir biçimde ortaya çıkan ve sonlu bir beyinde yer alan dil, hiyerarşik yapıyı kuran bilgi-sayımsal işlemler yapmaktadır. Fakat duyu-motor arayüzü, çizgisellik ilkesine göre çalıştığı için dilin ikincil ve temel olmayan özelliğidir. Duyu-motor ve algı sistemleri, temel özellikleri bakımından dile özgü uyarlanmış değildir. Ayrıca duyu-motor, en kısa mesafe ilkesine göre çalışmaz. Duyu-motor ve algı sistemlerinin bu özellikleri, iletişim engellerine neden olmaktadır. Böylece çözümleyici, cümleleri analiz ederken işlem güçlüğü yaşamakta ve yeniden analizler yapmaktadır. Dil psikolojisi, çözümleyicinin bu yeniden analiz rutinlerini inceleyen Yanıltıcı Cümle Modeli, Kısıt Merkezli Cümle Modeli ve Rekabet Modeli olmak üzere üç temel cümle modeli geliştirmiştir.

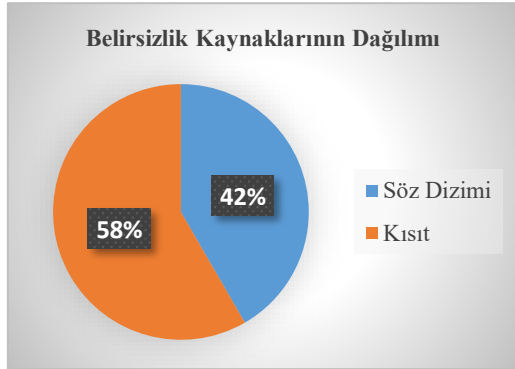
Bu çalışma, yazılı dışsallaştırmanın neden olduğu iletişim engellerini Orhon Yazıtları örneklemeyle incelemiştir. Orhon Yazıtları'nda cümle işleme süreçleriyle ilgili olan ve kısmi belirsizlik barındıran (12) cümle saptanmıştır. Bu cümlelerin kısmi belirsiz olmasına neden olan etmenler, aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2. Cümlelerin Belirsizlik Kaynakları

Cümle	Belirsizlik Kaynağı
(1)	Sözcüksel muğlaklık ve tonlama, bürün ve anlam bilimi kısıtları
(2)	Sözcüksel, anlam bilimsel ve yapısal kısıtlar
(3)	Öngörülü Çözümleme, sürpriz modeli
(4)	Yapısal uzaklık, tonlama ve bürün kısıtları
(5)	Tonlama ve bürün kısıtları, cümle dışı bağlam
(6)	Edim bilimi, cümle dışı bağlam
(7)	Etkin boşluk doldurma stratejisi
(8)	En az eklenti ilkesi
(9)	En az eklenti ilkesi
(10)	En az eklenti ilkesi, yapısal uzaklık
(11)	Sözcük, anlam, yapı, cümle dışı bağlam, tonlama ve bürün kısıtlar
(12)	Sözcüksel muğlaklık, yapısal uzaklık

Orhon Yazıtları'nda kısmi belirsiz olduğu saptanan on iki cümle, söz dizimini önceleyen cümle işleme modeline göre incelenmiştir. Cümle işleme süreci, ilk analiz ve seçici yeniden analiz olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. İlk analiz, yalnızca söz dizimsel çözümlemenin yapıldığı modüler bir süreçken seçici yeniden analiz tüm kısıtların devreye girdiği modüler olmayan ikincil bir analizdir. Orhon Yazıtları'ndan derlenen (12) cümlede kısmi belirsizliğe neden olan etmenler,

seçici yeniden analizin gereksinim duyduğu kısıt ve ilkelerden hareketle söz dizimi ve kısıt kaynaklı olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Aşağıda Orhon Yazıtları'nda kısmi belirsizliğe neden olan etmenlerin dağılımı gösterilmiştir.



Şekil 19. Orhon Yazıtları'nda İşleme Güçlüğüne Neden Olan Etmenlerin Oranı

Çözümleyici, en çok kısıt merkezli etmenlerden dolayı (bkz. Şekil 19.) işleme güçlüğü yaşamıştır. Bu durum, dışsallaştırma yönteminden kaynaklanmaktadır. Zira yazılı dışsallaştırma; bağlam, tonlama, bürün ve cümle dışı her türlü bağlamsal bilgileri çözümleyiciye sunma konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden çözümleyici, cümledeki kısmi belirsizlikleri çözmekte zorlanmaktadır. Bu durum, sözlü dışsallaştırmanın yazılı dışsallaştırmaya nazaran daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Zira sözlü dışsallaştırma, tonlama, bürün ve cümle dışı bağlam bilgisini anlık olarak sunabilmektedir. Keza Orhon Yazıtları'nda tespit edilen kısmi belirsiz (12) cümle, yazılı dışsallaştırma çözümleyiciye yeterli bilgi sağlamadığı için farklı anlamlandırma işlemlerine tabi tutulmuştur. Bu cümlelerdeki kısmi belirsizlik, yazıtlar hakkında cümle dışı bağlam bilgisinin artmasıyla çözülebilir. Fakat söz dizimsel yapı, yanıltıcı cümle görünümü oluşturmaya devam eder. Zira çözümleyici, En Az Eklenti, Geç Kapanma ve Etkin Boşluk Doldurma gibi dilsel çözümleme stratejilerinden dolayı işleme güçlüğü yaşamaya devam eder.

Kısaltmalar ve İşaretler

A: Ad

AÖ: Ad Öbeği

BÖ: Belirtme Öbeği

C: Cümle

ÇÖ: Çekim Öbeği

Çözümleyici: Cümle Çözümleme Mekanizması

E: Eylem

ED: Evrensel Dil Bilgisi

E-dil: Dışsal Dil, Doğal Dil

EÖ: Eylem Öbeği

GÖS: Gösterici

İ: İzlek

İ-dil: İçsel Dil, Edinç
İÖ: İlgeç Öbeği
N: Nesne
Ö: Özne
SÖ: Sıfat Öbeği
t: Söz Dizimsel Taşıma İşlemi
UÖ: Uyum Öbeği
Y:Yüklem
[] Öbek Ayracı
/Sözcük /: Sözcük
/x/: Ses Birimi

KAYNAKLAR

- Adamovic, M. (2003). Uygurcadaki Ses Değişimi ve Bu değişimin Perde Arkası. *Türkbilig*, 145-148.
- Aitchison, J. (2003). *Word in the Mind*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- Aksan, D. (2021). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aliyev, B. (2010). *Aydım-Saz we Onı Okamagyn Usuliyeti*. Türkmen döwlet Neşiryat Gullugy.
- Altun, H. O. (2015). Arapça Alıntı Kelimelerin Kazak Türkçesine Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 167-201.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), s. 160-175.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *OECD Education Working Papers No.41: 21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries*. OECD.
- Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., & Zagami, J. (2016). A K-6 Computational Thinking Curriculum Framework: Implications for Teacher Knowledge. *International Forum of Educational Technology & Society*, 19(3), s. 47-57.
- Annanepesov, O. (2012). *Türkmen Halk Saz Gurallarynda Yerne Yetiriciligin Tarihı*. Aşgabat.: Türkmen döwlet neşiryat, .
- Apostolellis, P., Stewart, M., Frisina, C., & Kafura, D. (2014). RaBit escApe: A board game for computational thinking. *IDC '14: Proceedings of the 2014 conference on Interaction design and children* (s. 349–352). Association for Computing Machinery. doi:<https://doi.org/10.1145/2593968.2610489>

- Aydın, E. (2012). *Orhon Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Bahşi, B. (2022). Anadolu Ağızlarında Ünsüz Tespitleri Üzerine Bir İnceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 619-627.
- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing Computational Thinking To K-12: What Is Involved And What Is The Role Of The Computer Science Education Community? *ACM Inroads*, 2(1), s. 48-54.
- Basawapatna, A., Reppenng, A., Koh, K., & Savignano, M. (2014). The consume - Create spectrum : Balancing convenience and computational thinking in STEM learning. *SIGCSE '14: Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education* (s. 659-664). Association for Computing Machinery. doi:<https://doi.org/10.1145/2538862.2538950>
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı İle İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27(29), 27-61.
- Bayati, N. (2017). *Telafer Türkmen Ağzı (İnceleme - Metin - Sözlük)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Beach, C. M. (1991). The influence of prosodic patterns at points of syntactic structure ambiguity: Evidence for cue trading relations. *Journal of Memory and Language*, 644-663.
- Bekmiradov, A. (1992). *Edebi Miras*, . Aşgabat.
- Bever, T. G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. J. R. Hayes içinde, *Cognition and the Development of* (s. 279-362). New York: Wiley & Sons.
- Beyoğlu, A. (2000). *Türkmen Boylarının Tarihi ve Etnografyası*. İstanbul.
- Bilal, Z. (2015). *Irak Erbil Türkmen Ağzı (Metin - İnceleme)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Brennan, K., & Reesnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *In Annual American Educational Research Association meeting, 1*, s. 25.
- Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive. 09 10, 2023 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.inf.ed.ac.uk/publications/online/1245.pdf> adresinden alındı
- Carter, R. (1998). *Vocabulary*. London: Taylor & Francis Group.
- Chomsky, N. (2002). *Dil ve Sorumluluk*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Chomsky, N. (2020). *Biz Ne Tür Yaratıklarız*. İstanbul: Bgst Yayınları.
- Crain, S., & Steedman, M. (2005). On not being led up the garden path: the use of context by the psychological syntax processor. D. R. Dowty, L. Karttunen, & A. M. Zwicky içinde, *Natural Language Parsing: Psychological, Computational, and Theoretical Perspectives* (s. 320-358). Cambridge: Cambridge University Press.

- Cramer, P. (1968). *Word Association*. New York: Academic Press Inc.
- Curzon, P. (2013). Computational Thinking: Searching to Speak. *Queen Mary, University of London*, s. 1-10.
- Çifci, S., & Duru, K. (2016). Ses Temelli Kelime Çağrışımı. *Turkish Studies*, 159-178.
- Çiftci, S., Çengel, M., & Paf, M. (tarih yok). Bilişim Öğretmeni Adaylarının Programlama İlişkin ÖzYeterliklerinin Yordayıcısı Olarak Bilişimsel Düşünme ve Problem Çözmeye İlişkin Yansıtıcı Düşünme Becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), s. 321–334.
- Demir, N., & Yılmaz, E. (2016). *Türkçe Ses Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Demir, Ö., & Seferoğlu, S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: Bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. H. F. Odabaşı, A. İşman, & B. Akkoyunlu içinde, *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (s. 801-830). TOJET ve Sakarya Üniversitesi.
- Denning, P. (2009). The profession of IT beyond computational thinking. *Communications of The ACM*, 52(6), s. 28-30. doi:<https://doi.org/10.1145/1516046.1516054>
- Diñç, A. Ç. (2008). *Türkmen Kültürü ve Türkmenlerin Sosyo-İktisadi Düşüncesi*. İstanbul: Ayrikotu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (1993). BİR KİŞİ YANILSAR OĞUŞI BODUNI BİŞÜKİNE TEGİ KIDMAZ ERMİŞ (KT, G, 6=BK, K, 4) İBARESİ ÜZERİNE. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 83-89.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ergin, M. (2004). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Fraizer, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. *Attention and performance XII: The psychology of reading*, 560-586.
- Fraizer, L. (1995). Constraint satisfaction as a theory of sentence processing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 437–468.
- Fraizer, L., & Jr, C. C. (1989). Successive cyclicity in the grammar and the parser. *Language and cognitive processes*, 93-126.
- Frazier, L., & Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition* 6, 291-325.
- Frazier, L., & Rayner, K. (1982). Making and Correcting Errors during Sentence Comprehension: Eye Movements in the Analysis of Structurally Ambiguous Sentences. *COGNITIVE PSYCHOLOGY* 14, 178-210.

- Furber, S. (2012). *Shut down or restart: The way forward for computing in UK schools*. The Royal Society.
- Gılıcov, A. (1995). *Aydım-saz Terminleri*. Lebap.
- Gompel, R. P., & vd. (2005). Evidence against competition during syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 284-307.
- Gompel, R. P., Pickering, M. J., & Traxler, M. J. (2001). Reanalysis in Sentence Processing: Evidence against Current Constraint-Based and Two-Stage Models. *Journal of Memory and Language*, 225-258.
- Gökdağ, B. A. (2012). Irak Türkmen Türkçesinin Şekil Bilgisine Dair Notlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Dergisi*, 113-123.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: a review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), s. 38-43.
- Gulla, N. (1997). "Türkmen Halk Müziği Sanatının Özellikleri". 5. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongres*. Ankara.
- Günel, Y. (2022). 21. Yüzyıl Becerileri. Y. Doğan içinde, *Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (s. 195-202). Efeakademi Yayınları.
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları*. SETA.
- Hürmüzlü, E. (2003). *Türkmenler ve Irak*. İstanbul: Kerkük Vakfı.
- Hürmüzlü, E. (2006). *Irak'ta Türkmen Gerçeği*. İstanbul: Kerkük Vakfı.
- Hürmüzlü, H. (2016). *Müzekkerat Sahaftı Turkmani (Bir Türkmen Gazetecisinin Günlüğü)*. İstanbul: Kerkük Vakfı.
- İltar, L. (2022). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Hazinesini Geliştirmede Görsel Unsurlardan Yararlanma. M. Çıfci (Dü.) içinde, *Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı Üzerine İncelemeler* (s. 381-401). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- ISTE. (2015, 09 10). CT leadership toolkit. chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://cdn.iste.org/www-root/2020-10/ISTE_CT_Leadership_Toolkit_booklet.pdf?_ga=2.62210410.732909919.1698069952-1132404789.1698069952 adresinden alındı
- ISTE, & CSTA. (2011). Operational definition of computational thinking for K–12 education. 08 24, 2023 tarihinde https://cdn.iste.org/www-root/Computational_Thinking_Operational_Definition_ISTE.pdf adresinden alındı
- Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2013). Computer programming goes back to school. *Phi Delta Kappan*, 95(1), s. 61-65.

- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A Framework For Computational Thinking Based On A Systematic Research Review. *Baltic Journal Of Modern Computing*, 4(3), s. 583-596.
- Kanatlı, S. A., & Karalar, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile 21.yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. Ö. Baltacı içinde, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları III* (s. 163-178). Özgür Yayınları.
- Kapanadze, D. Ü. (2018). 2018 Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), s. 83-112.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ.
- Kim, B., Kim, T., & Kim, J. (2013). Paper-and-Pencil Programming Strategy toward Computational Thinking for Non-Majors: Design Your Solution. *Journal of Educational Computing Research*, 49(4), s. 437-459.
- Kimball, J. P. (1973). Seven principles of surface structure parsing in natural language. *Cognition* 2, 15-47.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. (2015). Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeğinin (BDBD) Ortaokul Düzeyine Uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), s. 67-86.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar III*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Li, H., & Sheng, X. (2017). A Study on the Garden Path Phenomenon from the Perspective of Generative Grammar. *Journal of Language Teaching and Research Vol. 8, No. 6*, 1190-1194.
- MacDonald, M. C., & vd. (1994). The lexical nature of syntactic. *Psychological Review*, 483-506.
- McRae, K., & Matsuki, K. (2013). Constraint-Based Models of Sentence Processing. R. P. Gompel içinde, *Current issues in the psychology of language. Sentence processing* (s. 51-77). New York,: Psychology Press.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları .
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı .
- Miheyeva, Z. (1986). *Hikâyelerle Müzikal Sözlük*. Moskova.
- Nıyazlıyev, N. (2011). *Gönübek (Oçerikler ve Makalalar)*, . Aşgabat.
- Ögel, B. (1987). *Türk Kültür Tarihine Giriş*. . Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Ölmez, M. (2023). *Kök Tengri ve Yağız Yer Arasında*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Özbek, E. (2015). Türkiye'de "Söz Varlığı" Çalışmaları ve Bunlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Akademik Kaynak Dergisi*, 3(5), 23-38.
- Özge, D. (2020). Tümce İşleme Süreçleri. *Dil Dergisi*, 46-69.
- Öztürk, N. D. (2022). Beylikler Dönemi Tıp Metinlerinde Yapılan Türkçeleştirme ve Terim Çalışmaları Üzerinde Bir İnceleme. *Gazi Türkiyat*, 31-37.
- Paf, M. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilişimsel Düşünme Becerileri ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Papert, S. (1996). An exploration in the space of mathematics educations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(1), s. 95-123.
- Rae, K. M., & Matsuki, K. (2013). Constraint-based models of sentence processing. R. P. Gompel içinde, *Sentence Processing* (s. 51-77). London, New York: Psychology Press.
- Roland, D., & Jurafsky, D. (2002). Verb Sense and Verb Subcategorization Probabilities. S. Stevenson, & P. Merlo içinde, *The lexical basis of sentence processing* (s. 325-346). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Saatçi, Ö. (2017). Irak Türkmenlerinin Ana Dilleri Türkçeyi ve Türk Kimliğini Yaşatma Süreçleri. *Uluslararası Ortadoğu Kongresi (Dil, Tarih ve Edebiyat)* (s. 172-202). Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Saatçi, S. (2017). *Tarihten Günümüze Irak Türkmenleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Searle, J. R. (2000). *Söz Edimleri*. (L. Aysever, Çev.) Ankara: Ayraç.
- Selby, C., & Woollard, J. (2013). Computational Thinking: The Developing Definition. *Special Interest Group on Computer Science Education (SIGCSE)*.
- Sengupta, P. (2013). Integrating computational thinking with K-12 science education using agent-based computation: A theoretical framework. *Education and Information Technologies*, 18(2), s. 351–380.
- Shukur, K. (2019). Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi ve Gagavuz Türkçesiyle Karşılaştırmalı Olarak Irak Türkmen Türkçesi (Ses Bilgisi, Fiil, Metin, Sözlük). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Spivey-Knowlton, M., & Sedivy, J. C. (1995). Resolving attachment ambiguities with multiple constraints. *Cognition*, 227-267.
- Tanenhaus, M. K., & vd. (1995). Integration of Visual and Linguistic Information in Spoken Language Comprehension. *Science*, 1632-1634.
- Tekin, T. (1994). *Tunyukuk Yazıtı*. Ankara: Simurg.
- Tekin, T. (2010). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thomsen, V. (2002). *Orhon Yazıtları Araştırmaları*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley And Sons Inc.
- Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 566-585.
- Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. . *Journal of Memory and Language*, 566-585.
- Tuna, O. N. (1997). *Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi ile Türk Dili'nin Yaşı Meselesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkmen Dilinin Sözlüğü*, . (1962). Aşgabat: TSSR İlimler Akademisi Dil Bilimi İnstitutu Neşriyatı,.
- Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında “21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), s. 76-93.
- Ufuk, Ş. P. (2018). Göç, Dil ve İletişim Üzerine Toplum Dil Bilim Yaklaşımları. *International Journal Of Language Academey*, 86-95.
- User, H. Ş. (2009). *Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Uspenskiy W, B. W. (1979). *Türkmeniskaya muzika. T. 1. – A. Türkmenistan*,.
- Uzun, N. E. (2004). *Dilbilgisinin Temel Kavramları* . İstanbul: Türk Dilleri Dizisi.
- Üzümcü, Ö., & Bay, E. (2018). Eğitimde Yeni 21. Yüzyıl Becerisi: Bilgi İşlemsel Düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), s. 1-16.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21 st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), s. 299–321.
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), s. 715-728.

- Vygotsky, L. S. (2021). *Düşünce ve Dil*. (B. Erdoğan, Çev.) İstanbul: Roza Yayınevi.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't*. Basic Books.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), s. 33.
- Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational Thinking—What and Why. *The link Magazine*, 6, s. 20-23.
- Yadav, A., Mayfield, C., Hambruch, S., & Korb, J. (2014). Computational Thinking in Elementary And Secondary Teacher Education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(1), s. 1-16.
- Yamak, H., Bulut, N., & Dünder, S. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri ile Fene Karşı Tutumlarına FeTeMM Etkinliklerinin Etkisi. *GEFAD/GUJGEF*, 344(2), s. 249-265.
- Yıldız, M., Çiftçi, E., & Karal, H. (2017). Bilişimsel Düşünme ve Programlama. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, & A. İşman içinde, *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (s. 75-84). Sakarya Üniversitesi-TOJET.
- Yükseltürk, e., & Altıok, S. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s. 50-65.
- Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s. 50-65. doi:<https://doi.org/10.17539/AEJ.96735>

KASTAMONU İLİNİN ABANA (SAHİL) AĞZINDA FİİL ÇEKİM EKLERİNDEKİ FONETİK ve MORFOLOJİK FARKLILIKLAR

Prof. Dr. Naciye ATA YILDIZ*

ÖZ

Kastamonu ağızı, bazı ses değişiklikleri, kelime dağarcığı ve kısaltmalar bakımından ölçünlü Türkçeden farklı özellikler gösteren, Anadolu'nun belli başlı ağızlarından biridir. Bu farklılık nedeniyle, Kastamonu ağızı, Ahmet Caferoğlu tarafından yapılan Anadolu ağızlarının tasnifi konulu çalışmaların ilkinde 9, ikincisinden 6 temel ağızdan biri olarak tespit edilmiştir. Leyla Karahan da Kastamonu ağızını, Batı Grubu ağızları içinde değerlendirmektedir. Kastamonu, Anadolu'ya Türklerin yerleşiminin başladığı ilk tarihlerden itibaren, birçok Oğuz boyunun yerleştiği bir coğrafyadır. Aynı zamanda Kastamonu'nun birçok ilçe ve köyünde Kıpçak grubu boyların yerleşimi, mübadele dönemine kadar bölgede Rum kökenli azınlıkların da az sayıda olmakla birlikte varlıkları, Kastamonu ağızında ilçeler hatta köyler arasında dahi, ses ve şekil yönünden farklılıkların oluşmasına sebep olmuştur. İç kesimler ile sahil ağızları arasında da önemli farklılıklar bulunmaktadır. Sahil ilçelerinden biri olan Abana'da İstanbul, Ankara başta olmak üzere şehre göç hadisesinin yaygın olması, okuma-yazma bilenlerin oranlarının yükselmesi, televizyon gibi yaygın iletişim araçlarının etkisi, ölçünlü dilin yaygın olarak kullanılması sonucunu doğurmakta, bu da yöreye ait söz varlığının unutulmasıyla birlikte, çekim eklerinin de standartlaşmasına sebep olmaktadır. Bu çalışmada, Abana ağızında kullanılan fiil çekim eklerini değerlendirmek üzere; ince-kalın, düz-yuvarlak, sedalı-sedasız sesleri taşıyan on fiilin (boya-, sürü-, yolla-, sil-, sakla-, görü-, gel-, bezdir-, otur-, yak-) bütün kip ve şahıs ekleriyle kullanımları basit çekimler üzerinden tespit edilerek standart dilden farklılıklar ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ağız, Abana, kip, şahıs eki, basit çekim, birleşik çekim

GİRİŞ

Abana, Kastamonu'nun Karadeniz kıyısındaki ilçelerinden biridir ve Kastamonu merkeze uzaklığı 93 km.dir. Karadeniz kıyısında sahil şeridi 6 km civarındadır. Deniz ile ormanlık alan arasındaki mesafe ise 500 metredir. Bu sebeple denizin mavisıyla ormanın yeşili iç içedir. İlçe, deniz ve orman içi yürüyüş sporları için tercih edilmekte, ilgi çeken bir kanyona da sahip bulunmaktadır. Karadeniz'in en eski yerleşim merkezlerindedir. Antik kaynaklarda bu yerin Paflogonya'ya bağlı MÖ 7. yüzyılda kurulduğu tahmin edilen küçük bir kıyı kasabası olduğu ifade edilmektedir ve kasabanın eski yeri, Abananın 3 km doğusunda bulunan ve bugün mahallesi konumunda bulunan Hacıveli'dir. Yapılan arkeolojik kazılar bunu doğrulamaktadır. (Pr. Dr. Bilge Umar) Osmanlı Arşivlerinde Abana 1530 yılından bu yana kayıtlara girmiştir. O dönemde, Kastamonu livasının beş ilçesinden biri olan Ayandon ilçesine bağlı bir köy olarak adı geçmektedir (Başbakanlık Devlet Arşivi, Muhasebe-i Vilayeti Anadolu Defteri). Abana, Osmanlı İmparatorluğu döneminde İnebolu Kazasına bağlı olarak ilk defa 1880 yılında nahiye statüsü kazanmıştır. Millî Mücadele döneminde tarihi vesikalarda "Millî Mücadele'de, Kastamonu'nun

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü Öğretim Üyesi, naciye.yildiz@hbv.edu.tr , ORCID: 0000-0002-8351-4538.

ilk telsiz hatlarından birine sahip olan Abana ilçesi, cephede savunma amaçlı dikenli tel yapılmak üzere, ilçesindeki tüm telefon tellerini söküp cepheye göndermiştir." (Nurettin Peker). Cumhuriyet döneminde Abana 1945 yılında Merkez Muhtarlığı ve 83 köy ile ilçe yapılmış ancak 21.12.1953 tarihli kanunla Abana'nın ilçeliğine ve belediyesine son verilmiştir. 1961'de belde belediyesi kurulan Abana, Anayasa Mahkemesi kararı ile 1968'de kendisine bağlı 10 köyü ile beraber tekrar ilçe yapılmış ancak köylerinin büyük kısmı İnebolu, Çatalzeytin, Bozkurt ilçelerinde kalmıştır. Günümüzde Abana'nın nüfusu, 3.000 kişi civarındadır. Yaz aylarında bu nüfus, ilçeyi ziyaret eden turistler dışında 15-20 bini bulur. Bunun sebebi, Abana'nın başta İstanbul olmak üzere, Ankara ve diğer illere göç vermesidir. Bu şehirlerde oturanlar yaz aylarında Abana'ya gelmektedir. İş imkanlarının sınırlı olması nedeniyle nüfus göçü yaşanan Abana'da okuma yazma oranı yüksektir. Ahmet Caferoğlu tarafından yapılan Anadolu ağızlarının tasnifinde temel ağızlardan biri olarak tespit edilen, Leyla Karahan tarafından da Batı Grubu ağızları içinde değerlendirilen Kastamonu ağızları içinde, Abana ağızı da bazı ses değişiklikleri, kelime dağarcığı ve kısaltmalar bakımından ölçünlü Türkçeden farklıdır. Bu özellikler en yakın komşu ilçeler olan İnebolu ve Çatalzeytin'den de kısmen farklılaşmıştır. Abanalıların büyük çoğunluğunun şehirlerde yaşaması ve yüksek öğrenim görmesi, iletişim araçlarının etkisi gibi çeşitli nedenlerle, Kastamonu'nun ilçeden ilçeye hatta köyden köye değişebilen ağızlarından sahil kesimi özelliklerini taşıyan Abana'nın ağız özellikleri unutulmaya yüz tutmuştur. Günümüzde bu ağız konuşabilenler ancak elli yaş üzeridir. Günümüzde Abana'da ölçünlü dil yaygın olarak kullanılmakta, bu da yöreye ait söz varlığının unutulmasıyla birlikte, çekim eklerinin de standartlaşmasına sebep olmaktadır.

Bu çalışmada, Abana ağızında kullanılan fiil çekim eklerini değerlendirmek üzere; ince-kalın, düz-yuvarlak, sedalı-sedasız sesleri taşıyan on fiilin (boya-, sürü-, yolla-, sil-, sakla-, görü-, gel-, bezdir-, otur-, yak-) bütün kip ve şahıs ekleriyle kullanımları basit çekimler üzerinden tespit edilerek standart dilden farklılıkları ortaya konulmaya ve bu farklılıkların kayıtlara girilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Kullanılan harfler

ē: uzun

ñ: nazal n

ğ: kalın g

ú: u/ü

ķ: kalın k

ğ : arka damak g'si

(.) : düşmek üzere olan sesler

Haber Kipleri

Boya- fiili

	Şimdiki Zaman Kipi/Olumlu	Şimdiki Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	boyēyoñ	boyemēyoñ
2. Teklik şahıs	boyēyoñ	boyemēyoñ
3. Teklik şahıs	boyēya	boyemēya
1. Çokluk şahıs	boyēyoz	boyemēyoz
2. Çokluk şahıs	boyēyeñuz	boyemēyōñuz
3. Çokluk şahıs	boyēyalar	boyēmēyalar

Sürü- fiili

	Şimdiki Zaman Kipi/Olumlu	Şimdiki Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sürüyoñ	sürümēyoñ
2. Teklik şahıs	sürüyoñ	sürümēyoñ
3. Teklik şahıs	sürüya	sürümēya
1. Çokluk şahıs	sürüyoz	sürümēyoz
2. Çokluk şahıs	sürüyōñuz	sürümēyōñuz
3. Çokluk şahıs	sürüyalar	sürümēyala

Yolla- fiili

	Şimdiki Zaman Kipi/Olumlu	Şimdiki Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yollēyoñ	yollēmēyoñ
2. Teklik şahıs	yollēyoñ	yollēmēyoñ
3. Teklik şahıs	yollēya	yollēmēya
1. Çokluk şahıs	yollēyoz	yollēmēyoz
2. Çokluk şahıs	yollēyeñuz	yollēmēyōñuz
3. Çokluk şahıs	yollēyalar	yollēmēyalar

Sil- fiili

	Şimdiki Zaman Kipi/Olumlu	Şimdiki Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	siliyoñ	silmēyoñ
2. Teklik şahıs	siliyoñ	silmēyoñ
3. Teklik şahıs	siliya	silmēya
1. Çokluk şahıs	siliyoz	silmēyoz
2. Çokluk şahıs	siliyōñuz	silmēyōñuz
3. Çokluk şahıs	siliyalar	silmēyalar

Sakla- fiili

	Şimdiki Zaman Kipi/Olumlu	Şimdiki Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	saklēyoñ	saklemēyoñ
2. Teklik şahıs	sakleyoñ	saklemēyoñ
3. Teklik şahıs	saklēya	saklemēya
1. Çokluk şahıs	saklēyoz	saklemēyoz
2. Çokluk şahıs	saklēyōñuz	saklemēyōñuz
3. Çokluk şahıs	saklēyalar	sakleyalar

Koru- fiili

	Şimdiki Zaman Kipi/Olumlu	Şimdiki Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	ğoruyoñ	ğorumēyoñ
2. Teklik şahıs	ğoruyoñ	ğorumēyoñ
3. Teklik şahıs	Ğoruya ,	ğorumēya
1. Çokluk şahıs	ğoruyoz	ğorumēyoz
2. Çokluk şahıs	ğoruyōñuz	ğorumēyōñuz
3. Çokluk şahıs	ğoruyalar .	ğorumēyalar .

Gel-

	Şimdiki Zaman Kipi/Olumlu	Şimdiki Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	geliyoñ	gelmēyoñ
2. Teklik şahıs	geliyoñ	gelmēyoñ
3. Teklik şahıs	geliya	gelmēya
1. Çokluk şahıs	geliyoz	gelmēyoz
2. Çokluk şahıs	geliyōñuz	gelmēyōñuz
3. Çokluk şahıs	geliyalar .	gelmēyalar .

Bezdir- fiili

	Şimdiki Zaman Kipi/Olumlu	Şimdiki Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	bezdürüyoñ	bezdürmēyoñ
2. Teklik şahıs	bezdürüyoñ	bezdürmēyoñ
3. Teklik şahıs	bezdürüya	bezdürmēya
1. Çokluk şahıs	bezdürüyoz	bezdürmēyoz
2. Çokluk şahıs	bezdürüyōñuz	bezdürmēyōñuz
3. Çokluk şahıs	bezdürüyālar .	bezdürmēyalar .

Otur- fiili

	Şimdiki Zaman Kipi/Olumlu	Şimdiki Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	oturuyoñ	oturmēyoñ
2. Teklik şahıs	oturuyoñ	oturmēyoñ
3. Teklik şahıs	oturuya	oturmēya
1. Çokluk şahıs	oturuyoz	oturmēyoz
2. Çokluk şahıs	oturuyōñuz	oturmēyōñuz
3. Çokluk şahıs	oturuyalar .	oturmeyalar .

Yak- fiili

	Şimdiki Zaman Kipi/Olumlu	Şimdiki Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yakıyoñ	yakmēyoñ
2. Teklik şahıs	yakıyoñ	yakmēyoñ
3. Teklik şahıs	yakıya	yakmēya
1. Çokluk şahıs	yakıyoz	yakmēyoz
2. Çokluk şahıs	yakıyōñuz	yakmēyōñuz
3. Çokluk şahıs	yakıyalar .	yakmēyalar .

Boya- fiili

	Geniş Zaman Kipi/Olumlu	Geniş Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	boyērūñ	boyamañ
2. Teklik şahıs	boyērsūñ	boyamazsuñ
3. Teklik şahıs	boyēr	boyamaz
1. Çokluk şahıs	boyērüz	boyamayuz
2. Çokluk şahıs	boyērsūñüz	boyamazsuñüz
3. Çokluk şahıs	boyerler	boyamazlar

-e bil- fiilinin şimdiki zaman çekiminin olumsuzu : boyemen, boyemezsuñ, boyemez, boyemöz, boyemezsuñüz, boyemözle

Sürü- fiili

	Geniş Zaman Kipi/Olumlu	Geniş Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sürürūñ	sürümöñ
2. Teklik şahıs	sürürsūñ	sürümezsūñ
3. Teklik şahıs	sürür	sürümöz
1. Çokluk şahıs	sürürüz	sürümöz
2. Çokluk şahıs	sürürsūñüz	sürümezsūñüz
3. Çokluk şahıs	sürürler	sürümözler

Yolla- fiili

	Geniş Zaman Kipi/Olumlu	Geniş Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yollaruñ	yollamañ
2. Teklik şahıs	yollarsuñ	yollamazsuñ
3. Teklik şahıs	yollar	yollamaz
1. Çokluk şahıs	yollaruz	yollamöz
2. Çokluk şahıs	yollarsuñüz	yollamazsuñüz
3. Çokluk şahıs	yollarlar	yollamazlar

Sil- fiili

	Geniş Zaman Kipi/Olumlu	Geniş Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	silerūñ	silmeñ
2. Teklik şahıs	silersūñ	silmezsūñ
3. Teklik şahıs	siler	silmez
1. Çokluk şahıs	silerüz	silmez
2. Çokluk şahıs	silersūñüz	silmezsūñüz
3. Çokluk şahıs	silerler	silmezler

Sakla- fiili

	Geniş Zaman Kipi/Olumlu	Geniş Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	saklaruñ	saklamañ
2. Teklik şahıs	saklarsuñ	saklamazsuñ
3. Teklik şahıs	saklar	saklamaz
1. Çokluk şahıs	saklaruz	saklamöz
2. Çokluk şahıs	saklarsuñüz	saklamazsuñüz
3. Çokluk şahıs	saklarlar	saklamazlar

Ėoru- fiili

	Geniş Zaman Kipi/Olumlu	Geniş Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	ġoruruñ	ġorumañ
2. Teklik şahıs	ġorursuñ	ġorumañ
3. Teklik şahıs	ġorur	ġorumaz
1. Çokluk şahıs	ġoruruz	ġorumöz
2. Çokluk şahıs	ġorursuñuz	ġorumazsuñuz
3. Çokluk şahıs	ġorurlar	ġorumazlar

Gel-

	Geniş Zaman Kipi/Olumlu	Geniş Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	ġelürüñ	ġelmeñ
2. Teklik şahıs	ġelüsüñ	ġelmezsüñ
3. Teklik şahıs	ġelü	ġelmez
1. Çokluk şahıs	ġelürüz	ġelmöz
2. Çokluk şahıs	ġelürsüñüz	ġelmezsüñüz
3. Çokluk şahıs	ġelüler	ġelmezler

Bezdir- fiili

	Geniş Zaman Kipi/Olumlu	Geniş Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	bezdürürüñ	bezdürmeñ
2. Teklik şahıs	bezdürürsüñ	bezdürmezsüñ
3. Teklik şahıs	bezdürü	bezdürmez
1. Çokluk şahıs	bezdürürüz	bezdürmeyüz
2. Çokluk şahıs	bezdürürsüñüz	bezdürmezsüñüz
3. Çokluk şahıs	bezdürüler	bezdürmezler

Otur- fiili

	Geniş Zaman Kipi/Olumlu	Geniş Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	otururuñ	oturmañ
2. Teklik şahıs	oturusun	oturmazsun
3. Teklik şahıs	oturu	oturmaz
1. Çokluk şahıs	otururuz	oturmöz
2. Çokluk şahıs	oturusuñuz	oturmazsuñuz
3. Çokluk şahıs	oturular	oturmazlar

Yak- fiili

	Geniş Zaman Kipi/Olumlu	Geniş Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yakaruñ	yakmañ
2. Teklik şahıs	yakarsuñ	yakmazsuñuz
3. Teklik şahıs	yakar	yakmaz
1. Çokluk şahıs	yakaruz	yakmayuz
2. Çokluk şahıs	yakarsuñuz	yakmazsuñuz
3. Çokluk şahıs	yakarlar	yakmazlar

Boya- fiili

	Görülen Kipi/Olumlu	Geçmiş Zaman	Görülen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	boyadum		boyamadum
2. Teklik şahıs	boyaduñ		boyamaduñ
3. Teklik şahıs	boyadu		boyamadu
1. Çokluk şahıs	boyadug		boyamadug
2. Çokluk şahıs	boyaduñuz		boyamaduñuz
3. Çokluk şahıs	boyadular		boyamadular

Sürü- fiili

	Görülen Kipi/Olumlu	Geçmiş Zaman	Görülen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sürüdüm		sürümedüm
2. Teklik şahıs	sürüdüñ		sürümedüñ
3. Teklik şahıs	sürüdü		sürümedü
1. Çokluk şahıs	sürüdük		sürümedük
2. Çokluk şahıs	sürüdüñüz		sürümedüñüz
3. Çokluk şahıs	sürüdüler		sürümedüler

Yolla- fiili

	Görülen Kipi/Olumlu	Geçmiş Zaman	Görülen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yolladum		yollamadum
2. Teklik şahıs	yolladuñ		Yollamaduñuz
3. Teklik şahıs	yolladu		yollamadu
1. Çokluk şahıs	yolladug		yollamadug
2. Çokluk şahıs	yolladuñuz		yollamaduñuz
3. Çokluk şahıs	yolladula		yollamadula

Sil- fiili

	Görülen Kipi/Olumlu	Geçmiş Zaman	Görülen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sildüm		silmedük
2. Teklik şahıs	sildüñ		silmedüñüz
3. Teklik şahıs	sildü		silmedü
1. Çokluk şahıs	sildük		silmedük
2. Çokluk şahıs	sildüñüz		silmedüñüz
3. Çokluk şahıs	sildüler		silmedüler

Sakla- fiili

	Görülen Kipi/Olumlu	Geçmiş Zaman	Görülen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sakladum		saklamadum
2. Teklik şahıs	sakladuñ		saklamaduñ
3. Teklik şahıs	sakladu		saklamadu
1. Çokluk şahıs	sakladug		saklamadug
2. Çokluk şahıs	sakladuñuz		saklamaduñuz
3. Çokluk şahıs	sakladular		saklamadular

Ėoru- fiili

	Görülen Kipi/Olumlu	Geçmiş Zaman	Görülen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	ġorudum		ġorumadug
2. Teklik şahıs	ġoruduñ		ġorumaduñuz
3. Teklik şahıs	ġorudu		ġorumadu
1. Çokluk şahıs	ġorudug		ġorumadug
2. Çokluk şahıs	ġoruduñuz		ġorumaduñuz
3. Çokluk şahıs	ġorudular		ġorumadular

Gel-

	Görülen Kipi/Olumlu	Geçmiş Zaman	Görülen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	geldüm		gelmedüm
2. Teklik şahıs	geldüñ		gelmedüñüz
3. Teklik şahıs	geldü		gelmedü
1. Çokluk şahıs	geldük		gelmedük
2. Çokluk şahıs	geldüñüz		gelmedüñüz
3. Çokluk şahıs	geldüler		gelmedüler

Bezdir- fiili

	Görülen Kipi/Olumlu	Geçmiş Zaman	Görülen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	bezdürdüm		bezdürmedüm
2. Teklik şahıs	bezdürdüñ		bezdürmedüñ
3. Teklik şahıs	bezdürdü		bezdürmedi
1. Çokluk şahıs	bezdürdük		bezdürmedük
2. Çokluk şahıs	bezdürdüñüz		bezdürmedüñüz
3. Çokluk şahıs	bezdürdüler		bezdürmedüler

Otur- fiili

	Görülen Kipi/Olumlu	Geçmiş Zaman	Görülen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	otudum		otumadum
2. Teklik şahıs	otuduñ		otumaduñ
3. Teklik şahıs	otudu		otumadu
1. Çokluk şahıs	otudug		otumadug
2. Çokluk şahıs	otuduñuz		otumadunuz
3. Çokluk şahıs	otudular		otumadular

Yak- fiili

	Görülen Kipi/Olumlu	Geçmiş Zaman	Görülen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yakdum		yakmadum
2. Teklik şahıs	yakduñ		yakmaduñ
3. Teklik şahıs	yakdu		yakmadu
1. Çokluk şahıs	yakdug		yakmadug
2. Çokluk şahıs	yakduñuz		yakmaduñuz
3. Çokluk şahıs	yakdular		yakmadular

Boya- fiili

	Öğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumlu	Öğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	boyamışuñ	boyamamışuñ
2. Teklik şahıs	boyamışuñ	boyamamışuñ
3. Teklik şahıs	boyamış	boyamamış
1. Çokluk şahıs	boyamışuz	boyamamışuz
2. Çokluk şahıs	boyamışuñuz	boyamamışuñuz
3. Çokluk şahıs	boyamışlar	boyamamışlar

Sürü- fiili

	Öğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumlu	Öğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sürümüşuñ	sürümemişuñ
2. Teklik şahıs	sürümüşuñ	sürümemişuñ
3. Teklik şahıs	sürümüş	sürümemiş
1. Çokluk şahıs	sürümüşüz	sürümemişüz
2. Çokluk şahıs	sürümüşuñuz	sürümemişuñuz
3. Çokluk şahıs	sürümüşler	sürümemişler

Yolla- fiili

	Öğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumlu	Öğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yollamışuñ	yollamamışuñ
2. Teklik şahıs	yollamışuñ	yollamamışuñ
3. Teklik şahıs	yollamış	yollamamış
1. Çokluk şahıs	yollamışuz	yollamamışuz
2. Çokluk şahıs	yollamışuñuz	yollamamışuñuz
3. Çokluk şahıs	yollamışlar	yollamamışlar

Sil- fiili

	Öğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumlu	Öğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	silmüşuñ	silmemişuñ
2. Teklik şahıs	silmüşuñ	silmemişuñ
3. Teklik şahıs	silmüş	silmemiş
1. Çokluk şahıs	silmüşüz	silmemişüz
2. Çokluk şahıs	silmüşuñuz	silmemişuñuz
3. Çokluk şahıs	silmüşler	silmemişler

Sakla- fiili

	Öğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumlu	Öğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	saglamışuñ	saglamamışuñ
2. Teklik şahıs	saglamışuñ	saglamamışuñ
3. Teklik şahıs	saglamış	saglamamış
1. Çokluk şahıs	saglamışuz	saglamamışuz
2. Çokluk şahıs	saglamışuñuz	saglamamışuñuz
3. Çokluk şahıs	saglamışla	saglamamışla

Ėoru- fiili

	Ėğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumlu	Ėğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	ğorumuşuğ	ğorumamuruğ
2. Teklik şahıs	ğorumuşuğ	ğorumamuruğ
3. Teklik şahıs	ğorumuş	ğorumamuruş
1. okluk şahıs	ğorumuşuz	ğorumamuruşuz
2. okluk şahıs	ğorumuşuğuz	ğorumamuruğuz
3. okluk şahıs	ğorumuşla	ğorumamuruşla

Gel-

	Ėğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumlu	Ėğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	gelmuşuğ	gelmemuruğ
2. Teklik şahıs	gelmuşuğ	gelmemuruğ
3. Teklik şahıs	gelmuş	gelmemuruş
1. okluk şahıs	gelmuşuz	gelmemuruşuz
2. okluk şahıs	gelmuşuğuz	gelmemuruğuz
3. okluk şahıs	gelmuşler	gelmemuruşler

Bezdir- fiili

	Ėğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumlu	Ėğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	bezdürmuşuğ	bezdürmemuruğ
2. Teklik şahıs	bezdürmuşuğ	bezdürmemuruğ
3. Teklik şahıs	bezdürmuş	bezdürmemuruş
1. okluk şahıs	bezdürmuşuz	bezdürmemuruşuz
2. okluk şahıs	bezdürmuşuğuz	bezdürmemuruğuz
3. okluk şahıs	bezdürmuşler	bezdürmemuruşrr

Otur- fiili

	Ėğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumlu	Ėğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	otumuşuğ	otumamuruğ
2. Teklik şahıs	otumuşuğ	otumamuruğ
3. Teklik şahıs	otumuş	otumamuruş
1. okluk şahıs	otumuşuz	otumamuruşuz
2. okluk şahıs	otumuşuğuz	otumamuruğuz
3. okluk şahıs	otumuşla	otumamuruşla

Yak- fiili

	Ėğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumlu	Ėğrenilen Geç. Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yagmuşuğ	yagmamuruğ
2. Teklik şahıs	yagmuşuğ	yagmamuruğ
3. Teklik şahıs	yagmuş	yagmamuruş
1. okluk şahıs	yagmuşuz	yagmamuruşuz
2. okluk şahıs	yagmuşuğuz	yagmamuruğuz
3. okluk şahıs	yagmuşla	yagmamuruşla

Boya- fiili

	Gelecek Zaman Kipi/Olumlu	Gelecek Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	boyeceñ	boyemeceñ
2. Teklik şahıs	boyeceñ	boyemeceñ
3. Teklik şahıs	boyecceg	boyemeceg
1. Çokluk şahıs	boyecöz	boyemecöz
2. Çokluk şahıs	boyeceñüz	boyemeceñüz
3. Çokluk şahıs	boyecceglər	boyemeceglər

Sürü- fiili ©

	Gelecek Zaman Kipi/Olumlu	Gelecek Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sürücöñ	sürümöcöñ
2. Teklik şahıs	sürücöñ	sürümöcöñ
3. Teklik şahıs	sürücög	sürümöcög
1. Çokluk şahıs	sürücöz	sürümöcöz
2. Çokluk şahıs	sürücöñüz	sürümöcöñüz
3. Çokluk şahıs	sürücögler	sürümöcögler

Yolla- fiili

	Gelecek Zaman Kipi/Olumlu	Gelecek Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yollēceñ	yollemecēñ
2. Teklik şahıs	yollēceñ	yollemecēñ
3. Teklik şahıs	yollēceg	yollemecceg
1. Çokluk şahıs	yollēcöz	yollemeccez
2. Çokluk şahıs	yollēceñüz	yollemecēñüz
3. Çokluk şahıs	yollēceglər	yollemecceglər

Sil- fiili

	Gelecek Zaman Kipi/Olumlu	Gelecek Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	siliceñ	silmeceñ
2. Teklik şahıs	siliceñ	silmeceñ
3. Teklik şahıs	siliceg	silmeceg
1. Çokluk şahıs	silicöz	silmecöz
2. Çokluk şahıs	siliceñüz	silmeceñüz
3. Çokluk şahıs	siliceglər	silmeceglər

Sakla- fiili

	Gelecek Zaman Kipi/Olumlu	Gelecek Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sakleceñ	saklameceñ
2. Teklik şahıs	sakleceñ	saklameceñ
3. Teklik şahıs	sakleceg	saklameceg
1. Çokluk şahıs	saklecöz	saklamecöz
2. Çokluk şahıs	sakleceñüz	saklameceñüz
3. Çokluk şahıs	sakleceglər	saklameceglər

Ėoru- fiili

	Gelecek Zaman Kipi/Olumlu	Gelecek Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	ġorüceñ	ġorumeceñ
2. Teklik şahıs	ġorücösüñ	ġorumeceñ
3. Teklik şahıs	ġorüceg	ġorumeceg
1. Çokluk şahıs	ġorucöz	ġorumöcöz
2. Çokluk şahıs	ġorücösünüz	ġorumöcöñüz
3. Çokluk şahıs	ġorüceġler	ġorumeceġler

Gel-

	Gelecek Zaman Kipi/Olumlu	Gelecek Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	gelceñ	gelmeceñ
2. Teklik şahıs	gelceñ	gelmeceñ
3. Teklik şahıs	gelceg	gelmeceg
1. Çokluk şahıs	gelcöz	gelmecöz
2. Çokluk şahıs	gelceñüz	gelmecöñüz
3. Çokluk şahıs	geleceġler	gelmeceġler

Bezdir- fiili

	Gelecek Zaman Kipi/Olumlu	Gelecek Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	bezdüreceñ	bezdürmeceñ
2. Teklik şahıs	bezdüreceñ	bezdürmeceñ
3. Teklik şahıs	bezdüreceg	bezdürmeceg
1. Çokluk şahıs	bezdürecöz	bezdürmecöz
2. Çokluk şahıs	bezdürecöñüz	bezdürmecöñüz
3. Çokluk şahıs	bezdüreceġler	bezdüreceġler

Otur- fiili

	Gelecek Zaman Kipi/Olumlu	Gelecek Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	oturuceñ	oturmeceñ
2. Teklik şahıs	oturuceñ	oturmeceñ
3. Teklik şahıs	oturuceġ	oturmeceg
1. Çokluk şahıs	oturucöz	oturmecöz
2. Çokluk şahıs	oturuceñüz	oturmecöñüz
3. Çokluk şahıs	oturuceġler	oturmeceġler

Yak- fiili

	Gelecek Zaman Kipi/Olumlu	Gelecek Zaman Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yakıceñ	yakmaceñ
2. Teklik şahıs	yakıceñ	yakmeceñ
3. Teklik şahıs	yakıceg	yakmeceg
1. Çokluk şahıs	yakıcöz	yakmecöz
2. Çokluk şahıs	yakıcöñüz	yakmecöñüz
3. Çokluk şahıs	yakıcaġlar	yakmeceġler

Tasarlama Kipleri

Emir kipi

Boya- fiili

	Emir Kipi/Olumlu	Emir Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	-	-
2. Teklik şahıs	boya	boyama
3. Teklik şahıs	boyasun	boyamasun
1. Çokluk şahıs	-	-
2. Çokluk şahıs	boyeñ	boyaman
3. Çokluk şahıs	boyasunla	boyamasunlar

Sürü- fiili

	Emir Kipi/Olumlu	Emir Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	-	-
2. Teklik şahıs	sürü	sürüme
3. Teklik şahıs	sürüsün	sürümesün
1. Çokluk şahıs	-	-
2. Çokluk şahıs	sürüñ	sürümeñ
3. Çokluk şahıs	sürüsünler	sürümesünler

Yolla- fiili

	Emir Kipi/Olumlu	Emir Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	-	-
2. Teklik şahıs	yolla	yollama
3. Teklik şahıs	yollasun	yollamasun
1. Çokluk şahıs	-	-
2. Çokluk şahıs	yollañ	yollamañ
3. Çokluk şahıs	yollasunlar	yollamasunlar

Sil- fiili

	Emir Kipi/Olumlu	Emir Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	-	-
2. Teklik şahıs	sil	silme
3. Teklik şahıs	silsün	silmesün
1. Çokluk şahıs	-	-
2. Çokluk şahıs	silün	silmeñ
3. Çokluk şahıs	silsünler	silmesünler

Sakla- fiili

	Emir Kipi/Olumlu	Emir Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	-	-
2. Teklik şahıs	sakla	saklama
3. Teklik şahıs	saklasun	saklamasun
1. Çokluk şahıs	-	-
2. Çokluk şahıs	saklañ	saklamañ
3. Çokluk şahıs	saklasunlar	saklamasunlar

Ėoru- fiili

	Emir Kipi/Olumlu	Emir Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	-	-
2. Teklik şahıs	ġoru	ġoruma
3. Teklik şahıs	ġorusun	ġorumasun
1. Çokluk şahıs	-	-
2. Çokluk şahıs	ġoruñ	ġorumañ
3. Çokluk şahıs	ġorusunlar	ġorumasunlar

Gel-

	Emir Kipi/Olumlu	Emir Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	-	-
2. Teklik şahıs	gel	gelme
3. Teklik şahıs	gelsün	gelmesün
1. Çokluk şahıs	-	-
2. Çokluk şahıs	gelüñ	gelmeñ
3. Çokluk şahıs	gelsünler	gelmesünler

Bezdır- fiili

	Emir Kipi/Olumlu	Emir Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	-	-
2. Teklik şahıs	bezdür	bezdürme
3. Teklik şahıs	bezdürsün	bezdürmesün
1. Çokluk şahıs	-	-
2. Çokluk şahıs	bezdürüñ	bezdürmeñ
3. Çokluk şahıs	bezdürsünler	bezdürmesünler

Otur- fiili

	Emir Kipi/Olumlu	Emir Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	-	-
2. Teklik şahıs	Otur	otur ma
3. Teklik şahıs	otur sun	otur masun
1. Çokluk şahıs	-	-
2. Çokluk şahıs	oturuñ	oturmayuñ
3. Çokluk şahıs	otur sunlar	oturmasunlar

Yak- fiili

	Emir Kipi/Olumlu	Emir Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	-	-
2. Teklik şahıs	yaġ	yaġma
3. Teklik şahıs	yaġsın	yaġmasın
1. Çokluk şahıs	-	-
2. Çokluk şahıs	yaġın	yaġmayuñ
3. Çokluk şahıs	yaġsınlar	yaġmasınlar

Boya- fiili

	Şart Kipi/Olumlu	Şart Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	boyasam	boyamasam
2. Teklik şahıs	boyasañ	boyamasañ
3. Teklik şahıs	boyasa	boyamasa
1. Çokluk şahıs	boyasağ	boyamasağ
2. Çokluk şahıs	boyasañuz	boyamasañuz
3. Çokluk şahıs	boyasalar	boyamasalar

Sürü- fiili

	Şart Kipi/Olumlu	Şart Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sürüsem	sürümesem
2. Teklik şahıs	sürüseñ	sürümeñ
3. Teklik şahıs	sürüse	sürümese
1. Çokluk şahıs	sürüseK	sürümeseK
2. Çokluk şahıs	sürüseñüz	sürümeñüz
3. Çokluk şahıs	sürüseler	sürümeseler

Yolla- fiili

	Şart Kipi/Olumlu	Şart Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yollasam	yollamasam
2. Teklik şahıs	yollasañ	yollamasañ
3. Teklik şahıs	yollasa	yollamasa
1. Çokluk şahıs	yollasağ	yollamasağ
2. Çokluk şahıs	yollasañuz	yollamasañuz
3. Çokluk şahıs	yollasalar	yollamasalar

Sil- fiili

	Şart Kipi/Olumlu	Şart Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	silsem	silmesem
2. Teklik şahıs	silseñ	silmeñ
3. Teklik şahıs	silse	silme
1. Çokluk şahıs	silsek	silmeK
2. Çokluk şahıs	silseñüz	silmeñüz
3. Çokluk şahıs	silseler	silmeseler

Sakla- fiili

	Şart Kipi/Olumlu	Şart Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sağlasam	sağlamasam
2. Teklik şahıs	sağlasañ	sağlamasañ
3. Teklik şahıs	sağlasa	sağlamasa
1. Çokluk şahıs	sağlasağ	sağlamasağ
2. Çokluk şahıs	sağlasañuz	sağlamasañuz
3. Çokluk şahıs	sağlasalar	sağlamasalar

Ėoru- fiili

	Ŗart Kipi/Olumlu	Ŗart Kipi/Olumsuz
1. Teklik Ŗahıs	ġorusam	ġorumasam
2. Teklik Ŗahıs	ġorusađ	ġorumasad
3. Teklik Ŗahıs	ġorusa	ġorumasa
1. okluk Ŗahıs	ġorusaġ	ġorumasag
2. okluk Ŗahıs	ġorusađuz	ġorumasaduz
3. okluk Ŗahıs	ġorusalar	ġorumasalar

Gel-

	Ŗart Kipi/Olumlu	Ŗart Kipi/Olumsuz
1. Teklik Ŗahıs	ġelsem	ġelmesem
2. Teklik Ŗahıs	ġelseđ	ġelmeseđ
3. Teklik Ŗahıs	ġelse	ġelmese
1. okluk Ŗahıs	ġelseġ	ġelmeseK
2. okluk Ŗahıs	ġelseđuz	ġelmeseđuz
3. okluk Ŗahıs	ġelseler	ġelmeseler

Bezdir- fiili

	Ŗart Kipi/Olumlu	Ŗart Kipi/Olumsuz
1. Teklik Ŗahıs	bezdürsem	bezdürmesem
2. Teklik Ŗahıs	bezdürseğ	bezdürmeseğ
3. Teklik Ŗahıs	bezdürse	bezdürmese
1. okluk Ŗahıs	bezdürseġ	bezdürmeseg
2. okluk Ŗahıs	bezdürseğuz	bezdürmeseğuz
3. okluk Ŗahıs	bezdürseler	bezdürmeseler

Otur- fiili

	Ŗart Kipi/Olumlu	Ŗart Kipi/Olumsuz
1. Teklik Ŗahıs	otursam	oturmasam
2. Teklik Ŗahıs	otursad	oturmasad
3. Teklik Ŗahıs	otursa	oturmasa
1. okluk Ŗahıs	otursag	oturmasag
2. okluk Ŗahıs	otursaduz	oturmasaduz
3. okluk Ŗahıs	otursalar	oturmasalar

Yak- fiili

	Ŗart Kipi/Olumlu	Ŗart Kipi/Olumsuz
1. Teklik Ŗahıs	yaġsam	yaġmasam
2. Teklik Ŗahıs	yaġsad	yaġmasad
3. Teklik Ŗahıs	yaġsa	yaġmasa
1. okluk Ŗahıs	yaġsag	yaġmasag
2. okluk Ŗahıs	yaġsaduz	yaġmasaduz
3. okluk Ŗahıs	yaġsalar	yaġmasalar

Boya- fiili

	Gereklilik Kipi/Olumlu	Gereklilik Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	boyamaluyuñ	boyamamluyuñ
2. Teklik şahıs	boyamalusuñ	boyamamalusuñ
3. Teklik şahıs	boyamalu	boyamamalu
1. Çokluk şahıs	boyamaluyuz	boyamamaluyuz
2. Çokluk şahıs	boyamalusuñuz	boyamamalusuñuz
3. Çokluk şahıs	boyamalular	boyamamalular

Sürü- fiili

	Gereklilik Kipi/Olumlu	Gereklilik Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sürümelüyüñ	sürümemelüyüz
2. Teklik şahıs	sürümelüsüñ	sürümemelüsüñüz
3. Teklik şahıs	sürümelü	sürümemelü
1. Çokluk şahıs	sürümelüyüz	sürümemelüyüz
2. Çokluk şahıs	sürümelüsüñüz	sürümemelüsüñüz
3. Çokluk şahıs	sürümelüler	sürümemelüler

Yolla- fiili

	Gereklilik Kipi/Olumlu	Gereklilik Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yollamaluyuñ	yollamamaluyuñ
2. Teklik şahıs	yollamalusuñ	yollamamalusuñ
3. Teklik şahıs	yollamalu	yollamamalu
1. Çokluk şahıs	yollamaluyuz	yollamamaluyuz
2. Çokluk şahıs	yollamalusuñuz	yollamamalusuñuz
3. Çokluk şahıs	yollamalular	yollamamalular

Sil- fiili

	Gereklilik Kipi/Olumlu	Gereklilik Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	silmelüyüñ	silmememlüyüñ
2. Teklik şahıs	silmelüsüñ	silmemelüsüñ
3. Teklik şahıs	silmelü	silmemelü
1. Çokluk şahıs	silmelüyüz	silmemelüyüz
2. Çokluk şahıs	silmelüsüñüz	silmemelüsüñüz
3. Çokluk şahıs	silmelüler	silmemelüler

Sakla- fiili

	Gereklilik Kipi/Olumlu	Gereklilik Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sağlamaluyuñ	sağlamamaluyuñ
2. Teklik şahıs	sağlamalusuñ	sağlamamalusuñ
3. Teklik şahıs	sağlamalu	sağlamamalu
1. Çokluk şahıs	sağlamaluyuz	sağlamamaluyuz
2. Çokluk şahıs	sağlamalusuñuz	sağlamamalusuñuz
3. Çokluk şahıs	sağlamalular	sağlamamalular

Ėoru- fiili

	Gereklilik Kipi/Olumlu	Gereklilik Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	ġorumaluyuñ	ġorumamaluyuñ
2. Teklik şahıs	ġorumalusuñ	ġorumamalusuñ
3. Teklik şahıs	ġorumalu	ġorumamalu
1. Çokluk şahıs	ġorumaluyuz	ġorumamaluyuz
2. Çokluk şahıs	ġorumalusuñuz	ġorumamalusuñuz
3. Çokluk şahıs	ġorumalular	ġorumamalular

Gel-

	Gereklilik Kipi/Olumlu	Gereklilik Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	ġelmelüyüñ	ġelmemelüyüñ
2. Teklik şahıs	ġelmelüsüñ	ġelmemelüsüñ
3. Teklik şahıs	ġelmelü	ġelmemelü
1. Çokluk şahıs	ġelmelüyüz	ġelmemelüyüz
2. Çokluk şahıs	ġelmelüsüñuz	ġelmemelüsüñuz
3. Çokluk şahıs	ġelmelüler	ġelmemelüler

Bezdir- fiili

	Gereklilik Kipi/Olumlu	Gereklilik Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	bezdürmelüyüñ	bezdürmemelüyüñ
2. Teklik şahıs	bezdürmelüsüñ	bezdürmemelüsüñ
3. Teklik şahıs	bezdürmelü	bezdürmemelü
1. Çokluk şahıs	bezdürmelüyüz	bezdürmemelüyüz
2. Çokluk şahıs	bezdürmelüsüñuz	bezdürmemelüsüñuz
3. Çokluk şahıs	bezdürmelüler	bezdürmemelüler

Otur- fiili

	Gereklilik Kipi/Olumlu	Gereklilik Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	oturmaluyuñ	oturmamaluyuñ
2. Teklik şahıs	oturmalusuñ	oturmamalusuñ
3. Teklik şahıs	oturmalu	oturmamalu
1. Çokluk şahıs	oturmaluyuz	oturmamaluyuz
2. Çokluk şahıs	oturmalusuñuz	oturmamalusuñuz
3. Çokluk şahıs	oturmalular	oturmamalular

Yak- fiili

	Gereklilik Kipi/Olumlu	Gereklilik Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yaġmaluyuñ	yaġmamaluyuñ
2. Teklik şahıs	yaġmalusuñ	yaġmamalusuñ
3. Teklik şahıs	yaġmalu	yaġmamalu
1. Çokluk şahıs	yaġmaluyuz	yaġmamaluyuz
2. Çokluk şahıs	yaġmalusuñuz	yaġmamalusuñuz
3. Çokluk şahıs	yaġmalular	yaġmamalular

Boya- fiili

	İstek Kipi/Olumlu	İstek Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	boyēyeñ	boyēmeyeñ
2. Teklik şahıs	boyēyesüñ	boyēmeyesüñ
3. Teklik şahıs	boyeye	boyemeye
1. Çokluk şahıs	boyēlüm	boyēmeyelüm
2. Çokluk şahıs	boyeseñüz	boyemeyesüñüz
3. Çokluk şahıs	boyeyeler	boyemeyeler

Sürü- fiili

	İstek Kipi/Olumlu	İstek Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sürüyeñ	sürümeyeñ
2. Teklik şahıs	sürüyesüñ	sürümeyesüñ
3. Teklik şahıs	sürüye (se)	sürümeye
1. Çokluk şahıs	sürüyelüm	sürümeyelüm
2. Çokluk şahıs	sürüyesüñüz	sürümeyesüñüz
3. Çokluk şahıs	sürüyeler	sürümeyeler

Yolla- fiili

	İstek Kipi/Olumlu	İstek Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yolleyeñ	yollameyeñ
2. Teklik şahıs	yolleyesüñ	yollameyesüñ
3. Teklik şahıs	yolleye (se)	yollameye
1. Çokluk şahıs	yollēlüm	yollameyelüm
2. Çokluk şahıs	yolleyesüñüz	yollameyesüñüz
3. Çokluk şahıs	yolleyeler	yollameyeler

Sil- fiili

	İstek Kipi/Olumlu	İstek Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sileñ	silmeyeyüñ
2. Teklik şahıs	silesüñ	silmeyesüñ
3. Teklik şahıs	sile	silmeye
1. Çokluk şahıs	silelüm	silmeyelüm
2. Çokluk şahıs	silesüñüz	silmeyesüñüz
3. Çokluk şahıs	sileler	silmeyeler

Sakla- fiili

	İstek Kipi/Olumlu	İstek Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	sağlayeñ	sağlamayayuñ
2. Teklik şahıs	sağlayasuñ	sağlamayasuñ
3. Teklik şahıs	sağlaya	sağlamaya
1. Çokluk şahıs	sağlayalum	sağlamayalum
2. Çokluk şahıs	sağlayasuñuz	sağlamayasuñuz
3. Çokluk şahıs	sağlayalar	sağlamayalar

Ėoru- fiili

	İstek Kipi/Olumlu	İstek Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	ġoruyeyñ	ġorumeyeyñ
2. Teklik şahıs	ġoruyesüñ	ġorumeyesüñ
3. Teklik şahıs	ġoruye	ġorumeye
1. Çokluk şahıs	ġoruyelüm	ġorumeyelüm
2. Çokluk şahıs	ġoruyesüñüz	ġorumeyesüñüz
3. Çokluk şahıs	ġoruyeler	ġorumeyeler

Gel-

	İstek Kipi/Olumlu	İstek Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	geleñ	gelmeyeyüñ
2. Teklik şahıs	gelesüñ	gelmeyesüñ
3. Teklik şahıs	gele	gele
1. Çokluk şahıs	gelelüm	gelmeyelüm
2. Çokluk şahıs	gelesüñüz	gelmeyesüñüz
3. Çokluk şahıs	geleler	gelmeyeler

Bezdir- fiili

	İstek Kipi/Olumlu	İstek Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	bezdüreñ	bezdürmeyeyüñ
2. Teklik şahıs	bezdüresüñ	bezdürmeyesüñ
3. Teklik şahıs	bezdüre	bezdürmeye
1. Çokluk şahıs	bezdürelüm	bezdürmeyelüm
2. Çokluk şahıs	bezdüresüñüz	bezdürmeyesüñüz
3. Çokluk şahıs	bezdüreler	bezdürmeyeler

Otur- fiili

	İstek Kipi/Olumlu	İstek Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	otureñ	oturmeyen
2. Teklik şahıs	oturasuñ	oturmayasuñ
3. Teklik şahıs	otura	oturmaya
1. Çokluk şahıs	oturalum	oturalum
2. Çokluk şahıs	oturasuñuz	oturmayasuñuz
3. Çokluk şahıs	oturalar	oturmayalar

Yak- fiili

	İstek Kipi/Olumlu	İstek Kipi/Olumsuz
1. Teklik şahıs	yakeñ	yakmeyeyñ
2. Teklik şahıs	yakasuñ	yakmayasuñ
3. Teklik şahıs	yaka	yakamaya
1. Çokluk şahıs	yakalum	yakmayalum
2. Çokluk şahıs	yakasuñuz	yakmayasuñuz
3. Çokluk şahıs	yakalar	yakmayalar

SONUÇ

On fiilin haber ve tasarlama kipleriyle çekimi sonucunda tespitler:

1. Eklerde genel olarak k>g değişimi, k>ğ değişimi yaygındır.
2. Şimdiki zaman ekindeki farklılıklar: Ses düşmesi vardır; ekteki -r sesi ve şimdiki zaman ekinden sonra gelen şahıs 1. ve 2. Şahıs ekinlerindeki ı-/-i/-u/-ü sesleri düşmüştür. Ekten sonra gelen 3. Teklik şahıs çekiminde düzleşme ve kalınlaşma vardır (-ya). Şimdiki zaman ekinden önce gelen kelime kökünde son hecedeki kalın ünlünün ince ünlüye dönüşmesi yaygındır. Olumsuzluk eki -mē'ye dönüşür.
3. Geniş zaman ekindeki farklılıklar: Ekten sonra gelen 1. ve 2. Şahıs eklerinde yuvarlaklaşma mevcuttur. 2. Çokluk şahıs geniş zaman ekinden sonra gelen 1.çokluk şahıslarda olumsuzluk eki yuvarlaklaşmıştır.
4. Görülen geçmiş zaman ekindeki farklılıklar: Ek daima yuvarlaktır.
5. Öğrenilen geçmiş zaman ekindeki farklılıklar: Ek daima yuvarlaktır.
6. Gelecek zaman ekindeki farklılıklar: Ekte ses düşmesi vardır. Yuvarlaklaşma düzensizdir.
7. Emir kipindeki farklılıklar: Ekte yuvarlaklaşma vardır. Ekten sonra gelen 2. çokluk şahıs ekinde ses düşmesi vardır.
8. Gereklilik kipinde farklılık: Ekin ince ve kalın şeklinde ikinci hecede yuvarlaklaşma vardır.
9. İstek ekindeki farklılıklar: İstek ekinden sonra gelen 2.teklik şahıs, 1.çokluk şahıs, 2.çokluk şahıs ekleri yuvarlaktır. İstek kipi, şart kipiyle de ifade edilebilmektedir.
10. Olumlu ve olumsuz şimdiki zaman, geniş zaman, gelecek zaman, öğrenilen geçmiş zaman haber kiplerinden ve gereklilik ile istek tasarlama kiplerinden sonra 1. Teklik şahıs eki ñ'dir. 2. Teklik şahıs ekinden -ñ üzerindeki vurgu ile ayrılmaktadır.

Kaynak Kişiler:

Fikret Yuvarlak: 82 yaşında.

İfakat Ata: Abana, 90 yaşında.

Dursun Tıǧlı: 80 yaşında.

Ercan Ata: 55 yaşında.

Ercan Aras: 60 yaşında

Binnaz Ata Doǧan: 57 yaşında.

Süheyl Tıǧlı: 75 yaşında.

Reşide Maktav: 65 yaşında.

Sabahat Yılmaz: 92 yaşında.

Hüseyin Palaz: 67 yaşında.

SAHA (YAKUT) TÜRKÇESİNDE İKİLEMELER

Prof. Dr. M. Fatih KİRİŞÇİOĞLU*

ÖZ

Genellikle Türklük Bilimi alanında ikileme olarak isimlendirilen yapılar bir kavramı açıklamak, pekiştirmek öğretmek ve anlamı kuvvetlendirmek için kullanılır. Kelimeler bir araya geldiklerinde ikileme olabilmeleri için kavram belirtmelerinin yanında bir takım özelliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Türkiye Türkçesinde az heceli kelimenin çok heceli kelimedenden önce kullanılması, ünlüyle başlayan kelimenin ünsüzle başlayan kelimedenden önce yer alması, vb. gibi belirli bazı kurallara bağlıdır. Ancak, Saha Türkçesinde bu özelliklerden farklı özelliklere de rastlamak mümkündür.

Biz de çalışmamızda Saha Türkçesine ait sözlüklerden isimle ilgili 270 kadar ikileme derledik ve bu ikilemeleri tasnif ettik. Tasnifimiz sonucunda bir ses tekrarından (a - a) on ses tekrarına kadar (ergičçıyeen – urgaççıyan), aynı kelimelerin (eçie eçie !) tekrarından ses ve şekil olarak benzemeyen kelimelerin (sis böx) tekrarına kadar pek çok özellik tespit ettik. Tespitlerimizi de sonuç kısmında değerlendirmeye tabii tuttuk.

Anahtar Kelimeler: Saha Türkçesi, Yakutça, İkileme, hendiadyoin

Bir kavramı öğretmek, anlatmak veya pekiştirmek amacıyla birbirine eş, yakın ya da zıt anlamlı en az iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşan kelime grubuna ikileme denilmektedir. Burada pratik amaçla ve geleneği izleyerek ikileme terimi kullanılmışsa da öge sayısının altıya kadar çıkabildiği görülmüştür. İkilemeler, dilin önemli kelime hazinelerindedir. Çünkü ikileme ile anlatılmak, öğretilmek ya da pekiştirilmek istenen kavram birkaç kelime ile daha etkili ve kalıcı bir şekilde ifade edile bilinmektedir. Bu konuda bugüne kadar birçok araştırma yapılmıştır. Fakat yapılan araştırmalarda hem tanım hem de terim konusunda tam bir görüş birliğine varıla bilinmiş değildir. Terim olarak hendiadyoin (Çağatay 1978), ikileme (Hatipoğlu 1981; Korkmaz 2003; Erdem 2005; Sev 2004; Çoraklı 2001; Aktaş 1996; Yüce 1998; Vardar 2002), ikiz kelime (Eren 1949), tekrar grupları (Karahan 1999; Eker 2003), çift sözler (Tietze 1966), tekrarlar (Tuna 1948; Ergin 2002), kelime koşması (Ağakay 1954), koşma takımları (Banguoğlu 2000), ikizleme (Bilgegil 1982), ikizlenmeler (Gencan 2001), sıralamalar (Grönbech 2002) gibi terimler kullanılmıştır

Bir kavramı açıklamak, öğretmek veya pekiştirmek, anlatımda ahenk ve kalıcılığı sağlamak için iki ya da daha çok kelimenin bir araya gelmesiyle oluşan ikilemeler, kalıplaşmış ifadelerdir. Kelimeler bir araya geldiklerinde ikileme olabilmeleri için kavram belirtmelerinin yanında bir takım özelliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Bu özellikler ikilemeyi kalıplaştıran veya kalıplaşmasını kuvvetlendiren unsurlardır. Buna göre; az heceli kelime çok heceli kelimedenden önce kullanılır, ses özellikleri bakımından ünlüyle başlayan kelime ünsüzle başlayan kelimedenden önce yer alır, eşit hece sayısına sahip kelimelerde de yine ünlüyle başlayan kelime önce kullanılır, kelimeler eğer farklı kökenlere aitse Türkçe kelime yabancı kelimedenden önce yer alır, kelimeler arasında sıra bakımından bir kalıplaşma hâkimdir, önce kullanılan kelime sonra, sonra kullanılan

* AHBVÜ, Edebiyat Fakültesi, fatih.kiriscioglu@hbv.edu.tr

kelime önce kullanılmaz (Hatipoğlu 1981: 15-16-17; Çağatay 1978: 33). Ergin'in "Kelime Grupları" içinde tekrarlar olarak ele aldığı yapının üç fonksiyonu vardır:

1- kuvvetlendirme, 2-çokluk, 3-devamlılık. Bunlardan başka tekrarın bir de ortalama ve beraberlik fonksiyonu olduğunu da belirtmiştir. Ergin'e göre Türkçede aynen tekrarlar (mışıl mışıl, azar azar), eş mânâlı tekrarlar (açık saçık, ipsiz sapsız), zıt mânâlı tekrarlar (iyi kötü, alt üst), ilaveli tekrarlar (iş miş, deniz meniz, mal mul; düm düz, ap açık; güpe gündüz, çırıl çıplak) olmak üzere dört çeşit tekrar vardır. Tekrarların özellikleri şunlardır:

a- Eksiz yan yana gelirler.

b- Türkçede hemen hemen her çeşit kelimededen tekrar yapılabilir.

c- Vurguları, şekilleri ve fonksiyonları birbirinden farksızdır.

d- Kelime başına ses ilavesiyle yapılan tekrarlarda ünlüyle başlayan kelimelerin doğrudan doğruya başına, ünsüzle başlayanların o ünsüz kaldırılarak yerine "m" sesi getirilir.

e- "m" ile başlayan kelimelerde ikinci unsur olarak falan kelimesine baş vurulur. Bazen "m" ile başlayan kelimenin ilk ünlüsünü değiştirmek suretiyle veya farklı bir kelimeyle de tekrar yapılabilir.

f- Kelime başına bir veya iki hece ilavesiyle yapılan tekrarlarda ilk heceler ele alınır. Bu hecelerin sonuna ünlüyle bitiyorlarsa doğrudan doğruya, ünsüzle bitiyorlarsa o ünsüzler atılarak m, p, r, s seslerinden biri getirilir.

g- Bazen p'den sonra bir a, e; r'den sonra bir il, il getirildiği de görülür (Ergin 2002: 377-379).

Ancak bizim Saha Türkçesi üzerine yaptığımız çalışmalarda gördük ki, bu lehçede yukarıda Türkiye Türkçesi için belirttiğimiz özelliklerden farklı hususlar da vardır. Bu itibarla çalışmamızda Saha Türkçesine ait sözlüklerden isimle ilgili 270 kadar ikileme derledik ve bu ikilemeleri tasnif ettik. Tespit ettiğimiz özellikler şunlardır:

Eş Anlamlı İkilemeler:

As üöl "yiyecek içecek" (YDS 34).

Añıı- xara "günah, kusur" (YDS 48).

Kir-bırtax "kir, pislik" (YDS 95).

Suruk-biçik "alfabe" (SYY II/2367).

Sis böx "süprüntü" (SYY II/2248).

Sir-daydı "yer, vatan, dünya; kâinat" (SYY II/2236).

Ügüs-elbex "hadsiz hesapsız" (SYY III/3107).

Biilsii- körsüü "tanışıklık" (YDS 544).

Ot-mas "nebatat" mastaax-ottoox "nebatat" (SYY II/1892).

Uot-küös "ateş" (SYY III/3051).

Üöhe-bıara “insanın içi, tabiatı” (SYY III/3155).

Zıt Anlamlı İkilemeler:

Baar suox “var yok” (YDS 79).

Xonnoox- bittık “kap kaçak” (YDS 381).

İñk da eek da “evet de hayır da” (YDS 417).

İnii bii “abi kardeş” (YDS 447).

İñe-ağa (ağa- iñe) “ ana baba, ebeveyn” (YDS 461).

Xardarı-maarı “ileri geri” (YDS 622). Ayrıca tiere-maarı “nafile (aksine), karışık”; tuoru-maarı “enine” ve uhatı-maarı “boyunca ?”.

Tün künüs “gece ve gündüz” (SYY III/2893).

İes-küüs “iş güç; para yardımı” (YDS 597).

Uol-kııs “genel olarak çocuk, evlat” (SYY III/3031).

Aynı Kelimenin Tekrarıyla Yapılan İkilemeler:

Beye- beye “hele hele, dur! bakalım!” (YDS 90).

Ce-ce “işte, evet, tamam, olur” (YDS 163).

Çör-çör “bazen, nadiren” (YDS 237).

Iraax ıraax “dağınık” (YDS 418).

İlk Kelimeye Ses İlavesiyle Yapılan İkilemeler:

Alam-çalam “ışılıtlı bir şekilde” (YDS 12).

Arcamaan-carcamaan “seyrek dişli, tırmık” (YDS 29).

Ay may! “endişeli olarak, perişan ve intizamsız bir halde” (YDS 49).

Aax- maax “aptal” (YDS 50).

Aydam saydam “birbirinden uzak, ayrı” (YDS 45).

Icır-bıcır “düz olmayan, pürtüklü” (YDS 92,406).

Ürüö dürüö (veya ürüö-taraa) “öteye beriye” (SYY III/3180).

İlî-cılı”sakin”/ ılı-çılıp “tam, sükutî”/ ılı- çılıp “sessizlik, sükûnet” (YDS 411).

ılıp-çılıp “sivri, ince; narin, zarif” (YDS 411).

İel-tiel “tıpkı, aynı” (YDS 437).

İm- cim (im nîm) “sessiz, sakin” (YDS 445).

Üömer-tüömer (çüömer) “hafifçe, mevzunca” (SYY III/3142).

İlk Hecenin Değişmesiyle Yapılan İkilemeler:

Alax-bulax “allak bullak” (YDS 11).”nadiren, yer yer” (YDS 94).

Atax-butax(bıtax) “ehemniyetsiz, yoksul” (YDS 40).

Çaxçı-baaççı “hakikaten, cidden” (YDS 193).

Xañas-muñas “denk, müsavi” (YDS 650).

Kelti-mültü “eğri büğrü; üstünkörü” (YDS 657).

Üögül-cüögül “fecir (krş: üöl-cüöl)” (SYY III/3135).

İlk Sesin Değiştirilmesiyle Yapılan İkilemeler:

Balım-salım “eli açık, cömert” (YDS 62).

Menik-tenik “hiçbir şeyi anlamayarak” (YDS 627).

Muor-tuor “fena, faydasız” (YDS 653).

Seslenme, Ünlem Tekrarlarıyla Yapılan İkilemeler:

Aya aya! “eh, of, of, aman aman!” (YDS 43).

Beye - beye “hele hele, dur! Bakalım!” (YDS 90).

Cee-cee “ çocukları severken söylenir” (YDS 167).

e-e-e ! “vay, vay vay” (YDS 271).

eçie eçie! “of, aman” (YDS 274).

xö-xö-xö “kısrakları çağırmak için kullanılan ses” (YDS 399).

Iıy- ııy (ıay- ıay) “ağlama nidası” (YDS 432).

küö-çük (çocuk kelimesi) “bak, işte..., gör hele, vb.” (YDS 549).

maanıtın manı “ muhteremlerin muhteremi” (YDS 622).

uy-uy “korkma, ürkme haykırışı; ay ay!” (SYY III/2983).

Yansıma Seslerle Yapılan İkilemeler:

Ar bur “hırlaşma sesi” (YDS 26).

Çıp çıp, çiiip çip “kuş sedasını taklit eden ses” (YDS 216).

Çuk çuk çuk ! “şamanın yardımcı ruhları çağırmak için çıkardığı ses” (YDS 240).

Dar-dur “tangır tungur” (YDS 251,267).

Xark-kurk “kıtırtı, hak huk ?” (YDS 344).

Xaakır- kuukur “ gıcırta sesi, kuru ota basılınca çıkan ses” (YDS 360).

İtı ıtı ??? “ağlaya ağlaya” (YDS 426).

Itaan- soñon/ıtıı-soñuu “ (YDS 426).

Kıkır-kıkır “gıcırıtı” (YDS 514).

Titiris-titiris “vücudun ani hareketi” (SYY III/2691).

Üögü-xahı “bağırış, gümbürdeme” (SYY III/3134).

Sonuç olarak Saha Türkçesi’ndeki ikilemelere baktığımızda şu hususları söylemek mümkündür:

a- Tekrarların büyük bir kısmı araya (-) işareti konularak yazılır: tüös-maas “havayî, sapıtmış”.

b- Vurguları, şekilleri ve fonksiyonları birbirinden farklı olabilir: xop-çip “tamamen, büsbütün, iyice”; sis böx “süprüntü”.

c- Kelime başına ses ilavesiyle yapılan tekraralarda m- dışında sesler getirilebilir: ebel-tebel”mütenasip, uygun”;ılı-cılı “sakin”; ürüö dürüö “öteye beriye”.

ç- m ile başlayan kelimelerde ilk ünsüz farklı kelimelerle değiştirilebilir: muor-tuor “fena, faydasız”; mocu cadı (mocu çaçı) “sağlamca, muhkemce”.

d-Saha Türkçesi’nde ikilemeler ek alabilirler: mastaax ottoox (< mas+taax, ot+toox) “nebatlı”; ırıalaax toyuktaax (< ırıa+laax, toyuk+taax) “şarkılırla, okumalarla”.

e- İlk hecenin değişmesiyle yapılan tekraralarda –m, -p, -r, -s seslerinden farklı sesler getirilebilir: xañas-muñas “denk, müsavi”;üyex-tayax “destek, dayangaç”.

f- Yaygın olmamakla birlikte üçleme dörtleme de görmek mümkündür: çip-çip-çip “kuş sesi”; e-e-e ! “vay vay !”.

Saha Türkçesi’nde görülen bu farklı özelliklerin tarihî dönemler içinde oluştuğunu, bir kısmı ağız özelliğinden gelse bile ET’den itibaren metinlerde bir çok özelliği tespit edebildiğimizi söylemek mümkündür (Karaman 2022: 687-691; Erdem 2005:224-226; Üstünova 1997: 23-25).

KAYNAKLAR

Ağakay, Mehmet Ali (1954) “Türkçede Kelime Koşmaları”, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, Ankara.

Aktaş, Tahsin (1996) “Yapı ve Anlam Bakımından Almanca ve Türkçede İkilemeler”, Türk Dili, S. 539, s. 565-575, Ankara.

Banguoğlu, Tahsin (2000) Türkçenin Grameri, Ankara.

Bilgegil, Kaya (1982) Türkçe Dilbilgisi, İstanbul.

Çağatay, Saadet (1978) “Uygurcada Hendiadyoinler”, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Yıllık Çalışmalar Dergisi, sayı: 1, s. 29-66, Ankara, 1978.

Çoraklı, Şahbender (2001) “Türkçenin Yaratma Gücü İkilemeler I, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, S. 17, Erzurum.

- Eker, Süer (2003) Çağdaş Türk Dili, Grafiker Yay., Ankara.
- Erdem, Mehmet Dursun (2005) “Harezmi Türkçesinde İkilemeler ve Yinelemeler Üzerine”, Bilig Dergisi, Bahar S. 33, s. 189-226.
- Eren, Hasan (1949) “İkiz Kelimelerin Tarihine Dair”, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, C. VII, S. 2, s. 283-286, Ankara.
- Ergin, Muharrem, (2002) Türk Dilbilgisi, Boğaziçi Yay., İstanbul.
- Gencan, Tahir Nejat (2001) Dilbilgisi, Ayraç Yay., Ankara.
- Grönbech, Kaare (2002) Türkçenin Yapısı, Çev. Mehmet Akalın, Ankara.
- Hatipoğlu, Vecihe (1981) Türk Dilinde İkileme, TDK Yayınları, Ankara.
- Karahan, Leyla (1999) Türkçede Söz Dizimi, Akçağ Yay., Ankara.
- Karaman Ahmet (2022) Eski Türkçede İkilemeler, TDK Yayınları, Ankara.
- Korkmaz, Zeynep (2003) Gramer Terimleri Sözlüğü, Ankara.
- Sev, Gülsel (2004) “Divanü Lûgat’it Türk’te İkilemeler”, Türk Dili, S. 634, s. 497-510, Ankara, Ekim.
- СYY, (1958—1959), Slovar Yakutskogo Yazıka, Pekarskiy, E. K. T. I—III. Moskva.
- Tietze Andreas (1966) “Reduplikasyon ve (r) İle Kurulmuş Çift Sözcükler”, Reşit Rahmeti Arat İçin, s. 423-429, Ankara.
- Tuna, Osman Nedim (1947) “Türkçede Tekrarlar”, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, cilt: 3, s. 429-447, İstanbul.
- Üstünova, Kerime (1997) “Dede Korkut Destanlarında, Üçlemler, Dörtlemeler, Beşlemeler”, Bilge Dergisi, TDTK AKM Yaz/13, s. 20-25, Ankara.
- Vardar, Berke (2002) Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- YDS, (1945), Yakut Dili Sözlüğü C. 1 (A-M), Pekarskiy, E. K. (aktarma), TDK, İstanbul.
- Yüce, Nuri (1998) “İkilemelerdeki İlginç Problemler”, Bahşi Ögdisi, Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi 21, Simurg Yayınları, s. 419-427 İstanbul, Freiburg (60. Doğum Yılı Dolayısıyla Klaus Röhrborn Armağanı).

MEDYA METİNLERİNDE BAŞLIKLARIN ÖZELLİKLERİ

Doç. Dr. Sevinç MEMMEDOVA*

Doç. Dr. Reyhan HABİBLİ**

ÖZ

Kütleli iletişim gerçekteşiren medya, bilgi kaynağı olmakla, aynı zamanda, kütleli izleyiciyi etkilemenin önemli yollarından biridir. Metnin doğru kavranılması bir çok olguların yanı sıra başlığa da bağıdır. Yazarın esas fikri ve amacı daha çok başlıklarda ifade olunmuştur. Ad metindeki ana konuyu yansıtır, metnin mahiyeti hakkında bilgiler içeriyor ve dikkati en önemli hususlara yöneltmeye hizmet ediyor. Başlıklarda metnin üslubu yansıyor. Onların esas fonksiyonları nominatif, enformatif, reklam işlevleridir. Başlıkların fonksiyonları metnin türüne bağılı olarak değışebiliyor. Başlıklar kelime gruplarından (*En yüksek zirve*), haber cümlelerinden (*Türk dünyasının gücü birliyindedir*), dolaysız anlatımdan (*İlham Aliyev: "Ermenistan sulh isterse, biz şuna nail olacağız"*), şakrı sözlerinden (*Can sene kurban, Laçın!*) vb. yollardan ortaya çıkıyor. Çalışmamızın temel amacı başlıkların genel ve spesifik kurallarını incelemektir. Araştırmanın güncelliğı çağdaş medya diline olan büyük ilgiyle bağıdır. Bu konunun araştırılması basılı ve elektronik medya metinlerinde başlıkların gelişim özelliklerinin ortaya konulması; medya metinlerinin üsluplarının incelenmesi açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Kitle İletişimi, Medya Metni, Başlık, Medya Dili

FEATURES OF HEADLINES IN MEDIA TEXTS

Assoc. Prof. Sevinj MAMMADOVA

Assoc. Prof. Reyhan HABİBLİ

ABSTRACT

Media that carry out mass communication are both a source of information and an effective means of influencing readers. The correct perception of a media text, along with numerous factors, also depends on the headline. The main idea and purpose of the author are always reflected in the headline. The headline reflects the idea of the text, creates an idea of the essence of the text and helps to direct attention to the most important parts. The style of the text is reflected in the headlines. Their main functions are nominative, informative and advertising ones. The functions of headline vary depending on the type of text. Headlines are formed from word combinations (*The highest peak*), declarative sentences (*The strength of the Turkic world is in its unity*), direct speech (*Ilham Aliyev: "If Armenia wants peace, we will achieve it"*), words from songs (*I'll give my life for you, Lachin!*), etc.

The purpose of the research is to identify general and specific patterns of headlines. The relevance of the research is determined by the great interest in the language of media. The study of this problem is significant from the standpoint of identifying the peculiarities of the use of headlines in printed and electronic media texts, studying the stylistics of media texts, etc.

Key Words: Mass Communication, Media Text, Headline, Media Language

* Azerbaycan Millî Bilimler Akademisi, İ.Nesimî Dilcilik Enstitüsü

** Azerbaycan, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan Dilciliğı Bölümü

GİRİŞ

Məlumdur ki, kütləvi informasiyanın istənilən ötürülmə kanalı (qəzet, telekanal, radio və s.) həmişə müəyyən bir məqsəd daşıyır. “Günümüzde iletişime toplumsal bir olgu olarak çok daha fazla önem verilmekte, toplumların siyasal, ekonomik, toplumsal faaliyetlerinin can damarı olarak kabul görmektedir. İçinde bulunduğumuz çağın enformasyon toplumu olarak nitelendirilmesinin nedeni iletişim olgusunun önem kazanmasında yatmaktadır” (Utma, 2022: 33). Media cəmiyyət üçün əhəmiyyətli olan məsələləri müzakirə etmək, həmçinin müəyyən hadisələr barədə insanları vaxtında xəbərdar etmək kimi vəzifələri yerinə yetirir. Publisistika postsovet dövründə insanların dil zövqünü, ədəbi dil normalarını formalaşdırma və inkişaf etdirmə prosesində əsas rol oynamış, sovet dövründə üstün mövqeyə malik bədii ədəbiyyatı arxa planda qoymuşdur.

Medianın əsas funksiyalarından biri oxucuya təsir göstərmək və ictimai rəyi formalaşdırmaqdır. Bu məsələnin həlli üçün media dili hər kəsə əlçatan, anlaşılıq olmalı və müəllifin münasibətini əks etdirməlidir. Kütləvi informasiya vasitələri insanla onu əhatə edən dünya arasında vasitəçi rolunu oynayır, oxucunun şüuruna təsir göstərir. Əgər bu məqsədə nail olunubsa, kommunikasiya prosesini uğurlu saymaq olar.

Müasir mediada xüsusi adlar və onlardan törəmələr yüksək işlənmə tezliyinə malikdir. Xüsusi adlar mediamətnlərin tərkibində işlənməklə yanaşı, məqalə, xəbər başlıqlarında da rast gəlinir. Mediamətnlərin başlıqları xüsusi bir onomastik kateqoriyaya – ideonimlərə daxildir. Başlıqlar onomastik məkanda xüsusi yer tutur. Onlar işlənmə prosesində mikromətn funksiyası yerinə yetirir. Başlıq gerçəkliyi əks etdirməklə yanaşı, daxilində geniş xəbər daşıyır.

Araşdırmanın obyektini mediamətnlərin başlıqlarıdır. Mövzunun aktuallığı dilçilikdə müasir mətbuatın dilinə böyük maraqla şərtlənir. İnformasiya vasitələri yalnız məlumat mənbəyi deyil, kütləvi təsirin effektiv vasitəsidir.

Mediamətnlərdə başlıqların funksiyaları və yaranma yolları

Dilçilərin başlığa xüsusi marağı onun mətnində unikal mövqeyi, semantik mürəkkəbliyi və funksiyalarının rəngarəngliyi ilə izah olunur. Mediamətnlərdə başlıqlar müəllifin üslubunu və təfəkkürünü göstərən vasitələrdir. İ.R.Qalperinin fikrincə, “qələmi əlinə alan hər kəsin şüurunda ad olur. Ad mətnin açılmamış məzmunudur, bəzən aydın, konkret, bəzən də gizli formada ad mətn yaradıcısının əsas niyyətini, ideyasını, konseptini ifadə edir” (Гальперин, 2007). Mətnin qavranılması başlığın düzgün seçilməsindən birbaşa asılıdır. Məqalə müəllifi yalnız hadisə barədə müəyyən məlumat deyil, həm də hadisələrin mümkün inkişafını, faktın özünəməxsus təhlilini verməlidir. Bu təhlilin yerinə yetirilməsi üçün müəllif məqalənin mövzusu ilə bağlı elə faktlar göstərməlidir ki, onların əsasında mülahizə yürütmək mümkün olsun. Müəllif oxucunu məlum hadisə və situasiyalara yönəldərək onları birləşdirir və vahid mövzu ətrafında mətn diskursu yaradır. Müəllifin niyyəti tam şəkildə ifadə olunursa, mətn bitkin, bitmiş sayılır ki, bu da onun əsas xüsusiyyətlərindəndir.

Müasir mediamətnlərdə müəllifin fərdi üslubu, fikrin sərbəst dialoq şəklində, habelə 1-ci şəxsin dilindən ifadəsi öz əksini tapır. Sözün ifadə forması cümlələrin üslubuna təsir göstərir, bu isə semantikanın inkişafına, söz təkrarından imtina etməyə imkan verir.

Başlıq oxucu ilə qarşılıqlı əlaqədə kommunikativ rol oynayır. O, mətnlə sıx bağlıdır, mətnə bitkinlik verir. Müxtəlif tipli başlıqlar eyni məzmunu müxtəlif cür ötürə bilər. Mətn oxucunun diqqətini yönləndirməklə yanaşı, verilən məlumatı çərçivəyə salır, oxucuya mətnin qısa məzmununu ötürür. Başlıq yığcam məzmun-konseptual informasiyadır. O, mətnə verilən informasiyanı müəyyənləşdirir, onda mətnin əsas praqmatik istiqaməti müəyyənləşir.

Mediamətn başlığı müxtəlif praqmatik funksiyalar yerinə yetirə bilər: informativ, ekspressiv-qiyəmətverici, çağırış və reklam və s. V.P.Vomperski belə funksiyalar irəli sürür: 1) kommunikativ, çünki başlıq bütün mətnin mövzunu xəbər verir; 2) ekspressiv, çünki başlıq müəllifi xarakterizə edə bilər; 3) apelyativ, çünki başlıq oxucuya təsir edir, resipiyentin bütün mətnə münasibətini yaradır; 4) qrafik-fərqləndirici, çünki başlıq mətnin sərhədlərini işarə etməyə kömək edir (Вомперский, 1966).

S.P.Suvorov başlığın yerinə yetirdiyi bu funksiyaları nəzərdən keçirir: 1) oxucunun yazıya diqqətinin cəlb edilməsi; 2) məqalənin məzmununun qısa formada ifadəsi; 3) oxucuya yazının əsas ideyasının təlqin edilməsi (Суворов, 1965: 2).

M.A.Şamelaşvili başlıqların əvvəlcə praqmatik funksiyasını göstərir (Шамелашвили, 1982: 4). Bu funksiya oxucunun diqqətini cəlb etməkdən, mətnin əsas mövzusu ilə tanışlıqdan ibarətdir. Daha sonra müəllif informativ, ekspressiv-dəyərləndirici, çağırış və reklam funksiyalarını göstərir. Mətnə münasibətdə başlıq mətnin qısa məzmununu əks etdirə bilər, hadisəni qiymətləndirə bilər, çağırış ola bilər, vasitəsiz nitqdən, yaxud sitatdan ibarət ola bilər.

D.MakKueyl kütləvi informasiya vasitələrinin informativ, korrelyativ, davamlılıq, əyləncə kimi funksiyaları barədə məlumat verir (McQuail, 1994: 76).

Biz araşdırmamızda 3 funksiyanı qeyd edirik: 1) nominativ funksiya mövzunun, sahənin adlandırılmasıdır. Başlıq mövzunu adlandırır və oxucuya kömək edir ki, maraqlı mətni seçsin. Başlıq müzakirə predmetini göstərir - əsas funksiyasını yerinə yetirir: “Rəqəmsal gələcəyə addım” (“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 17.12.2021); 2) Başlığın informativ funksiyası mətnin məzmununu ilə əlaqəsində üzə çıxır. Çünki mətnin məzmununun qavranılması başlıqdan başlanır. Ad oxucuya əsas fikir, ideya, problem barədə məlumat verir: “Türk dünyası dostluq və qardaşlıq ailəsidir” (“Xalq qəzeti”, 08.09.2023). 3) Reklam funksiyası oxucunun diqqətini cəlb edir. Çünki başlıq oxucu üçün cəlbedici olmalı, onu maraqlandırmalı və mətnin qalan hissəsi ilə tanış olmağa məcbur etməlidir: “Qaranlıqdan boylanan işıqlı arzular” (“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 10.12.2021); “Gəncliyi doğru yoldan yayındırmayın” (“Azərbaycan” qəzeti, 08.04.2011).

Başlıqlar mətnin, xüsusilə onun funksional üslubunun inikasıdır. Buna görə də başlıqların funksiyaları mətnin tipindən asılı olaraq dəyişir. Məsələn, elmi məqalə ilə media mətninin başlığı fərqlənir, çünki məqsədli auditoriyası (media mətni geniş insan çevrəsi üçün nəzərdə tutulub, əksəriyyət üçün diqqətçəkən informasiyadan ibarət olmalıdır), funksiyaları (media mətni başlığının məqsədi diqqət cəlb etməkdir, elmi məqalənin başlığı müzakirə predmeti barədə oxucunu məlumatlandırmaq) fərqlidir.

Başlıq müxtəlif aspektlərdən öyrənilir və nəzərdən keçirilir. Belə ki, başlıq cümlə nəzəriyyəsi mövqeyindən öyrənilir. Dilçilər bu hadisəni mətnin elementi kimi, söz birləşməsinin cümləyə münasibəti məsələsi, başlığın özünün sintaktik statusu problemi ilə əlaqədar da araşdırırlar.

Sintaktik konstruksiyanın seçimi böyük rol oynayır, bütün mətnin qavranılmasına birbaşa təsir edir. Başlığın ən yayılmış sintaktik strukturu tam nəqli cümlədir: “Bizim münasibətlərimizin çox yaxşı siyasi təməli var” (“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 20.05.2022); “25 ailənin də Füzuli həsrəti bitdi”; “Laçında 31 ildən sonra məktəb zəngi çalındı” (“Xalq qəzeti”, 16.09.2023). Məhz belə konstruksiya başlığın bütün funksiyalarını əks etdirməyə imkan verir: belə cümlə mətnin əsas mövzunu adlandırır, oxucuya əsas müzakirə predmetləri barədə məlumat verir, zəruri informasiyadan ibarətdir və oxucu üçün çox cəlbədicilə ola bilər: “Azərbaycanın tolerantlıq modeli dünyanın bir çox universitetlərində öyrənilir” (“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 15.04.2022).

Başlığın digər növü sual formasında başlıqdır. Məsələn: “Xaricdə oxumaq üçün ali təhsil müəssisəsini necə seçmək olar?” (“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 03.09.2021). Bu cür başlıqlar oxucunu müəllifin fikirlərinə yönəldir, verilmiş suala mətnin özündə cavab tapmağı təklif edir. Bunların işlənmə tezliyi çox deyil.

Elliptik konstruksiya da başlığın sintaktik strukturunun növlərindən biridir. Bu konstruksiya da əsas fikri qısa və lakonik ifadə etməyə, uzun və mürəkkəb konstruksiyalar olmadan diqqət cəlb etməyə imkan verir. Elliptik cümlələr, adətən, oxucu üçün çox maraqlı olur: “Onunla məni elə tellər bağlayır ki, qırısam ...”, “Məhəlli sülardan okeanlara...” (“Xalq qəzeti”, 08.09.2023).

Vasitəsiz nitqli başlıq oxucunun etibarını daha çox qazanır, deyilənlərin həqiqiliyini və etibarlılığını göstərir. Amma strukturu mürəkkəbləşdirir: “İlham Əliyev: “Ermənistan sülh istəyərsə, biz ona nail olacağıq” (“Ədalət” qəzeti, 03.08.2023).

Mediamətn başlıqları söz birləşməsi formasında da olur: “Qəhrəman türk xatunları”, “Ömrün bahar çağı” (“Kredo”, 07.03.2019); “Çağdaş tariximizin unudulmaz anı” (“Səs” qəzeti, 13.07.2006).

Başlıqlar mahını sözlərindən, şeir misralarından və s. də əmələ gəlir: “*Can sənə qurban, Laçın!*” (“Xalq qəzeti”, 20.08.2023); “Saçın ucunu hörəndə...” (“Sağlamlıq və sən” jurnalı, 2011); “Adın şərəflidir sənin, ey qadın!” (“Xalq qəzeti”, 08.09.23).

Başlıq oxucunun diqqətini məqalənin ən maraqlı və mühüm hissəsinə cəlb edir, çox vaxt məqalənin mahiyyətini tam açmır, bununla da oxucunu təqdim edilən informasiya ilə daha ətraflı tanış olmağa həvəsləndirir, məsələn: “Sonra gec olar” (“Xalq qəzeti”, 16.09.2023). Bundan əlavə, nominator məqsədə çatmaq üçün sensasiyalı başlıqlardan istifadə edə bilər: “Belə şeylərin axırı yaxşı qurtarmır” (“525-ci qəzet”, 11.10.2012). Çox hallarda mətnin başlığı belə vasitələrlə oxucunu çaşdırır, müəyyən nəticə əldə edir və oxucu həmin nəşrlə maraqlanır. Amma çalışmaq lazımdır ki, oxucunun gözləntiləri doğru çıxsın.

Başlıq informativliyə, motivasiya potensialına malikdir. O, mediada kütləvi informasiya vasitələri haqda müəyyən təsəvvür yaradır, nəşrin xarakteristikasını verir.

Antroponimlərin mediamətnlərdə qeydə alınan okkazional transformasiyaları emosional-ekspressiv dəyərliliyə malikdir. Yeni törəmələr real şəxsiyyəti bildirən xüsusi adın nominativ xarakterini qoruyub saxlayır, amma ona müxtəlif qiymətverici komponentlər əlavə edir ki, bunlar da şəxsi dəyərin, şəxsiyyətə simpatiya və ya antipatiyanın konkret təzahürləri ilə bağlıdır: “Döyüşən qüvvələrin” Bəxtiyarı, yaxud milli istiqlal tarixinin poetik salnaməsi” (Bəxtiyar Vahabzadə haqqında); “İki Qəzənfərdən biri – sözün Ərəbistan şiri” (“Kredo” qəzeti, 18.12.2015).

Onların yaranması situativ ola bilər, ona görə də bu vahidlərin qavranılması aktual ekstralingvistik situasiyanı bilməyi tələb edir. Bu fonda onların emosional-ekspressiv təsirini dəyərləndirmək olar.

Müasir mediamətnlərdə müəllif fərdiliyi, qeyri-adi nitq tərkiblərindən istifadə, alınma leksikanın bolluğu səciyyəvi cəhətlərdir. Başlıqların da tərkibində kifayət qədər əcnəbi sözlər də işlənir. Məsələn: “Qafqaz derbisini “Neftçi” qazandı” (“Futbol+” qəzeti, 04 – 05. 02.2012).

Hər bir dildə daim neologizmlər meydana çıxır. Bu, dildaxili və dilxarici amillərlə bağlıdır. Media dilində bu dəyişikliklər daha qabarıq şəkildə özünü göstərir. Onim-neologizmlər həm forma, həm də mənasına görə yeni, seçilmiş zaman kəsiyinə uyğun olur. Başlıqlarda da onim-neologizmlərə rast gəlmək mümkündür. Məsələn: “Rusiya – Ukrayna müharibəsi: PUA-lar səmada “at oynadır” (“Xalq qəzeti”, 16.09.23). Bu nümunədəki PUA abreviaturunun açıqlaması belədir: pilotsuz uçuş aparatı; “Hakerlər eurovision.az saytına hücum etdilər (“525-ci qəzet”, 17.05.2012).

Mediamətnədə presedent ad və ifadələrdən istifadə oxucunun diqqətini cəlb etmək vasitəsidir. Presedent xüsusi adlara milli-mədəni birliyin bütün üzvlərinə məlum olan, koqnitiv cəhətdən aktual adlar aiddir. Presedent vahidlər media mətninin başlıq kompleksində semantik funksiyanı yerinə yetirir – başlığın mənə potensialını yüksəldir, pragmatik funksiyanı yerinə yetirməklə diqqəti məqalə mətninə yönəldir: “Üç dənizin əfsanəsi”nin reallaşması Azərbaycan neft strategiyasının qüdrətini bir daha təsdiq etdi” (“Xalq qəzeti”, 13.07.2006); “Radikal müxalifətdə “yarpaq töküümü” davam edir” (“Azərbaycan” qəzeti, 08.04.2011).

SONUÇ

Şübhəsiz, başlığın mətnədə rolu çox böyükdür: 1) bütün mətnədəki ideyanı əks etdirir, 2) mətnin bütün korpusu haqda təsəvvür yaradır, 3) diqqəti ən mühüm cəhətlərə yönəldir, 4) müəllifin qarşıya qoyduğu vəzifələrin həllinə kömək edir, 5) informasiyanı uyğun bir şəkildə ötürür, 6) oxucunu materiala cəlb edir, 7) oxucunun media vasitəsinə marağının yaranmasına kömək edir.

Başlıqların tədqiqi, mövcud tendensiya və tiplərinin nəzərdən keçirilməsi onların xüsusiyyətlərini üzə çıxarmağa imkan verir, mürəkkəb strukturlu başlıqların tərcüməsində əhəmiyyətli ola bilər.

KAYNAKLAR

Гальперин, И.Р. (2007). *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: Изд-во КомКнига.

Mc Quail, D. (1994). *Kitle İletişim Kuramı*. (çev.Yüksel, Ahmet H.) Eskişehir: Kibele Sanat Merkezi Yayınları.

Суворов, С.П. (1965). Особенности стиля английских газетных заголовков. *Язык и стиль*. Москва: Мысль, 1965.

Utma, S. (2022). *Medyada gerçeklik algısının dönüşümü. Medya ve dezenformasyon*. Ankara: Iksad Publishing House.

Шамелашвили, М.А. (1982). *Функционально-стилистические и лексико-грамматические особенности газетных заголовков*: автореф. дисс. ... канд. фи-лол. наук. Москва

Вомперский В.П. (1966). К изучению синтаксической структуры газетного заголовка. *Искусство публикации (проблемы теории и мастерства)*. тез.докл. на республикан. научн. конф. с. 82–85. Алма-Ата.

Mənbələr:

- “Azərbaycan” qəzeti, 08.04.2011
- “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 03.09.2021
- “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 10.12.2021)
- “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 17.12.2021
- “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 15.04.2022
- “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 20.05.2022
- “525-ci qəzet”, 17.05.2012
- “525-ci qəzet”, 11.10.2012
- “Ədalət” qəzeti, 03.08.2023
- “Futbol+” qəzeti, 04 – 05. 02.2012
- “Xalq qəzeti”, 13.07.2006
- “Xalq qəzeti”, 20.08.2023
- “Xalq qəzeti”, 08.09.2023
- “Xalq qəzeti”, 16.09.23
- “Kredo” qəzeti, 18.12.2015
- “Kredo”, 07.03.2019
- “Sağlamlıq və sən” jurnalı, 2011
- “Səs” qəzeti, 13.07.2006

AHMET BAYTURSINULI ÖRNEĞİNDE KAZAK TÜRKOLOJİSİ

Öğr. Gör. Roza BAKBERGENOVA*

ÖZ

Ahmet Baytursinuli vatanperver, büyük bir bilim insanı, Kazak dil bilimi sahasının temeli kuran kişi, edebiyat araştırmacısı, türkolog, şair, yazar, gazeteci, pedagog ve mütercim gibi güzel hasletleri şahsiyetinde toplayan birisidir.

Ansiklopedi biliminin temsilcisi, yazar Ahmet Baytursinuli - Millî ruhumuzun temel bir dayanağıdır. Günümüz açısından Baytursinuli'nin dil bilimi sahasındaki eserlerinin incelenerek tarihî bir bakış açısıyla düzgün bir şekilde sınıflandırılması, günümüz bilim insanları tarafından büyük bir sorumluluktur.

Baytursinuli'nin "Dil bilgisi" adlı ders kitabı, Kazak diline ait ilk ders kitabıdır. Bu kitap Kazakça için daha önce görülmemiş bir eserdir. Bu eserin Kazak halkı için dil bilimi sahasında yazılan ilk eser oluşunu Ahmet Baytursinuli'nin kendisi de dile getirmektedir. Bu düşüncesiyle ilgili olarak kitabın önsözünde: "Til Kuralı" adı insana biraz yabancı görünse de içeriği açısından da yabancı görünebilir. Çünkü bu Kazak halkı arasında daha önce görülmemiş bir eserdir. Bununla birlikte zaman içerisinde halkın bu eseri tanıdıkça kendine yakın göreceğini" belirtir.

Baytursinuli, bu eserinde Kazak dilinin yapısını sınıflandırırken bize göre, bu konuda Rusçadaki dil bilimi çalışmalarını örnek almış fakat sınıflandırma ve gramer kuralları açısından kendine özgü yeni usul ve yöntemleri ortaya koymuştur. A. Baytursinuli'nin bilimsel yaklaşımı her dilin kendine özgü yapısı içerisinde ele alınmasıdır. Bu nedenle Kazakçanın fonetik sistemini sınıflandırırken o Rusça değil, Türk lehçelerinin, onun içinde de Kazakçanın kendine özgü kurallarından yola çıkarak bir sınıflandırma yapar. A. Baytursinuli Bilişsel, iletişimsel ve fonksiyonel gramerin bugün terimlerini kullanmasa da bilimsel düşünce sezgileriyle birçok yeni yöntem ve metodun yollarını açmıştır.

Onun Kazak dil biliminin sağlam temellere oturması ve bu alanın terimleri konusunda ortaya koyduğu çalışmaları çok önemlidir. Bu konuda ders kitaplarını yazarken dil biliminin tüm alanlarıyla ilgili, kavram, açıklama, nesne, isim gibi kategorilerde Kazakça terimler kullanmaya dikkat etmiştir.

Kazak dil bilimi için o dönemde yapılan ve sonradan kalıplaşan isim, sıfat, fiil, zamir, özne, yüklem, zarf tümleci, ses, harf, kural ve imla gibi terimler ona aittir. Bu terimler onun Kazak dil bilimi için ortaya koyduğu yeni terimlerdir. Bu terim yaparken bulmuş olduğu gramer kategorileri de kendi has bir üslup, inceleme ve sınıflandırma özellikleriyle günümüze kadar gelmiştir. Bu lengüist bilim insanının ortaya koyduğu terimler açık, anlaşılır ve tutarlıdır. Her terim aslında bir açıdan da Kazak dilinin zenginliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gramer, Kazakça terimler, lengüist, edebiyat, milli dil.

Ülkemizin devlet dili olan Kazak Dili ülkemizi mekan edinen bütün ırk ve toplulukların da dilidir. Ülke içi toplumsal iletişimin önemli kısmını oluşturan ve büyüyeceği beklenen dil konumuna gelmektedir. Toplumsal kullanma ağırlığı ve genişleme etapları ciddi bir şekilde görülmektedir. Bu bağlamda Kazakistan'ı mekan edinen ve vatan olarak kabul edenleri bir

* Abay Kazak Devlet Pedagoji Üniversitesi, Kazakistan/Almaty, roza7713@mail.ru

toplum, bir mekan ve bir millet olarak tanıma prensiplerini uygulamada önemli görev ve rol üstlenmektedir.

Geçen asır 80. yıllar sonrası, ülkemizin siyasi, ekonomi, kültür ve dil bağımsızlığının temelini atan, günümüz bağımsız devlet olma hâlimizin ana şartlarını ortaya koyan Kazak milletinin ataları, Alaş Ordacı'ların aklanmaya başlanması zamanıdır. Kazakistan çoktandır beklenen öz evlatlarıyla kavuştu, büyüklerini yeniden gördü, yıllarca beklenen özlemine giderdi. Kazak milletinin siyasi ve toplumsal kültürü daha çok zengin hâle geldi, millî şuur ve millî duygu esasları kendi doğal biçimini almaya başladı. Sovyetler devrinde az ya da hiç söylenmeyen deyimler ortaya çıktı. Halk söz varlığının kelime kadrosu gün geçtikçe büyümeye doğru yöneldi. Bunların arasında “*атамекен – atamekan*”, “*қазақ ұлты – Kazak Milleti*”, “*туған елім - anavatan*”, “*ұлттық тіл – milli dil*”, “*ұлттық діл- milli şuur*”, “*ұлттық рух – milli maneviyat değerleri*”, “*ұлттық тағылым – milli varlık*”, “*ұлттық құндылық – milli değer*”, “*ұлттық ой-сана – milli düşünce*”, “*ұлттық мәдениет – milli kültür*”, “*ұлттық өнер – milli sanat*”, “*ұлттық салт-дәстүр – milli örfadet*”, “*ұлттық мінез – milli karakter*” gibi deyim ve kelimeler sık sık kullanılmaya başladı.

Sovyetler'in ilk başlarında Ahmet Baytursınulı, Halil Dosmuhamedulı, Koshke Kemengerulı, Mirjakıp Duvlatulı, Magjan Jumabay, Sultanbek Kojanulı, Saken Seyfollaulı, Muhtar Avezov gibi Kazak milletinin büyükleri milli kültür ve dille ilgili ciddi çalışmalarını ortaya atmışlardı. Önemli eserlerinin sayesinde bilhassa eğitimle ilgili dilsel, kültürel ve toplumsal prensipler uygulanmaya başlanmış, bu görüşleri halk eğitimi ve dil meselesi üzeri etrafına yoğunlaşmıştır. Kazak milletinin üstadı, baş öğretmeni Ahmet Baytursınulı şöyle demiştir:

“Herhangi bir millet kendi ana dili ile konuşuyorsa, ana dili aracılığıyla evrensel iletişime erişebiliyorsa, demek ki bu konuşulan dile herhangi bir tehlike olasılığı arz etmemektedir. Herhangi bir milletin gerileme veya ilerleme, gelişme süreci olabilir. Bu süreç milletin diline de izini bırakarak tarih sahnesinden hak ettiği görünümü serigiler” [1.54].

Bu bağlamda Kazak Türkolojisinde Ahmet Baytursınulı ekolü nasıl bir görünüm kazanmaktadır ve biz o ekolü nasıl anlıyoruz sorusu gündeme gelebilir.

Ahmet Baytursınulı, bir bilim adamıdır. Kazak sosyal bilimler literatüründe “Ansiklopedik Bilim Adamı” olarak da geçer. Ahmet Baytursınulı, Kazak sosyal ve filoloji bilim dalının zirvesidir. Kazak Dilini öğretme ustası ve öğretim yöntemini meydana getiren bir yöntem bilimcidir. Aynı anda millet adına canı pahasına çalışan, eninde sonunda millet için can veren bir millî kahramandır. Hayattayken haketmediği sıkıntılara maruz kalan bir insanperver, hümanist kişidir. Ansiklopedi biliminin temsilcisi, yazar Ahmet Baytursınulı - Millî ruhumuzun temel bir dayanağıdır. Günümüz açısından Baytursınulı'nın dil bilimi sahasındaki eserlerinin incelenerek tarihî bir bakış açısıyla düzgün bir şekilde sınıflandırılması, günümüz bilim insanları tarafından büyük bir sorumluluktur.

Baytursınov, 1926 yılında Bakü'de düzenlenen Türkoloji Kurultayı'na Kazakistan temsilcisi olarak «Türk Lehçelerindeki Terminoloji» adlı bildirisi ile katılmıştır.

Kazakçanın eğitimiyle ilgili olarak, Oқuw Қuralı (1912), Тіл Қuralı (1914), Әліпби (1924), Тіл Танıtқış (1925), Жаңа Әліпби (1926), Тіл Жумсар (1928), adlı eserleri kaleme almıştır. Bu kitaplar sadece mektep öğrencilerine değil, aynı zamanda yetişkinlere yönelik olarak hazırlanmıştır.

«Адебиет Танıtқış» adlı eseri 1926 yılında Taşkent'te basılır. Baytursınov'un bu eseri, edebiyat teorisi vetarihi hakkındadır. Kitapta edebiyatla ilgili terimlerden söz sanatlarına, Kazak halk edebiyatının temsilcilerinden nazım bilgisine kadar birçok konuda bilgiler verilmiştir [2, 472].

Çeviri veya aktarma alanında 1909 yılında İ. A. Kirillov'dan çevirdiği «Kırık Mısal» adlı şiir kitabı, Kirillov'dan yaptığı fabl türündeki çeviriler ve bu çeviriler temelinde kendisinin yazmış olduğu şiirlerden meydana gelir. Kırık Mısal kadar kapsamlı ikinci bir şiir kitabı da «Masa» adını taşır. «Masa» Rusçada «sivrisinek» anlamında kullanılan bir kelimedir. Kitap adı olarak bu kelimeyi seçmesinin sebebi, «masa» yani sivrisineği, halkı uyandırmada kullanılan bir sembol veya araç olarak düşünmesidir[4.59].

Baytursınulı'nın “Dil bilgisi” adlı ders kitabı, Kazak diline ait ilk ders kitabıdır. Bu kitap Kazakça için daha önce görülmemiş bir eserdir. Bu eserin Kazak halkı için dil bilimi sahasında yazılan ilk eser oluşunu Ahmet Baytursınulı'nın kendisi de dile getirmektedir. Bu düşüncesiyle ilgili olarak kitabın önsözünde: “Til Kuralı” adı insana biraz yabancı görünse de içeriği açısından da yabancı görünebilir. Çünkü bu Kazak halkı arasında daha önce görülmemiş bir eserdir. Bununla birlikte zaman içerisinde halkın bu eseri tanıdıkça kendine yakın göreceğini” belirtir.

Baytursınulı, bu eserinde Kazak dilinin yapısını sınıflandırırken bize göre, bu konuda Rusçadaki dil bilimi çalışmalarını örnek almış fakat sınıflandırma ve gramer kuralları açısından kendine özgü yeni usul ve yöntemleri ortaya koymuştur. A. Baytursınulı'nın bilimsel yaklaşımı her dilin kendine özgü yapısı içerisinde ele alınmasıdır. Bu nedenle Kazakçanın fonetik sistemini sınıflandırırken o Rusça değil, Türk lehçelerinin, onun içinde de Kazakçanın kendine özgü kurallarından yola çıkarak bir sınıflandırma yapar. A. Baytursınulı Bilişsel, iletişimsel ve fonksiyonel gramerin bugün terimlerini kullanmasa da bilimsel düşünce sezgileriyle birçok yeni yöntem ve metodun yollarını açmıştır.

Onun Kazak dil biliminin sağlam temellere oturması ve bu alanın terimleri konusunda ortaya koyduğu çalışmaları çok önemlidir. Bu konuda ders kitaplarını yazarken dil biliminin tüm alanlarıyla ilgili, kavram, açıklama, nesne, isim gibi kategorilerde Kazakça terimler kullanmaya dikkat etmiştir.

Kazak dil bilimi için o dönemde yapılan ve sonradan kalıplaşan isim, sıfat, fiil, zamir, özne, yüklem, zarf tümleci, ses, harf, kural ve imla gibi terimler ona aittir. Bu terimler onun Kazak dil bilimi için ortaya koyduğu yeni terimlerdir. Bu terim yaparken bulmuş olduğu gramer kategorileri de kendi has bir üslup, inceleme ve sınıflandırma özellikleriyle günümüze kadar gelmiştir. Bu lengüist bilim insanının ortaya koyduğu terimler açık, anlaşılır ve tutarlıdır. Her terim aslında bir açıdan da Kazak dilinin zenginliğini ortaya koymaktadır.

Ahmet Baytursınulı Kazak dil bilimiyle ilgili sadece ders kitabı yazmakla kalmamış, bu dili öğretme metodlarıyla ilgili de temel bilgileri de ortaya koymuştur. Bu konuyla ilgili olarak yirmi yıldan fazla uğraşmıştır ve tüm düşüncelerini dönemin basınında aralıksız yayımlamıştır. 1910 yılından itibaren elde ettiği tecrübe ve bilgilerini 1920 yılında yayımlanan “Bayanşı (Açıklayıcı)” adlı bir kitapta birleştirmiştir. Bu konudaki başka bir eserini de Taşkent'te bastırmıştır [3].

Ahmet Baytursınulı, Kazak Türkoloji'sine kendine has bilim hazinesiyle gelen, hem ülke içi hem de yurt dışı bilimsel ortamda sesini duyuran bilim adamıdır. Son derece önemli ve çok kısa süreç içerisinde ortaya atılması beklenen.

Kazak Dili bilimsel terminolojisini ustaca oluşturan fikir adamıdır.

Terminoloji meselelerini ince ve detaylarına kadar düşünebilen ve bilimsel yönden yorumlayabilen bir teorisyendir. Aynı anda millî bir halkbilimcidir ve kendi kendini Avrupaî tarz biçiminde eğitmiş olan eğitim bilimcidir.

Kendi devrinde ortaya atmış olan ve “пән атаулары – ders adları”, “атау - adlandırma”, “аталым – adtakma”, “атау сөз – özel isim veya özne”, “ұғым сөз – özet veya kısa bilgi” terimleri günümüz kullanımında da yerini korumakta ve sosyal bilimlerin değişik kollarında

kullanılmaktadır. Ahmet Baytursınulı'nın geçen asrın 20. yıllarında meydana getirdiği terimleri bilhassa «Тіл – құрал – Dil Kural (Dil Eğitimi Esasları)», «Әліппе - Alfabe», «Әдебиет таңытқыш – Edebiyatı Tanıtma (Edebiyat Bilgileri Rehberi)» adına eserlerinde yoğunlaşmış ve pratik kullanım bakımından son derece akıcı ve pratik olmuştur. Her bir derse derslik rehber yazarken meslekî adlandırmalara Kazakça karşılığını bulmuş ve yeni bir kelime olduğu için özel tanıtımını ve kullanım şeklini ve manasal dairesi sınırını anlatmıştır. Kazakça gramer terimlerinin hemen hemen tümünü Avrupalı tarz bilim dalı üzerine yeniden kurmuş ve günümüz gramerbilgi esasları o dönemde uygulamıştır. Bilimsel çalışmalarını yazmakla sınırlanmayıp kitap yayımı ile de ilgilenmiştir. Yazdığı kitapları bilim çevresine ve vatandaşa devamlı duyurma işini sistematik şekilde getirmede emek harcamıştır. Buna Orınbor'daki ve Bakü Kurultaylarındaki konuşmaları örnek olmaktadır. Benzeri toplantılarda ve seminerlerinde şu prensipleri uygulayacağını duyurmuş ve halk arasında nasıl karşılanacağı tepkileri de devamlı takip etmiştir. Bunların arasında şu görüşleri esas fikrini teşkil etmiştir:

- Herhangi bir terimi Kazakça çevirirken ya da Kazakça üzerinde yeniden oluştururken şuna dikkat etmeliyiz: Yeni türetilen kelime vatandaş için yabancı olmamalı, Kazaklı diksiyon ve söyleşi şartlarına uymalı.
- Benzeri terim veya adlandırma Kazakçada yok ise ilk önce diğer Türkî Dillerden aranmalı ve o dillerden bularak Kazakçaya uygun şekilde kullanılmalı.
- Yaygın olan ve uluslararası terim olarak kabul edilen terimler Kazak sesbilim şartlarına adapte edilmeli ve Kazak söyleşi prensiplerine ters gelmemeli.

Ahmet Baytursınulı'nın ortaya attığı ve günümüzde de kullanılmakta olan terimlerinden birkaç örnek: *дыбыс - ses, дыбыс жүйесі – ses sistemi, буын - hece, жарты дауысты дыбыс – yarı sesli harf, қатаң дыбыс – sert ünsüz, ұяң дыбыс – nazal ses, таңба - yazı, қарпін - harf, дәйекше - açıklama, дауысты - ünlü, дауыссыз - ünsüz, сөз - kelime, қос сөз – birleşik kelime, сөз жүйесі – konuşma şekli, қосалқы сөз – yardımcı kelime, түбір сөз – kelime kökü (esas kelime), туынды сөз – türetilmiş kelime, сөйлем - cümle, сөйлем жүйесі – cümle sistemi, тіл - dil, түбіршік тіл – dil başlangıcı, жалғамалы тіл – eklemeli dil, қонармалы тіл – heceli dil, демей - yardım, демей сөз – yardımcı kelime, сызықша - tire, ұяң – sessiz (nazal), қосымша - ek, үндестік заңы – ses uyumu esasları, түбір сөз – kelime kökü, зат есім - isim, сын есім - sıfat, сан есім – sayı sıfatı, есімдік – isim-fiil, емістік - fiil, үстем - zarf, жалғау - ekleme, жұрнақ – yarım ekleri, одағай – taklit sesleri.*

1913 yılında Orenburg'da, Ufa / Galiya medresesinden mezun bazı Kazak gençleriyle birlikte, yayımlandığı tarihten itibaren Kazak kültür ve siyasi hayatına yön verecek olan «Kazak» gazetesini çıkarmıştır.⁴ Bu gazete ancak 1918 yılına kadar yayın hayatına devam edebilmiştir. Baytursunov, 1911-1915 yılları arasında Kazak gazetesinden başka yine başka bir millî yayın organı olan «Ауқар» dergisinde de toplumsal içerikli yazılarını yayımlamıştır.

Baytursunov bu gazete ve dergide , « Okuw Jayı, Bastawış Mektep, Қазак Jerin Aluw Turasındaғи Nizam, Jawap Hat, Şaruwa Jayınan, Dosmayıl Қажыға Ашық Hat, Bu Zamannıñ Soғısı, Gubernatur Özgerilüwi, Zemstvo, Başkosuw Tur юдғısında» gibi yazmış olduğu makaleleri, o günkü Kazak toplumunu uyandırmaya yönelik olarak kaleme aldığı makalelerdir [2, 467].

Ahmet Baytursınulı'ndan kalan eserlerin incelenmesi, tanıtımı konusunda yeni bir aşamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Onun dil bilimi sahasındaki eserlerinin ayrıntılı ve geniş bir perspektifle incelenmesi bugünkü dilci bilim insanları açısından da önemli bir görevdir.

- Ahmet Baytursınulı, Kazak dilbilimciliğinin temelini atmış, aynı anda edebiyat araştırmacısı, Türkolog, şair, yazar, gazeteci, mütercim ve pedagog olarak eşsiz eserler bırakan büyük bilgedir.

- “Millet öğretmeni” Ahmet Baytursınlı Kazakça dil eğitiminin temel taşıdır, Kazakça'nın dilsel sistemiyle gramer yapısını tümüyle tarayan ve tanımlayan bir dilcidir.
- Ahmet Baytursınlı, Türkçe dilsel terminolojilerin gelişimiyle kullanımı pratikleştiren ve bilimselleştiren bir Türkologdur.
- Ahmet Baytursınlı Arapça kökenli yazıyı Kazak diline göre ayarlayan ve Kazak dilinin sessel şartlarına uyar bir biçimde değiştiren alfabe reformcusudur ve gramer uzmanıdır.
- Ahmet Baytursınlı, Kazak edebiyatının teorik ve bilimsel temelini oluşturan, Kazak edebiyatının yapısal kuramını belirleyen, edebiyatın sanatsal yönünü inceleyen edebiyat teorismenidir.
- Ahmet Baytursınlı, Kazak ulusal eğitim sisteminin temelini atan bir eğitimcidir. Kazak Dili ve Edebiyatı öğretiminin metodik ve metodolojik kuramını sistemleştiren ve bilimsel yönden uygulayan öğretmendir.
- Ahmet Baytursınlı, ulusal yayımın temelini oluşturan gazetecidir. Aynı anda bilimsel araştırma çalışmalarının kültürünü ve metodolojik sistemini geliştiren fikir adamıdır. Kendi açtığı gazete ve dergilerinde yayımlayan makale ve tezlerine okurlardan sorusual alan ve de o sorulara canlı cevap veren bir toplumcu kişidir, halk seslenişinin canlı bir örneğidir. Büyük şair Abai'yı tanıtan toplumcul hareketlerin ilk kurucularındandır, Abay'ın eserlerini bilimsel yönden inceleyen ilk teorismenlerdendir.
- Fikrimizi Kazak düzyazısının büyük ustası, kıdemli yazar M. Auezov'un özdeyişi ile doldurmak isteriz: "Akhan'ın açtığı Kazak okulları, Akhan'ın yenilediği ana dilimiz, Milli slogana dönüşen "Kırk Misal" eseri, “Masa -Sinek” Gazetesi, 1916 yıllarda sıkıntılı anları geçiren Kazak gençlerine hitabı, bunların hepsi Kazakları bilime, sanata, kültüre çağıran titiz çalışmaları sayesinde ortaya çıkmıştır”. Avezov, bu özdeyişiyle Ahmet Baytursınlı eserlerinin Kazakistan'da, Türkoloji'de bengü yaşayacağını tahmin etmiş gibidir.

KAYNAKLAR

1. Baytursınlı A. Til tağlimi.- Almatı, 1992.
2. Baytursınlı Ahmet Kazakların baş şairi (Türkiye Türkçesine Aktaran: Mustafa Öner)», Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, TDK Yay., Sayı:2 Güz, s. 378-385, Ankara 1996.
3. Aşa E., Bakbergenova R. Kazak türklerinin ilk lengüist ve metodist bilgini olan Ahmet Baytursunoğlu hakkında birkaç söz, Türk Dünyası Dil ve EdebiyatDergisi, TDK Yay., Sayı:2 Güz, s. 374-377, Ankara 1996.
4. Hüseyin Kahraman Mutlu. Ahmet. Baytursınov'un hayatı ve dil araştırmaları hakkında düşünceler // Ахмет Байтұрсынұлы мұрасы: зерттеу, жүйелеу және насихаттау. Халықаралық ғылыми-теориялық конф. материалдары / Жауапты редакциясын басқарған – Е.Қажыбек, Ж.Сейдуманов. – Алматы: ЕЛТАНЫМ баспасы, 2017. – 396 бет.

YUSUF XOS HOJIBNING “QUTADG`U BILIG” DOSTONIDA AXLOQIY QARASHLARING MUHIM XUSUSIYATLARI

Saida KURBANOVA*

Xalqimiz tabiatidagi yuksak ma'naviyat, odob-axloq mezonlari uning g'oyat boy insoniyligi, hayotiy tajriba va chuqur falsafiy tafakkur bilan sug`orilgan axloqiy merosida mujassamlashgan. Bizga ma'lumki, O'rta Osiyo xalqlari axloqiy merosida komil insonga baxt-saodat tomon olib boruvchi oliy qadriyat sifatida qaraladi. Zero, komil inson masalasi qadimdan xalqimizning ezgu orzusi, ma'naviyatimizning tarkibiy qismi bo'lib kelgan. Asrlar osha xalqimiz yaratgan ma'naviy qadriyatlarni tarixiy-falsafiy jihatdan o'rganish va tahlil qilish shuni ko'rsatadiki, ular hamma zamonlarda axloqiy merosimizning o'zagini tashkil qilib, shaxsning axloqiy yuksalishi va komilikka erishishining eng ta'sirchan vositasi bo'lib xizmat qilgan. Chunonchi, Yusuf Xos Hojib axloqiy qarashlarining markazida bo'lgan aqlni ma'naviy-axloqiy kamolotga erishishning eng asosiy vositasi deb hisoblagan. Shu bilan birga, buyuk mutafakkir ta'kidlaydiki, komillik va baxt-saodatga erishish uchun aqlning o'zi kifoya emas. Buning uchun insonda iroda va axloq quvvati bo'lmog`i kerak, ular oliy qadriyatlar tomon harakatda bo'lib, insonni komillikka yo'llaydi.

Yusuf Xos Hojib «Qutadg`u bilig» asarining boshidan oxirigacha komil inson tarbiyasi haqida fikr yuritar ekan, tarbiyaning boshi oiladan boshlanishini, bunda ota-ona bilan bolaning munosabatlari muhim o'rin egallashini alohida ta'kidlaydi. Asar qahramoni O'gdulmishning aqlli, bilimli, komil inson bo'lib yetishishini otasi Oyto'ldining tarbiyasi, pandlari bilan bog'laydi. Adib fikricha, ota-onaning tarbiyasini olgan farzand to'la ma'nodagi komil insondir. Asardagi Kuntug`di (Elig) bilan O'gdulmishning monologida bu masalaga alohida diqqat qaratilgani ma'lum bo'ladi: “Elig bir narsaga hayron edi: O'gdulmishning otasi o'lgan paytda bu yigit juda yosh qoldi. Ammo undagi bu komillik, aql-u zakovat qayerdan yetishdi? Bilimni biluvchilar qanday bilib olishadi? O'zining shu savollari bilan u O'gdulmishga murojaat qildi.

– Ey Elig, – deb so'z boshladi yigit. – Kimki marhamatga sazovor bo'lsa, o'sha el-yurt orasida mashhur bo'ladi, nomi yoyiladi. Otaning olqishi o'g'ilga tegib turadi, otam menga ko'p ezgu duolar aytgan edi. Shularning madadi o'z kuchini ko'rsatdi:

Bunga moslab aytdi bir turkiy maqol,
Boshidan kechirgan bu ko'kchin soqol.

Bularga qo'shilsa ota olqishi,
Farovon kechadi kishi yoz-qishi.

Otamdan olgandim, ko'r, ezgu duo,
Bu duo so'zini men etdim bajo.

Elig sabab bo'ldi bunga albatta,
Bilim hunarlardan qolmadim chetda¹.

* Urganch davlat universiteti O'zbek tili va adabiyoti kafedrası dotsenti. E-mail: saida-09@mail.ru

¹ Yusuf Xos Hojib. Qutadg`u bilig. – Toshkent: Yulduzcha, 1989. – B. 40-41.

Adib farzand tarbiyasida ota-onaning alohida ahamiyat kasb etishini ta'kidlar ekan, ularni hamisha e'tiborli bo'lishga, bolalarni tergap turishga chaqiradi. Og'il-qiz dunyoga kelsa, ularni uyda tarbiya qilishni, insofli va savodli ustoz tanlashni, ayniqsa, o'g'il bolalarga hunar o'rgatish lozimligini nasihat qiladi. Agar farzand yaxshi ustoz tarbiyasini olsa, pok niyatli, oriyatli bo'lib kamol topishini alohida uqtiradi. Bu qimmatli o'gitlar asarning "O'g'il-qiz tug'lsa..." deb nomlangan bo'limida bayon etiladi:

O'g'il-qiz tug'lsa, yaxshi bilki, bas,
Uyda tarbiya qil, boshqa yerdamas.
Ustozning yaxshisin tanla albatta,
O'g'il-qiz pok o'sar, yomondan chetda.
O'g'il-qizga o'rgat bilim ham odob,
Baxtga yor bo'lar u, bo'lmagay xarob.
O'g'il topsin san'at-hunarda kamol,
Bu hunar bilan u tera berar mol.
O'g'ilni tergap tur: bo'sh qo'yma zinhor,
Benaf, bebosh bo'lar, yugurar bekor².

Yusuf Xos Hojib ota-onaning bola tarbiyasidagi e'tiborsizligini qoralaydi. Agar o'g'il-qiz bolaligidan erka o'sib, ulg'ayganda bebosh bo'lsa, xulq-atvori yaramas bo'lsa, bunga faqat ota-ona aybdor, deya hisoblaydi. Bu fikrlarini adib Oyto'ldining O'gdulmishga qilgan nasihatlarini orqali bayon etadi:

"... Otaning ish-amali o'g'liga singsa, uning xulqida jilvagar bo'ladi. Bolani tergap - nazorat qilish ota-ona yuzining yorug'ligini ta'minlaydi. Nazoratdan tashqaridagi bola bebosh va yaramaslik sari og'adi. Erka bo'lib o'sgan o'g'il-qizlar xatti-harakati ota-onaga mung va alam keltiradi"³.

Ma'lumki, odob va axloq masalasi har bir davrda dolzarb muammolardan biri bo'lib kelgan. Uning Yusuf Xos Hojib davrida ham alohida ahamiyat kasb etganligini ta'kidlash joiz. Inson va uning mohiyati masalasi, qoraxoniylar davrida turli tabaqalar va toifalar zimmasida bo'lishi kerak bo'lgan axloqiy, ma'naviy xususiyatlarni tarbiyalash «Qutadg'u bilig» oldiga qo'yilgan vazifalardan biri edi desak, yanglishmaymiz.

"Qutadg'u bilig" asarining "Ikki xil nom qolar tilda begumon" bobida ezgulikning foydasi va yovuzlikning zarari haqida fikr yuritiladi. Asarni sinchiklab o'rganish jarayonida adib tayanadigan oliy kategoriyalardan biri ezgulik ekanligiga guvoh bo'ldik. Adib umrning o'tkinchiligini, tiriklikda iloji boricha ezgu va xayrli ishlar qilmoq kerakligini, ezgu odamning nomi u o'lgandan keyin ham abadiy yashashini butun asari davomida kitoxonga eslatib turadi. Mana, ezgulikka Yusuf Xos Hojib qanday ta'rif bergan: "Qo'ling el aro uzun bo'lsa, sen o'z fe'l-atvoringni ezgu tut. Yigitlik mangu emas, u juda tez kechadi. Tiriklik chirog'i ham ko'z ochib-yumguncha o'chadi. Hayot tushdek gap. U yashindek tez ko'chadi. Tiriklikda jami ezguliklarni yig'moq kerak. Ular keyinchalik yegulik va kiygulik bo'ladi.

Tirik oxir o'lar qora yer quchib,
Nom ezgu esa-chi, ketarmi o'chib?!

Ikki xil nom qolar tilda begumon,
Biri yaxshiligu birisi - yomon.

² Yusuf Xos Hojib. Qutadg'u bilig. – Toshkent: Yulduzcha, 1989. -B. 97.

³ O'sha asar. -B. 32.

Dono maqto'v olar, nodon-chi, so'kish,
O'zing o'yla, senga ma'qul, qaysi ish?!⁴

Adib o'z xulosalarini badiiy ifodalar ekan, badiiy tasvir vositalaridan unumli foydalanadi. Tazod (qarama-qarshi ma'noli so'zlarni baytda qo'llash) san'ati fikr ta'sirchanligini ta'minlaydi: *yaxshilik-yomonlik, dono-nodon, o'lik-tirik* kabi.

Quyidagi misralarda esa talmeh (baytda tarixiy shaxslarning yoki biror voqea-hodisaning nomini keltirish) vositasida inson tabiatiga faqat ezgu ish yarashishini badiiy ifoda etadi:

Nedan bo'ldi Zahhok so'kishga duchor,
Faridunga nechun omad sazovor.

Biri ezgu erdi - oldi u duo,
Esiz bo'lgani-chi, so'kish beado⁵.

Yusuf Xos Hojib o'zining axloqiy qarashlarini ifodalashda xalq orasida qadimdan ishlatilib kelayotgan xalq hikmatlaridan ham unumli foydalangan. Yomonlik haqida so'zlar ekan, "Zulm olovdur, u tushgan joyini kuydiradi", – degan xalq hikmatini bayt mazmuniga singdiradi: "Tajribalarda juda ko'p marta tasdiqlangan shunday hikmat bor: yomonlarning omadi hech qachon kelmaydi, ularning ishi har vaqt orqaga ketadi.

Yomonlik go'yo o't, yondirar, yoqar,
O'tishga kechig yo'q: u soy tez oqar"⁶.

Yusuf Xos Hojib insonlarni ezgulik qilishga da'vat etadi, yaxshi odamning har bir qadamidan ezgulik unishini, ezgulik hech qachon o'lmasligini, baxt va saodatga erishish yo'li faqat ezgulikda ekanligini har bir satrida kitobxonga eslatib turadi. Asar qahramoni Oyto'ldi Elig (Kuntug'di) bilan suhbatida ezgulikning qanday namoyon bo'lishi haqida so'raydi. Bu savolga Elig shunday javob beradi:

Elig dedi: ezgu kishi odati –
Naf beradi elga har kun-soati.
Bori elga eltar faqat ezgulik,
Yana minnat urmas yegu, kiygilik.
O'z nafin o'ylamas yaxshilik qilsa,
Yana kutmas undan o'ziga hissa⁷.

Yusuf XosHojib ko'pchilikka bosh bo'ladigan kishilar, albatta, ezgu bo'lmog'ini, ezgulik ziyatlarini bilan bezanmog'i shart ekanligini, mamlakat osoyishtaligi, el-yurt farovonligi ham boshliqlarning ezgu yoki yaramas ekanligiga ko'p jihatdan bog'liq bo'lishini ta'kidlaydi.

Yusuf Xos Hojib yaxshilik va yomonlik haqida fikr yuritar ekan, yaxshilikni asosan ezgulik ma'nosida tushunadi. Ezgulikning ibtidosini adib xushxulqlilikda ko'radi. Insoniy fazilatlarini u tarbiya, bilim, tajriba orqali tarkib topadi, – deb hisoblaydi. Halollik, rostgo'ylik, mehnatsevarlik, insonparvarlik singari axloqiy me'yorlar va tamoyillar ezgulikning poydevori sifatida olib qaraladi. "Qutadg'u bilig"ning "Foydali fazilatlar va yaramas odat" nomli bo'limida insondagi yaxshi fazilatlarining foydasi va yomon xulq zarari haqida fikr yuritiladi. Yusuf Xos Hojib insondagi eng ulug' fazilatlar deya xushxulqlilik, rostlik va hayoni alohida ajratib ko'rsatadi: "...Olamdagi eng ulug' fazilat ezgu qiliq va go'zal xulqdir. Ikkinchisi – rostlik, uchinchisi – hayo

⁴ Yusuf Xos Hojib. Qutadg'u bilig. – Toshkent: Yulduzcha, 1989. -B. 15.

⁵ Yusuf Xos Hojib. Qutag'u bilig. - Toshkent: Yulduzcha, 1989. -B. 15.

⁶ O'sha asar. -B. 16.

⁷ O'sha asar. -B. 26.

hisoblanadi. Mana shu uch fazilat birlashsa, kishi baxtiyor bo'ladi, qut-iqbol uning huzuriga bosh urib keladi. Chunki kimning xulqi go'zal bo'lsa, uni barcha xalq sevadi. Xulqi soz bo'lgan odamga doimo to'rdan joy tegadi. Xushfe'l kishi naqadar ezgu. U juda yarashiq bo'ladi, ishlari ham rivoj topaveradi”⁸.

Adib yaxshi xulqlar qatorida inson tabiatida uchraydigan, unga naf keltirmaydigan yomon xulqlar haqida bahs yuritar ekan, o'jarlik, fe'li yomonlik, yolg'onchilik, baxillik va pastkashlik illatlarini juda qoralaydi: “Kishiga naf bermaydiganlar ham uch xil bo'ladi. Ularning dastlabkisi o'jar va fe'li yomon kishilar, keyingisi yolg'on to'qiydiganlar va nihoyat, oxirgisi baxil va pastkash kishilardir. Kimning fe'li yomon bo'lsa, uning omadi kelgan chog'ida ham, ishlari chappa bo'lib ketaveradi. Kimda-kim yolg'onchilik bilan mashg'ul bo'lsa, rostgo'ylar orasiga sig'maydi. Ochko'zlik tubanlik demakdir”⁹.

«Qutadg'u bilig»da faqat axloqiy tamoyillar yoki tushunchalar emas, balki muomala odobi va etiket muammolari ham o'rtacha tashlanadi, til bilan dil birligi axloqiylikning asosi sifatida talqin etiladi. Asarning “Boshingni o'ylasang, asragil tiling...”, “Tilingni avayla – omondir boshing” deb nomlangan bo'limlarida muomala, so'zlash odobi haqida bahs yuritiladi. Adib so'zlashish odobining asosiy mezonini bilimdandir, – deya belgilaydi. Inson har bir so'zini bilib so'zlamog'i lozim, aks holda o'ylanmay so'zlangan kalom so'zlaguvchining boshiga yetishi ham mumkin. Buni Yusuf Xos Hojib quyidagi misralarda juda ta'sirchan ifodalashga erishgan:

Qizil til qiladi qisqa yosh seni,
Esonlik tilasang, pishiq tut uni.
Nima der, eshitgin, tilin qisgan er,
Esonlikda yashar o'zin bosgan er:
“Qora boshga yovuz yovdir qizil til,
Ne-ne boshni yedi, yana yegay, bil.
Boshingni o'ylasang, asragil tiling,
Istagan onida boshga yetar til”¹⁰.

Yusuf Hos Hojib til bilishlikni muomala manbai deb hisoblaydi. Uning nazarida, faqat ikki toifa odamgina undan foydalana olmaydi, birinchisi tug'ma soqovlar, keyingisi esa bilimsiz kishilardir. Bilimning har bir so'zlagan so'zi oqib turgan suv kabidir. Suv oqib o'tgan yerlardan ko'p ne'mat ungani kabi, dononing bilib gapirgan so'zidan ko'ngillar zavqqa to'ladi:

Dono so'zi go'yo oqar suv erur,
Suv oqsa yer uzra ko'p ne'mat unur.
Shoni kamaymaydi dono o'rtoqning,
Suvi kamaymaydi zilol buloqning.
Donolar bo'ladi misoli chimzor:
Qayga oyoq qo'ysang, u yerda suv bor.
Bilimsizning ko'ngli qum erur go'yo,
O't-o'lan o'smaydi kirsa ham daryo¹¹.

Yuqorida ko'rib o'tilgan masalalar yuzasidan quyidagi xulosalarga kelish mumkin:

Yusuf Xos Hojibning “Qutadg'u bilig” asari falsafiy, ijtimoiy-siyosiy, didaktik mazmundagi asar hisoblanadi. Asardagi pand-nasihati va o'gitlar islom dini asosiga qurilgan qadimiy an'analar

⁸ Yusuf Xos Hojib. Qutadg'u bilig. - Toshkent: Yulduzcha, 1989. -B. 38.

⁹ O'sha asar. -B. 38

¹⁰ O'sha asar. - B. 29-30.

¹¹ Yusuf Xos Hojib. Qutadg'u bilig. - Toshkent: Yulduzcha, 1989. - B. 30.

zaminida paydo bo'lgan bo'lsa-da, Yusuf Xos Hojib bu an'analarni yanada takomillashtirib, didaktika qobig`ida boshqa hayotiy masalalarni ham tahlil qiladi.

Buyuk mutafakkrning «Qutadg`u bilig» asari, ayniqsa, qoraxoniylar davri axloqshunosligi taraqqiyotiga katta hissa qo`shdi. Asarda Yusuf Xos Hojib axloqshunoslikning juda ko`p tushunchalariga sharh beradi, ularni jonli, hayotiy misollar asosida talqin etadi.

Adib didaktikasida o'z davri uchun ilg`or hisoblangan axloqiy va insoniy ideallar, shuningdek, axloqiy madaniyat va gumanistik g`oyalar o'z aksini topgan.

“Qutadg`u bilig”ning asosiy xususiyati bu – axloqiy me'yorlarni, tamoyillarni, axloqiy madaniyat omillarini ko'pchilikka tushunarli, rang-barang shakllarda yetkazishdan iboratdir. Shu jihatdan qaraganda, “Qutadg`u bilig” asrlar mobaynida axloqiy tarbiyaning o'ziga xos sharqona vositasi sifatida xalqqa xizmat qilib keldi va hozir ham xizmat qilmoqda.

Yusuf Xos Hojib “Qutadg`u bilig” asari orqali inson faoliyatiga xos bo'lgan qadriyatlar va axloqiy me'yorlarni bir butun tizimini yaratib berganini ko'ramiz. Adibning axloqqa doir fikrlari xoh amaliy axloqqa, xoh axloq nazariyasiga taalluqli bo'lsin, ular ulkan bir davr axloqiy qarashlarining kvintessensiyasi (mag`zi) sifatida doimo tadqiq va tatbiqqa loyiqdir.

Yusuf Xos Hojib didaktikasida chuqur gumanizm hamma vaqt ko`zga tashlanib turadi. Unda bashariyatning butun tarixi davomida intilgan ijobiy xususiyatlarni ko`klarga ko`tarish, insoniylikni, insoniy fazilatlarni badiiy targ`ib qilish yetakchi o`rin egallaydi. Shuning uchun ham “Qutadg`u bilig”dagi odob-axloq, ta`lim-tarbiya xususidagi pand-nasihatlar hamon o`z qimmatini saqlab kelmoqda.

FAHRİ CELÂL GÖKTULGA’NIN “ÇARE” ADLI HİKÂYESİ ÜZERİNE SÖZVARLIĞI ÇALIŞMASI

Sena Nur DOĞAN*

ÖZ

Çalışmada Fahri Celal Göktulga’nın “Kedinin Kerameti” adlı kitabındaki “Çare” adlı hikâye üzerine sözcük çalışması yapılmıştır. Hikâye, YKY Yayınları tarafından “Kedinin Kerameti” adıyla 2017 yılında yayımlanan kitabın birinci baskısından elde edilmiştir. Sözcük çalışmasında yer alması gereken sıklık tabloları “Sketchengine” adlı programdan sağlanmıştır ki bu tablolara çalışmada yer verilmiştir. Hikâyedeki kelimeler tespit edilirken giriş bölümünde izah edilen Mehmet KURUDAYIOĞLU ve Özey KARADAĞ’ın “kelime” için yaptıkları tanım benimsenmiştir. Giriş bölümünde sözcük çalışmasının temeli oluşturulan kelime-sözcük, kelime hazinesi, sözcük ve söz kavramlarından bahsedilmiş, farklı araştırmacıların farklı görüşlerine yer verilmiştir. Çalışma, Doğan AKSAN’ın sözcük tasnifinden yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir. İlgili tasnif giriş bölümünün sonuna eklenmiştir ve açıklanmıştır. Ardından sıklık tablolarındaki kelimeler; fiiller, sıfatlar, zarflar, edatlar “görevli kelimeler” başlığı altında incelenmiştir. Toplam kelime sayısı belirtilmiş ve en sık geçen kelime/kelimeler için değerlendirmeler yapılmıştır. Deyimler, birleşik kelimeler, tamlamalar, unvan veya lakaplardan oluşan özel isimle vs. tek bir kelime olarak kabul edilmiştir ve toplam kelime sayısı bu şekilde belirlenmiştir. Deyimlerin verildiği bölümde bağlamdan hareketle deyimlerin anlamları açıklanmıştır. Fiiller, sıfatlar, edatlar vb. kelimeler önce sıklık tablolarında verilmiş ardından kelimelerin geçme sıklığı yorumlanmıştır. Sonuç bölümünde incelenen hikâyede geçen kelimelerin geçme sıklıkları üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Sıklık tablolarında yer alan kelimelerden bazılarının anlamı dipnot kısmında açıklanmıştır. Çalışmanın amacı seçilen metin üzerinden bir sözcük çalışması yapmak ve kelimeler üzerinden bağlamdan hareketle çıkarımlarda bulunmak ve böylelikle bir sözcük çalışması yöntemi sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Sözcük, söz, kelime, kelime hazinesi, Fahri Celâl Aktulga

A VOCABULARY STUDY ON FAHRİ CELÂL GÖKTULGA'S STORY TITLED “REMEDY”

ABSTRACT

This study analyzes the vocabulary of the story "Çare" in Fahri Celal Göktulga's book "Kedinin Kerameti". The story was obtained from the first edition of the book published by YKY Publications in 2017 under the title "Kedinin Kerameti". The frequency tables that should be included in the vocabulary study were obtained from the program called "Sketchengine" and these tables are included in the study. While determining the words in the story, the definitions of Mehmet KURUDAYIOĞLU and Özey KARADAĞ for "word" explained in the introduction

* Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

senaanurdogan@gmail.com

0000-0002-5938-0533

were adopted. In the introduction, the concepts of word-phrase, vocabulary, vocabulary and word, which form the basis of vocabulary studies, were mentioned and different opinions of different researchers were given. The study was carried out based on Doğan AKSAN's classification of vocabulary. The relevant classification is added at the end of the introduction and explained. Then, the words in the frequency tables; verbs, adjectives, adverbs, prepositions are analyzed under the title of "function words". The total number of words is indicated and evaluations are made for the most frequently occurring words/words. Idioms, compound words, phrases, proper names consisting of titles or nicknames, etc. were considered as a single word and the total number of words was determined in this way. In the section where idioms are given, the meanings of idioms are explained based on the context. Verbs, adjectives, prepositions, etc. are first given in frequency tables and then the frequency of occurrence of the words is interpreted. In the conclusion section, evaluations were made on the frequency of occurrence of the words in the story analyzed. The meaning of some of the words in the frequency tables is explained in the footnote section. The aim of the study is to conduct a vocabulary study on the selected text and to make inferences based on the context and thus to present a method of vocabulary study.

Key Words: Vocabulary, word, word, vocabulary, vocabulary, Fahri Celâl Aktulga

1. GİRİŞ

Bu bölümde sözcük çalışmaları temeli oluşturulan kelime-sözcük-söz, kelime hazinesi-sözcük gibi kavramlardan bahsedilecek araştırmacıların görüşlerine yer verilecektir. Birçok kavramda olduğu gibi “kelime” kavramı üzerine birçok tanım yapılmıştır. Kelimenin tanımı yapılırken farklı yaklaşımlar sergilenmiştir. Bu yüzden *kelime* için birçok tanım ortaya çıkmıştır. Bazı tanımlar şekilsel yaklaşımdan, bazı tanımlar biçimsel ve bazı tanımlar da hem şekilsel hem anlamsal yaklaşımdan doğmuştur. Kelimenin tanımını şekil bakımından sınırlandırmak isteyen araştırmacılardan biri Carter'dir. Carter, “*Her iki yanında da boşluk veya noktalama işareti bulunan harf disizi kelimedir.* (Carter, 1998: 31)” demiştir. Nadir Engin Uzun bu tanıma yaklaşım bakımından paralel olan “*Sözcük, iki ucuna birer boşluk verilerek yazılan dil birimidir.* (2004: 47)” şeklinde bir tanım yapmıştır. Bu tanımlar kullanışlı görülse de Türkçe için yeterli değildir. Düşünüldüğünde dünya üzerinde yalnızca konuşmadan ibaret olan diller vardır. Şekilsel yaklaşımla yapılan kelime tanımları bu dilleri dışarıda bırakır. Ayrıca şekilsel yaklaşım birleşik kelimelerin nasıl değerlendirileceği sorununu beraberinde getirir. Tanımların Türkçeye uyumsuzluğu bu sorun üzerindedir. Birleşik kelimeler yazım bakımından; ayrı yazılan birleşik kelimeler, bitişik yazılan birleşik kelimeler olmak üzere ikiye ayrılır. Yukarıda verilen tanımlar bitişik yazılan birleşik kelimeler için bir sorun teşkil etmemesine rağmen ayrı yazılan birleşik kelimeler için kullanışlı değildir. Örnek verilecek olursa: aslanağzı ve karga tulumba iki kelimedenden oluşmuş birleşik kelimelerdir ve bir araya gelerek temel anlamları dışında yeni bir anlam kazanmışlardır. Aslanağzı ve karga tulumba birleşik kelimeleri biçimsel yaklaşım ile değerlendirildiğinde birinci kelime bir kelimedenden ikinci kelime iki kelimedenden meydana gelmiştir. Halbuki durum böyle değildir. Her iki birleşik kelimedede iki kelimedenden meydana gelmiştir. Tek farkları birinin birleşik diğeri ise ayrı yazılmasıdır. Biçimsel yaklaşımla örnek verilen birleşik kelimeler madde başına alınmak istendiğinde “*aslanağzı*” madde başı olurken, “*karga tulumba*” “*karga*” ve “*tulumba*” olmak üzere ayrı ayrı kelimeler olarak madde başına alınacaktır. Fakat bu doğru bir yaklaşım olmayacaktır çünkü “*karga tulumba*” birleşik kelimesi iki kelimenin bir araya gelerek yeni bir anlam kazanmasıyla oluşmuştur. Bu kelimelerin ayrı ayrı madde başına alınması birleşik kelimedeki anlam bağının da yok sayılmasına yol açacaktır. Şekilsel yaklaşımla yapılan

tanım neticesinde ortaya çıkan diğer bir sorun “eş sesli kelimeler”dir. Zeynep Korkmaz eş sesli kelimeleri “Söyleniş ve yazılışları birbirinin aynı olup da anlamları (veya görevleri) ve gösterdikleri kavramlar açısından birbirleriyle hiç bir ilişkisi bulunmayan ek ve kelimelerdir (1992: 57).” şeklinde ifade eder. Eş sesli kelimeler ancak bağlamda belirlenebilir. Şekilsel yaklaşıma göre “Gülü ona verdiğimde yüzü güldü.” cümlesinde eş sesli kelime olan “gül” hem “çiçek” anlamında hem de “gül-“ eylemi anlamında kullanılmıştır. Ancak şekilsel yaklaşımda bu durum göz ardı edilir ve ayrı anlama sahip iki kelime bir kelime olarak kabul görür. Görüldüğü üzere “kelime”nin tanımının şekilsel yaklaşımdan yola çıkılarak yapılması bazı sorunları beraberinde getirmiştir. Farklı bir tanım yaklaşımı kelimenin “anlam” yönü üzerinden yapılmıştır. Anlam temelli yaklaşımda kelimenin tanımı şu şekildedir: “Dildeki bağımsız ve anlamlı her birim kelimedir.” Burada edatların ve bağlaçların nasıl değerlendirileceği sorunu doğmaktadır. Edatlar, bağlaçlar tek başına anlamsız olan bağlamda anlam kazana dil birimleri olarak kabul edilir. Buna karşın anlamsız bir birim olmaları kabul edilemez. Çünkü “ancak, kadar, gibi, ama” kelimeleri duyulduğunda zihinde bir anlam belirmesi olur. Örneğin “gibi” kelimesi duyulduğunda iki şey arasındaki benzerliğin ifadesi için kullanıldığını zihinde canlanır veya “kadar” kelimesi ile karşılaştırılma yapıldığı “ama, ancak” ile sebep ifade ettiği zihin tarafından bildirilir. Sonuç olarak “Dildeki bağımsız ve anlamlı her birim kelimedir.” tanımı edatların, bağlaçların anlamsız olduğunu gösterir fakat dilde anlamsız hiçbir kelime yoktur. Kelimenin tanımı için başka bir yaklaşım da anlam ve biçimin birleşiminden ortaya çıkmıştır. Muharrem Ergin kelimeyi, “Kelime, mânâsı veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur (2013: 95).” cümlesiyle açıklamıştır. Muharrem Ergin tanımında kelimeleri manası olma ve gramer vazifesi olma bakımından ikiye ayırmıştır. Manası olan: isimler, fiiller; gramer vazifesi olanlar: edatlar, bağlaçlar. Ayrıca tanımda kelimenin “tek başına” kullanılma hususuna dikkat çekmiştir. Fakat “gök kuşağı” yapısında olduğu gibi tek başına kullanılmayan kelimeler bulunmaktadır. Sonuç olarak tanımdaki tek başına kullanılma durumu ayrı yazılan birleşik kelimeleri dışarıda bırakır. Kelimeler için “anlam birimleridir” yaklaşımı ayrı yazılan birleşik kelimeleri, bağlamda anlam kazanan edatları, bağlaçları içine almaması bakımından sorun teşkil eder. Sonuç olarak kelime tanımlarındaki yaklaşımların tamamı beraberinde bazı sorunları getirmiş ve genel geçer bir tanım elde edilememiştir (Kurudayıoğlu & Karadağ, 2005: 294- 303).

Kurudayıoğlu ve Karadağ, çalışmasında kelime için bir tanım önermişlerdir: “Çekim unsurları çıkarıldığında, anlam ile biçimin kesiştiği ilk nokta. Kesişme bazen kelime kökünde, bazen kelime gövdesinde bazen de birleşik kelime tabanında gerçekleşebilmektedir. Bu açıdan kelime, anlamı veya görevi bulunan, çekim ekleri ile işlenmeye hazır tabandır.” Taban: “Kelime kök ve gövdelerinin çekim eki almamış yalın hali: taş, işçi, bilgili, terbiye, ciltle-,” Kurudayıoğlu ve Karadağ, çalışmasında kelime için bir tanım önermişlerdir: “Çekim unsurları çıkarıldığında, anlam ile biçimin kesiştiği ilk nokta. Kesişme bazen kelime kökünde, bazen kelime gövdesinde bazen de birleşik kelime tabanında gerçekleşebilmektedir. Bu açıdan kelime, anlamı veya görevi bulunan, çekim ekleri ile işlenmeye hazır tabandır.” Taban: “Kelime kök ve gövdelerinin çekim eki almamış yalın hali: taş, işçi, bilgili, terbiye, ciltle-, Türkçe kelime yapısına baktığımız zaman kelimeler el, al-, kol, ama gibi kök hâlindeki basit kelimeler; satıcı, kışlık, gözlük, başla- gibi köklerine getirilen eklerle oluşmuş türemiş kelimeler ve kuşpalazı, eli açık, paldır küldür, toplu iğne gibi iki ya da daha fazla kelimenin yeni bir kavramı karşılamak üzere bir araya geldiği birleşik kelimeler şeklindedir. İşte taban kavramı her üç kelime yapısında da istisna göstermeden kelime sınırlarını belirlemektedir. Meselâ gözü, gözlüğü, çalar saatler gibi her üç kelimeden çekim ekleri atıldığında tabanlarının göz, gözlük ve çalar saat olduğu görülecektir. Buradan

hareketle tabanın, kök, gövde ya da birleşik kelime tabanı olabileceğini söyleyebiliriz. Türkçede kelime sınırlarının en kapsayıcısının taban olduğu görüşündeyiz. Sonuç olarak kelime, zihinde belli bir kavramı karşılayan veya kavramlar arasındaki ilişkiyi sağlayan ve bağlam içerisinde kullanılmaya hazır –çekimlenmemiş- birimlerdir. Kelime hazinesi çalışmalarında kelime sınırının taban olarak kabul edilmesi, farklı araştırmacıların elde ettiği verilerin kullanılabilirliğini artıracak, bu da bilimsel anlamda devamlılığı sağlayacaktır (Kurudayıoğlu & Karadağ, 2005: 305)

Bayram Baş da sözvarlığı ile ilgili çalışmasında kelime kavramının bemimsenme biçiminin taban olması gerektiğini savunur (Baş, 2011: 59). Görüldüğü üzere kelimenin tanımı için biçim, anlam, biçim-anlam üzerinden yaklaşımlarda bulunulmuştur. Fakat her bir yaklaşım yukarıda açıklandığı üzere bazı sorunları beraberinde getirmiştir. Kelimenin tanımı yapılırken taban kavramı üzerinden gidilmesi araştırmacıları ortak noktada buluşturacaktır. Çünkü bu yaklaşım Türkçenin kelime yapısına uyum sağlamaktadır ve yukarıda verilen örneklerden fark edileceği üzere kelimeler üzerinde işlevseldir.

Sözvarlığına geçmeden önce “söz” kelimesinin ne olduğuna değinilecektir. Söz, “*Bir maksadı anlatmak üzere söylenen kelime veya kelimelerden oluşan dizi; toplumsal bir kurum olan dilin kişi tarafından özel olarak kullanılması* (Korkmaz, 1992: 139).” Tanımdan da anlaşılacağı üzere söz, bir kelime veya birden fazla kelime olabilir. Sözvarlığı içinse “*Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı* (Korkmaz, 1992: 144)” şeklinde açıklama yapılmıştır. Doğan Aksan ise sözvarlığını “*Bir dilin sözvarlığı denince yalnızca o dilin sözcüklerini değil; deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü anlıyoruz* (2021: 15)” ifadeleriyle izah eder. Sözvarlığı çalışmalarında kelime hazinesi/kelime dağarcığı ile sözvarlığı birbirinin yerine kullanılmaktadır. Kelime hazinesi ve sözvarlığı karşılaştırıldığında, kelime hazinesi bir metindeki kelimeleri teşkil eder. Sözvarlığı ise kelime hazinesini kapsar. Ayrıca sözvarlığı unsurlarına dair hazineyi de içerir (Özbek, 2015: 26). Bir de sözvarlığı çalışmalarına dahil edilecek unsurlar konusu vardır. Aksan’ın sözvarlığı için yaptığı açıklamada “*deyimleri, kalıp sözleri, kalıplaşmış sözleri, atasözlerini ve terimleri*” sözvarlığına dahil ettiği görülmüştür. Bayram Baş sözvarlığı çalışmalarında çalışmaların amacı doğrultusundan dil unsurları dahil edilebilir düşüncesini ortaya koymuştur. Bayram Baş’a göre:

“Terimler, yabancı sözcükler ve kalıp sözler her sözvarlığı araştırmasında belirlenmek durumunda değildir. Söylediğimiz gibi çalışmanın amaçları doğrultusunda değerlendirilmeye alınabilirler. Bunlar olmadan bir metin var olamaz. Kalıplaşmış ifadeler değerlendirilmeye alınabilir de alınmayabilir de. Bu söz unsurlarının deyimlere benzemesi ve üzerinde hâlen ortak bir kararın olmaması sebebiyle değerlendirme zorunluluğundan bahsedemeyiz. Mesela, günaydın kalıplaşmış bir ifadedir ve bir ünlemdir. Merhaba hem isim hem ünlemdir. Selamünaleyküm, aleykümselam da ünlemdir. Güle güle zarftır ama ikilemedir. Gülleri yarılmak deyimdir. Gülü seven dikenine katlanır ise atasözüdür. Ancak bu örneklerin tamamı kalıplaşmıştır. Kalıplaşmış ifadeler başlığı, deyim, atasözü ve ikilemelerle karışacak özellikler gösterdiği için, sözvarlığı tespitlerinde özel amaçlar doğrultusunda değerlendirilmeye alınması daha doğru olacaktır. Kelimeler, deyimler, atasözleri ve ikilemeler ise sözvarlığı araştırmalarında değerlendirilmeye alınmak durumundadır. Çünkü bunlar konuşma ya da yazının temel unsurlarıdır (Baş, 2011: 52)”

Türkolojide sözvarlığı alanında akla gelen ilk isim Doğan Aksan’dır. Aksan’ın *Türkçenin Sözvarlığı* adında bir kitabı bulunmakta ve bu kitap birçok araştırmaya kaynaklık etmektedir.

Eldeki çalışma Doğan Aksan'ın sözvarlığı tanımından ve tasnifinden hareketle gerçekleştirilmiştir. Doğan Aksan'ın sözvarlığı tasnifi şöyledir:

1. Temel Sözcükler
2. Yabancı Sözcükler
3. Deyimler
4. Atasözleri
5. İlişki Sözleri (Kalıp Sözler)
6. Kalıplaşmış Sözler
7. Terimler
8. Çeviri Sözcükler (Aksan, 2021: 7).

Temel sözcükler organ adları başta olmak üzere yemek, içmek, uyumak gibi insanın temel ihtiyaçlarına işaret eden kavramlar, akrabalık adları, sayılar vb.dir. Maddi ve manevi kültüre ait kelimeler de temel sözcüğe dâhil edilmiştir. Maddi ve manevi kültüre ait kelimeler flora (bitkiler), fauna (hayvanlar) olmak üzere iki başlıkta toplanır. Örneğin Köktürkler döneminde Türkler hayvancılıkla meşgul olmuştur. Buradan hareketle Türkçede boğa, koyun, at, aygır yıldı gibi kelimeler maddi kültüre ait kelimelerdir ve temel sözcüğe içerisindedir. Din, gelenek-görenek, kutsal kavram veya kişilerle ilgili kelimeler ise manevi kültüre ait kelimelerdir. Örneğin, Tanrı, tamu (cehennem) firişti (melek, elçi) gibi kelimelerdir. Yabancı sözcükler bir dile başka bir dilden giren sözcüklerdir. Doğan Aksan yabancı sözcükleri iki alt başlıkta incelemiştir: yerleşmiş yabancı sözcükler, yerleşmemiş yabancı sözcükler. Yerleşmiş yabancı sözcükler geçtiği dilin ses kurallarına uymuş ve kullanıcısı tarafından yabancılığı belli olmayan sözcüklerdir. Duvar (<Far. dıvar), surat (Ar. sûret), sandık (Ar. sandūk) kelimeleri Türkçedeki yerleşmiş yabancı sözcüklere örnek gösterilebilir. Yerleşmemiş yabancı sözcükler yerleşmiş yabancı sözcükleri tersi olarak dilin ses kurallarına uymayan ve kullanıcısı tarafından yabancılığı belli olan sözcüklerdir. Lokomotif, oksijeni devalüasyon kelimeleri Türkçedeki yerleşmemiş yabancı sözcüklerdendir. Deyimler de bir dilin sözcüğü içerisinde yer alır. Deyimler dilin nülteye olan eğilimini ve anlatım zenginliğini ortaya koyar. Köktürk yazıtlarındaki “*Meniñ sabımın simadı (benim sözümü kırmadı, Kültigin güney II)*” deyimini Türkiye Türkçesinden “sözümü kırmamak” biçiminde kullanılmaktadır. Bu deyim Köktürklerden beri Türkçede deyimlerin varlığını gösterir. Atasözleri bir toplumun deneyimleni, dünya görüşünü, bilgeliğini gösterir. Atasözleri de deyimler gibi Türkçenin tarihî devirlerine görülür. 11. yüzyılda, Divan'da geçen “tag taga kavuşmas, kişi kişiye kavuşur” atasözü Türkiye Türkçesinde “dağ dağa kavuşmaz insan insana kavuşur” şeklindedir. İlişki sözleri toplumda bireyler arasında “günaydın, güle güle, afiyet olsun” gibi kullanılması âdet hâline gelmiş sözcüklerdir. Kalıplaşmış sözler hükümdar, düşünür gibi ünlü kimselerin sözleridir. Caesar'ın “Sen de mi Brutus” sözü bir kalıplaşmış sözdür. Terimler fizik, matematik, felsefe gibi bilimlere ait kelimelerdir. Atom, molekül, alüminyum, bakteri gibi kelimeler terimdir. Bir dile kavramların aktarılması yoluyla giren sözcükler yabancı sözcüklerdir. Çeviri sözcükler tam çeviri, yarı çeviri ve bağımsız çeviri olmak üzere üç alt başlığa ayrılmıştır. Çeviri sözcüklere Arapça benî adem Türkçeye adem oğlanı, Farsçadaki eser kerden Türkçeye eser etmek olarak çevrilmiştir (Aksan, 2021: 34-47). AKSAN, sözcük tasnifini ilgili eserinde başlık başlık izah etmiştir. Çalışmada bu tasnif esas alınmıştır.

2. Fahri Celal Göktulga'nın Hayatı

Fahri Celal Göktulga 20 Mayıs 1895'te İstanbul'un Eminönü ilçesindeki İshak Paşa Mahallesinde doğmuştur. Babası Ahmet Celalettin Bey, annesi Lamia Hanım'dır. İlk öğrenimi Darüledep'te, orta öğrenimini Mercan İdadisi'nde, Yüksek öğrenimini ise, Tıbbiye-i Mülkiye-i Şahane'de (Tıp Fakültesi) bitirmiştir. Askerlik görevinin bitiminde Üsküdar'daki Akıl Hastanesi'ne (Toptaşı Bimarhanesi) tayin edilmiştir. Daha sonra Manisa Akıl ve Sinir Hastalıkları Hastanesinde başhekimlik yapmıştır. Bir dönem de Paris'te araştırmalar yapmış ardından Bakırköy Akıl ve Sinir Hastalıkları Hastanesinde görev yapmıştır. Çalıştığı hastaneler onun fikir, edebiyat ve sanat hayatında etkiler bırakmıştır. Fahri Celal'in Hamide Nebile Hanım ile olan evliliğinden bir kız çocuğu olmuştur. 1927'de Hamide Nebile Hanım'ın vefatından sonra iki kez evlenmiştir. Fahri Celal 3 Haziran 1975'te vefat etmiştir. Kabri Karacaahmet mezarlığındadır (İldız, 2004: 3).

2.1. Edebi Kişiliği

Kaleme aldığı İlk hikayesi 1917'de Salgın'dır. Öğrencilik zamanlarında hikaye yazmaya başlayan Fahri Celal'in yayımlanmış ilk hikayesi Kadın Cehennemi'dir. Kadın Cehennemi adlı hikayesi Servet-i Fünun dergisinde yayımlanmıştır. Fahri Celal Ömer Seyfettin'in hikaye anlayışının temsilcisidir. Tıpkı Ömer Seyfettin gibi küçük hikayeler yazar. Hikayelerindeki işleri gerçek hayattan seçer ve gözlem onun için önemli olmuştur. Mesleğinin bir getirisi olarak hikayelerinde ruh hastalarının dünyalarını kendine has mizahi bir üslupla işlemiştir. Hikayelerinde kenar mahallede yaşayanların günlük yaşantılarına, eski düğünlere rastlanır. Hikayelerinde kalem efendileri, saraylı hınımlar gibi geçmiş zaman insanlarına da rastlamak mümkündür. Hikayelerini gerçekçi bir anlayışla kaleme almıştır (İldız, 2004: 7-8).

Eserleri: Talâk-ı Selâse (1923), Kına Gecesi (1927), Eldebir Mustafendi (1943), Avur Zavur Kahvesi (1948), Salgın (1953), Rüzgâr, Çanakkale'deki Keloğlan (1960), Bütün Hikâyeler (1973) (İldız, 2004: 10-11).

3. Sıklık Tabloları

Tablo 1

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
de-	15	bir	17
ol-	12	biz	15
çık-	11	diye	14
yine	11	Nuri	3
gibi	10	ne	9
gel-	7	da	7
İbrik Nuri	9	ile	7
çocuk	6	bak-	4
var	5	bu	5
bul-	5	kapı	5
ön	5	çıkır-	4
aç	2	artık	4
ama	4	ev	6
o	4	ertesi	4
söyle-	4	mahalle	4
bile	4	i-	4

pencere	3	gör-	3
Allah		ben	3
ayak	3	Niyazi	3
ağla-	3	ses	2
sahip	3	bakkal	3
bağır-	3	değil	4
yatak	3	daha	3
hasta	3	in-	3
ye-	3	ısın-	3
suratından düşen sinek bin parça ol-	1	fakat	3
para	3	aşağı	3
düş-	2	sök-	3
tahta	4	hepimiz	3
pastırma	3		
vur-	3	ver-	3
insan	3	ateş	3
için	3	tangır tungur	3
iste-	3	mi	2
merdiven	2	otuz	1
Ramazan Ağa	1	sen	2
teneke	2	yalvar-	2
çaresiz	2	yukarı	2
iş	2	don	1
dinle-	2	ekmek	2
aman	2	akşam	2
kömür	2	kış	2
zaman	2	etme-	2
et-	2	muhtar	2
akşamüstü	2	mı	2
oda	2	okka	2
geç-	2	al-	1
fod ¹	2	oğul	2
git-	2	rahmet ol-	1
böyle	2	seslen-	2
cimri mi cimri	1	hani	2
soba	2	sokak	2
surat	1	mahalleli	2
arka	2	talebe	2
hepsi	2	trak	2
trabzan	2	hoca	2
iki	2	uyku	2
yahşi	2	yak-	2
vallahi	2	ya	2
tavan	2	yahu	2
başla-	2	İstanbul	2

¹ Çoğunlukla imaretlerde yoksullara verilen kepekli undan yapılmış pideye benzer bir ekmek türü (TDK).

Kadırga	2	Yorgi	2
yat-	3	Karga Tevfik	2
kahve	2	çek-	2
dokuz	1	iç	2
üç	2	zavallı	2
öyle	2	şimdi	2
şu	2	işte	1
dizi dizi	1	diz	2
kalabalık	1	kalbur	1
diz çök-	1	bela	1
kalma-	1	doyma-	1
doğru	1	doğrul	1
bereket ver-	1	beraber	1
ateş	1	duvar	1
duman	1	bermutad ²	1
dört	1	dükkan	1
beyhude	1	av	1
ki	1	kim	1
dün	1	kiracı	1
eczacı	1	düşün-	1
bil-	1	altı	1
alt	2	koku	1
komşu	1	edepsiz	1
Allahtan korkmaz Peygamberden havf etmez ³	1	efendi	1
eczahane	1	kravat	1
kurul-	1	ehl-i iffet	1
el	1	el-insafü nısfüddin	1
birden	1	birbirimiz	1
		külhan bey	1
elekten geçir-	1	elbette	1
ele-	1	birer birer	1
elli	1	emir	1
biri	2	maltız	1
esasen	1	ayıp ol-	1
aydınlanmış	1	Ayaz Ağa	1
şakır şakır	1	mektepli	1
memleket	1	eski	1
aslan gibi yetiş-	1	mirkelâm	1
bit-	1	birinci	1
Molla Gürani ⁴	1	muhtar-ı evvel	1
rahmet	1	mükemmelen	1
evvel	1	oluk	1
aç kal-	1	eyleme-	1

² Bermutat: Alışıla gelen, her zaman olduğu gibi (TDK).

³ Havf etmek: Korkmak (Kubbealtı Lugati).

⁴ Fatih'te bir semt.

ezan	1	ne	1
falan	1	biçare	1
açlık	1	Nuh deyip peygamber deme-	1
fırıl-	1	gece	1
oda	2	boy	1
borç	1	Amerikan	1
amanın	1	okşa-	1
getir-	1	gençlik	1
geçin-	1	eli boş dön-	1
boyun bük-	1	orta	1
oğlan	1	gidi ⁵	1
oğlancağız	1		
gir-	1	bre	1
ağlamadan	1	zeytinyağı	1
zır zıpır	1	kafa yar-	1
çaldır-	1	çapkın	1
çekil-	1	kallem et-	1
çoluk çocuk	1	kandil	1
kaplama	1	öt-	1
karayel	1	kar	1
kara	1	üstelik	1
kart	1	karşı	1
katık	1	kaç-	1
kelli	1	kelâm	1
Kepçe Şevket	1	keser	1
pastırma	1	kibriya	1
gocuk	1	giy-	1
kimya	1	kirala-	1
kira	1	gömlek	1
kola çık-	1	gönder-	2
bulama-	1	ağzı bir karış açık kal-	1
konu komşu	1	korku	1
koskocaman	1	koy-	1
kurtar-	1	pişir-	1
kâtip	1	politika	1
göz	1	köpek	1
kötü kötü	1	kös kös	1
kül ol-	1	kıl	1
kırbaç	1	kıvrın-	1
kıvrır kıvrır	1	kız	1
güm	1	laf at-	1
lapa lapa	1	pılı pırtı	2
burun direği kırıl-	1	burun	1
ananın ak sütü gibi helal ol-	1	ana	1
adam	1	acı acı	1

⁵ Halk ağzı: pezevenk, deyyus (Kubbealtı Lugati).

mecidiye	1	mektep	2
mektebi boyla-	1	merhum	1
metelik verme-	1	gün	1
gürül gürül	1	buz tut-	1
sabrı tüken-	1	Muhtesip Karagöz	1
güven-	1	gürültü	1
aşağı	1	mütabaki	1
nah	1	namevcudu	1
nefes	1	nere	1
güç	1	neyle-	1
gırtlak	1	büzül-	1
not tut-	1	haber ver-	1
hak	1	cam	1
aşna fişne	1	anla-	1
nöbetli	1		
hal	2	cebi delik ol-	1
hamden lillâh	1	omuzla-	1
ondan sonra	1	ortalığı kasıp kavur-	1
Hancı Ramazan Ağa	1	cerbezeli	1
baba	1	otur-	1
sim	1	haramzade	1
cilt	1	siz	2
sok-	1	hararet	1
baça	1	aptallaş-	1
aldır-	1	peşinde	1
pilav	1	piştov	1
posta	1	postahane	1
pılı pırtı	1	sonra	1
hasta	1	hastalık	1
ruh	1	sabah	1
su	1	safa	1
		hata gelme-	1
cırcan	1	saldır-	1
salkım salkım	1	sapsarı	1
sar-	1	sarmısaklı	1
sarsıl-	1	sarı-	1
say-	1	sayıkla-	1
saç	1	sağlık	1
sefer	1	selamet	1
ser	1	serçe	1
söyleme-	1	söylene söylene	1
haykır-	1	sinek	1
siz	1	sıcak	1
hele	1	hayâsız	1
haydi	1	cümleten	1
soğuk	1	sucuk	1
sulh ol-	1	sıçan	1
tahta	1	hep	1

tangur tungur	1	söylen-	1
herif	2	dağıl-	1
danvranma	1	sürün-	1
sıra	1	sırt	1
sırtla-	1	pazar	1
vâde	1	tencere	1
dağıt-	1	tepeleme	1
hır çıkar-	1	hoh	1
bakış	1	bar bar bağır-	1
Arnavut	1	ahali	1
tas	1	tavuk	1
tekrar	1	tere	1
Tevfik	1	teşrin-i sani ⁶	1
tirit	1	tokat	1
hırsızlık	1	toplan-	1
defa	1	tut-	1
trak trak	2	deli	1
bastır-	1	tutuna tutuna	1
tutma-	1	tuğla	1
tutuş-	1	ihtiyar	1
uslu akıllı	1	tıkır	1
utan-	1	ders	1
deme-	1	uğra-	1
uçkurlu	1	vakit	1
imansız	1	imam	1
vallahilazim	1	imaret	1
velhasıl kelam	1	imtihan olun-	1
devam et-	1	dertleşip dur-	1
virane	1	erme-	1
inandır-	1	devir-	1
yakala-	1	ocağına incir ağacı dik-	1
inatçı	1	başka	1
baş	2	Allah Allah	1
yakar-	1	yakalık	1
yalnız	1	yala-	1
in-	1	yangın	1
ip	2	Yangın Bakırı Niyazi	1
değiştir-	1		
yap-	1	yara-	1
iri	1	Yarabbi	1
ise	1		
yat-	1	ispençiyari	1
yavaş yavaş	1	yağ-	1
ispinoz ⁷	1	dilim dilim	1
asıl-	1	zor	1

⁶ Kasım ayı (Kubbealtı Lugati).

⁷ Ötücü kuşlar takımının ispinozgiller familyasından, gagası kısa ve koni biçiminde, erkeğinin tüyleri parlak gök mâvisi ve yeşilimtrak mâvi, boynu ve karnı kırmızımsı, güzel sesli bir kuş türü (Kubbealtı Lugati)

çabuk	1	çak-	1
çal-	1	çalış-	1
yer	1	yeniden	1
yemek	1	çene at-	1
çimli	1	yirmi dokuz	1
it	1	çorba	1
yobaz	1	itiraz et-	1
dirhem	1	bedel-i careyi	1
öp-	1	öt-	1
öteki	1	yol ver-	1
yoklama	1	iyi	1
öğleüstü	1	yürü-	1
üst	1	yumuşak	1
ısıt-	1	şaka	1
yüklen-	1	içeri	1
şura	1	yığ-	1
ürü-	1	diyerek	1
beâr	1	at-	1
allem et-	1	akıl	1
abdest	1	Abdal Niyazi	1
de	10	gün	6
yok	5	ay	4
ibrik	3	var	4
aç-	2	don-	1
efendiciğimiz	1	birden bire	1
ki	1	ney	1
davranam	1		

Toplamda 541 kelime tespit edilmiştir. Farsça-Arapça tamlamalar, deyimler, unvan veya lakaplardan oluşan özel isimler, ikilemeler, birleşik fiiller bir kelime olarak kabul edilmiştir. Hikâyede en sık geçen kelimeler: *de-*, *biz*, *bir* kelimeleridir. *de-* ve *biz* kelimesi 15 kez *bir* kelimesi ise 17 kez geçmiştir. *De-* fiili hikâyede 15 kez geçmiştir ve en sık geçen fiildir. *De-* eyleminin sık geçmesinin sebebi hikâyede konuşma cümlelerine alıntı olarak yer verilmesidir. Örneğin:

- “-Buldum çocuklar?.. diye bağırdı. Ne buldun? **dedik**, Gelin benim arkadam **dedi** (Göktulga, 2017: 113).”
- “- Öğleüstü mektepten çıktık bir de gelelim ne görelim, Hancı Ramazan Ağa pılıyı pırtıyı kapının önüne yığmış. Aman Ramazan Ağa etme eyleme anan yahşi baban yahşi biz ettik sen etme **dedik**, yalvardık yakardık; inatçı Arnavut piştov gibi kurulmuş, Nuh der peygamber **demez**; altı aydır metelik vermezsiniz, ondan sonra efendiciğimize, söyleyim dün akşam da üstelik, yemek pişireceğiz diye odanın içinde maltız yakarsınız, yangın çıkaracaksınız çabuk çekin postayı, vallahi hır çıkarırım, **dedi** (Göktulga, 2017: 113).”
- “Mektepteki kâtibe de uğramış, kömürün okkası elli paraya çıktı, nefesinizle ısının ben de çoluk çocuk sahibiyim... **demiş** (Göktulga, 2017: 113).”
- “Biz de kalbur iler serçe, ispinoz turalım **dedik**, benim burnum donuyordu (Göktulga, 2017: 114).”

- “Bir tuğla ısıtalım da oğlanın ayaklarına koyalım **dedik**, Allah sizi inandırın (Göktulga, 2017: 114).”
- “Çocuklar gelin arkamdan!.. **dedi** (Göktulga, 2017: 115).”

Biz zamiri 13 kez kullanılmıştır. Biz zamirinin kullanım sıklığı da hikayedeki kişi sayısına işaret eder:

- “Allah selamet versin, **bizim** yangın bakırı Niyazi, İbrik Nuri, Karga Tevfik, -şimdi Tokat’ta kocaman bir eczane sahibidir- Kepçe Şevket...(Göktulga, 2017: 113).”
- “- Öğleüstü mektepten **çık**tık bir de gelelim ne görelim, Hancı Ramazan Ağa pılıyı pırtıyı kapının önüne yığmış. Aman Ramazan Ağa etme eyleme anan yahşi baban yahşi **biz** ettik sen etme dedik, yalvardık yakardık; inatçı Arnavut piştov gibi kurulmuş, Nuh der peygamber demez; altı aydır metelik vermezsiniz, ondan sonra efendiciğimize, söyleyim dün akşam da üstelik, yemek pişireceğiz diye odanın içinde maltız yakarsınız, yangın çıkaracaksınız çabuk çekin postayı, vallahi hır çıkarırım, dedi (Göktulga, 2017: 113).”
- “Artık mükemmelen ısınıyor, **bizim** de, komşuların olduğu gibi, bacamızdan çıkan kara dumanları kırbaş gibi öten karayel dağıtıyordu (Göktulga, 2017: 115).”
- “**Biz** bile ipe inip çıkıyorduk... (Göktulga, 2017: 116).”

Çık- eylemi de sık kullanılan fiiler arasındadır.

- “- Öğleüstü mektepten **çık**tık bir de gelelim ne görelim, Hancı Ramazan Ağa pılıyı pırtıyı kapının önüne yığmış. Aman Ramazan Ağa etme eyleme anan yahşi baban yahşi **biz** ettik sen etme dedik, yalvardık yakardık; inatçı Arnavut piştov gibi kurulmuş, Nuh der peygamber demez; altı aydır metelik vermezsiniz, ondan sonra efendiciğimize, söyleyim dün akşam da üstelik, yemek pişireceğiz diye odanın içinde maltız yakarsınız, yangın **çık**aracaksınız çabuk çekin postayı, vallahi hır **çık**arırım, dedi (Göktulga, 2017: 113).”
- “Mektepteki kâtibe de uğramış, kömürün okkası elli paraya **çık**tı, nefesinizle ısının ben de çoluk çocuk sahibiyim... demiş (Göktulga, 2017: 114).”
- “Ertesi günü duvarlara tutuna tutuna Nuri yine ava **çık**tı (Göktulga, 2017: 114).”
- “Ayaz ağa kola **çık**mış, ortalığı kasıp kavuruyordu (Göktulga, 2017: 114).”
- “**Çık**tık yukarı, bir gürültü daha oldu (Göktulga, 2017: 115).”
- “-Çocuklar, **çık**ın, vallahilazim Kibriya hakkı için evden **çık**ın. Ev kirası ananızın ak sütü gibi helal olsun (Göktulga, 2017: 115).”
- “-**Çık**ın evden hayâsızlar, haramzadeler (Göktulga, 2017: 116)”
- “-Oğullarım **çık**ın, açın kapıyı, vallahi kılınıza hata gelmez (Göktulga, 2017: 116).”
- “Fakat mahallenin artık sabrı tükenmişti. Külhanbeyleri yüklenince kapıyı devirdiler, fakat hepsinin ağızları bir karşı açık kaldı: Trabzanlar bitmiş, biz merdivenleri de sobada yakmıştık, yukarıya ne ile **çık**acaklardı? Biz bile ipe inip **çık**ıyordu (Göktulga, 2017: 116).”

Bir kelimesi hikâyede sıfat olarak kullanılmıştır. Kelimenin hikâyede geçtiği bazı yerler aşağıda verilmiştir.

- Allah selamet versin, bizim yangın bakırı Niyazi, İbrik Nuri, Karga Tevfik, -şimdi Tokat’ta kocaman **bir** eczane sahibidir- Kepçe Şevket...(Göktulga, 2017: 113).
- Lapa lapa yağar; köpekler bile viranelerde soğuktan ürüyor, işte böyle **bir** akşamda aç kaldık (Göktulga, 2017: 114).

- Ertesi günü İbrîk Nuri merhum **bir** defa postahaneye gitti, memleketten para var mı diye (Göktulga, 2017: 114).
- **Bir** tas suyuna tirit sıcak çorba diye kıvır kıvır kıvrandık, yok (Göktulga, 2017: 114).
- Elini aşağıya doğru soktu, tavana dizi dizi asılmış iri **bir** pastırma'yı çekti çıkardı (Göktulga, 2017: 115).
- Çıktık yukarı, bir gürültü daha oldu (Göktulga, 2017: 115)

Görüldüğü üzere hikâyeden verilen örneklerde bir kelimesi “bir eczane, bir akşam, bir defa, bir tas, bir pastırma” örneklerinde sıfat olarak kullanılmıştır.

Ana, baba, ocak, soba gibi kelimeler hikâyede en az geçen kelimeler arasındadır. Şüphesiz bu da bağlamla ilgilidir. Hikâyede ev sahibi tarafından evden çıkarılmak istenme olayı anlatılır. Ocak kelimesi “Amanın mahalleli, bu nektepliler **ocağ**ıma incir dikteler, kül oldum, tavandan pastırmalarımı çaldılar... diye bar bar bağırıyor (Göktulga, 2017: 115).” cümlesinde geçer. Görüldüğü üzere “ocağ

Soba kelimesi de “Fakat mahallenin artık sabrı tükenmişti. Külhanbeyleri yüklenince kapıyı devirdiler, fakat hepsinin ağızları bir karşı açık kaldı: Trabzanlar bitmiş, biz merdivenleri de **sobada** yakmıştık, yukarıya ne ile çıkacaklardı? (Göktulga, 2017: 116)” cümlesinde yer alır.

Ana kelimesi “Ev kirası **ananızın** ak sütü gibi helal olsun (Göktulga, 2017: 115).” cümlesinde deyimde kullanılmıştır. Kelimenin geçtiği başka bir cümle:

“Öğleüstü mektepten çıktık, bir de gelelim ne görelim, Hancı Ramazan Ağa, pılıyı pırtıyı kapının önüne yığmış. Aman Ramazan Ağa etme eyleme, **anan** yahşi, **baban** yahşi, biz ettik sen etme dedik, yalvardık yakardık; inatçı Arnavut, piştov gibi kurulmuş, Nuh der peygamber demez; altı aydır metelik vermezsiniz, ondan sonra efendiciğimize söyleyim, dün akşam da üstelik, yemek pişireceğiz diye odanın içinde maltız yakarsınız, yangın çıkaracaksınız, çabuk çekin postayı, vallahi hır çıkarırım, dedi (Göktulga, 2017: 113).”

4. Hikâyenin Sözcük Varlığını Oluşturan Kelimeler

4.1. Deyimler

Deyimler, birden fazla kelimedenden meydana gelen ve bünyesinde barındırdığı kelimeler arasından anlamca ilgi bulunan yapılardır. Deyimler bir dilin sözcük varlığı içerisinde yer alır. Anlatımı kuvvetlendirir. Deyimler, Türkçenin tarihi dönemlerinde de karşımıza çıkar. Örneğin Kültigin yazıtından “*Meniñ sabımın sımadı (benim sözümü kırmadı)*” deyimini geçmektedir (Aksan, 2021: 39).

Tablo 2

Deyim	Sıklık	Deyim	Sıklık
boyun bük-	1	suratından düşen bin parça ol-	1
kös kös düşün-	1	diz çök-	1
bereket ver-	1	borç girtlağı geç-	1
cebi delik ol-	1	eli boş dön-	1
burun direği kırıl-	1	kılına hata gelme-	1
not tut-	1	üstüne yürü-	1

çene at-	1	tozu elemek elekten geçir-	1
eli boş dön-	1	kül ol-	1
bar bar bağır-	1	arslan gibi yetiş-	1
ananın ak sütü gibi helal ol-	1	yol ver-	1
ağzı bir karış açık kal-	1	mektebi boyla-	1
kasıp kavur-	1	kola çık-	1
Nuh deyip peryamber deme-	1	Allah'tan korkmaz Peygamber'den havf etmez	1

Nuh deyip peryamber deme-: “- Öğleüstü mektepten çıktık bir de gelelim ne görelim, Hancı Ramazan Ağa pılıyı pırtıyı kapının önüne yığmış. Aman Ramazan Ağa etme eyleme anan yahşi baban yahşi biz ettik sen etme dedik, yalvardık yakardık; inatçı Arnavut piştov gibi kurulmuş, **Nuh der peygamber demez;** altı aydır metelik vermezsiniz, ondan sonra efendiciğimize, söyleyim dün akşam da üstelik, yemek pişireceğiz diye odanın içinde maltız yakarsınız, yangın çıkaracaksınız çabuk çekin postayı, vallahi hır çıkarırım, dedi (Göktulga, 2017: 113).” Nuh deyip peryamber deme- deyimini “savunulan şeydeki ısrar etme derecesini ifade eder”.

Kös kös düşün-: “Çaresiz boynumuzu büktük, mektebi boyladık, hoca gelmiş, kimya söyler, ispençiyari söyler, ama kim dinler. Suratımızdan düşen sinek bin parça olacak. Nerede yatacağız? Diye **kös kös düşünürken** adam, ruhuna rahmet olsun, bak oğlancağız rahmet istedi, İbrik Nuri: (Göktulga, 2017: 113).” Kös kös düşün- eylemi hikâyede “bir konu üzerine bıkkın bir şekilde düşünmek” anlamında kullanılmıştır.

Bereket ver-: “Hastalık, sağlık insan için, ya birimizden biri yatsa idi!.. Halimiz neye varırdı! Bereket versin; hani hepimiz de zıpır zıpır herifleriz (Göktulga, 2017: 114).”

Ağzı bir karış açık kal-: “Fakat mahallenin artık sabrı tükenmişti. Külhanbeyleri yüklenince kapıyı devirdiler, fakat hepsinin **ağızları bir karış açık kaldı:** Trabzanlar bitmiş, biz merdivenleri de sobada yakmıştık, yukarıya ne ile çıkacaklardı? Biz bile ipe inip çıkıyordu (Göktulga, 2017: 116).” Ağzı açık kal- deyimini şaşırılan bir şey karşısında yaşanan durum anlamında kullanılmıştır.

Kasıp kavur-: “Ayaz ağa kola çıkmış, ortalığı **kasıp kavuruyordu** (Göktulga, 2017: 114).” Ortalığı kasıp kavur- “sinirlenme hâlinin dışı vurumudur”.

Kola çık-: Ayaz ağa **kola çıkmış,** ortalığı kasıp kavuruyordu (Göktulga, 2017: 114).” Kola çık- deyimini Türk Dil Kurumunun Güncel Türkçe Sözlüğünde “hırsız, polis vb. faaliyete geçmek, iş başlamak” olarak açıklanmıştır (TDK).

Boyun bük-: “Çaresiz **boynumuzu büktük,** mektebi boyladık, hoca gelmiş, kimya söyler, ispençiyari söyler, ama kim dinler (Göktulga, 2017: 113).” Boyun bükme deyimini ilgili kısımda çaresizlik sonucu meydana gelen bir davranış olarak kullanılmıştır.

Suratından düşen bin parça ol-: “**Suratımızdan düşen sinek bin parça olacak...** (Göktulga, 2017: 113).” Suratından düşen bin parça olmak deyimini bağlamda “suratından düşen sinek bin parça olmak” şeklinde kullanılmıştır. Ölçünlü Türkçede bu kullanım bulunmaz. Suratından düşen

bin parça olmak deyimi olumsuz bir duygunun yüze yansıdığı ifade etme amaçlı kullanılır. Ölçünlü Türkçede “suratından düşen bin parça” olmak şeklinde kullanılır.

Diz çök-: “-Buldum çocuklar?.. diye bağırdı. Ne buldun? dedik, gelin benim arkamdan dedi. O önde, biz peşinde, Kadırga’daki kahvelerin birinde imamı buldu, ihtiyarın önüne uslu akıllı **diz çöktük**, cerbezeli, mirkelâm çocuktu, allem etti, kalem etti, muhtar-ı evvelin üç sim mecidiye, bize, bekâr talebeye: (Göktulga, 2017: 113).”

Not tut-: “Ama neyleyim, teşrin-i sani de girdi, bizde Karga Tevfik’in gocuğundan başka sırta giyecek yok, ders dinlemeye, **not tutmaya** yalnız Tevfik’i göndereceğiz; göndereceğiz ama; hocaların da hepsi yoklama yapar; bizim zamanımızda dört namevcudu olan imtihana olunmazdı (Göktulga, 2017: 113).” Not tumak deyimi söyleneni yazma anlamında kullanılmıştır.

Aç kal-: “Lapa lapa yağar; köpekler bile viranelerde soğuktan ürüyor, işte böyle bir akşam **aç kaldık** (Göktulga, 2017: 114).” Aç kalmak deyimi geçtiği bağlamda gerçek anlamı ile yani “yemek yememe hâli” anlamında kullanılmıştır.

Borç gırtlığına çık-: “İmaretteki yobaz, **borç gırtlığı geçtiği** için abdest ibriğini kapınca üstümüze yürüyordu; üç aydır ev sahibine para vermiyorduk (Göktulga, 2017: 114).” Bugün TT’de “borç gırtlığına çıkmak” biçiminde kullanılan deyim hikâyede “borç gırtlığını geçmek” şeklinde kullanılmıştır. TT’deki kullanım ile farklılık gözetse bile anlam bakımından fark bulunmaz. Her iki kullanımda da anlam “borcun çok fazla olması”dır.

Üstüne yürü-: “İmaretteki yobaz, borç gırtlığı geçtiği için abdest ibriğini kapınca **üstümüze yürüyordu**; üç aydır ev sahibine para vermiyorduk (Göktulga, 2017: 114).” Üsüne yürümek deyimi “korkutmak, yıldırım amacıyla saldıracakmış gibi yapmak (TDK)” anlamında kullanılmıştır.

Çene at-: “Biz dertleşip dururken bir de baktık Yangın Bakırı şakır şakır **çene atmaya** başlamaz mı? (Göktulga, 2017: 114).” İlgili deyim geçtiği bağlamda “konuşmak, söylenmek” anlamında kullanılmıştır. Çene atmak deyimi TT’de bulunmaz.

Tozu eleyip elekten geçir-: “Evde bir dirhem kömür bulamadık, eski kiracı da hani cimri mi cimri imiş, **tozunu bile elemiş, elekten geçirmiş...** (Göktulga, 2017: 114).” Tozu eleyip elekten geçirmek deyimi cimriliği ifade etme, cimriliğin derecesini anlatma amacı ile kullanılmıştır. Tozu elemek, elekten geçirmek gerçeklikten uzak ve imkansızdır. Deyimin ifade ettiği anlam bu gerçeklikten uzak durumu bile yapacak cimriliğe sahip olunma durumudur.

Eli boş dön-: “İbrik Nuri ezan vakti yine **eli boş döndü** (Göktulga, 2017: 114).” Eli boş dönmek deyimi gidilen yerden bir şey alandan/getirmeden dönmek anlamında kullanılmıştır.

Burunun direğini kır-: “Çimli, sarmısaklı pastırmanın kokusu **burnumuzun direğini kırıyordu** (Göktulga, 2017: 114).” Burunun direğini kırmak deyimi hissedilen kokunun burnunu direğini kırarak yoğunlukta olmasını ifade etme için kullanılmıştır.

Kül ol-: “Hele yahaladım, sıçan değil, cırcan imiş... Amanın mahalleli, bu nektepliler ocağıma incir diktiler, **kül oldum**, tavandan pastırmalarımı çaldılar...(Göktulga, 2017: 115).” Kül olmak deyimi herhangi bir şeyi yitirme durumundan kaynaklı duyulan üzüntü durumu anlamında kullanılmıştır.

Bar bar bağır-: “Hele yahaladım, sıçan değil, cırcan imiş... Amanın mahalleli, bu nektepliler ocağıma incir diktiler, kül oldum, tavandan pastırmalarımı çaldılar... diye **bar bar bağıyor**, bağıyor, İbrik Nuri yine arslan gibi yetişti ... (Göktulga, 2017: 115).” Bar bar bağırmak deyimini “olan gücüyle yüksek sesle bağıрма” durumunu ifade etme amaçlı kullanılmıştır.

Arslan gibi yetiş-: “Hele yahaladım, sıçan değil, cırcan imiş... Amanın mahalleli, bu nektepliler ocağıma incir diktiler, kül oldum, tavandan pastırmalarımı çaldılar... diye *bar* bar bağıyor, bağıyor, İbrik Nuri yine **arslan gibi yetişti** ... (Göktulga, 2017: 115).” Arslan gibi yetişmek deyimini “zor durumda sıkıntı giderecek kişinin gelmesi” anlamındadır. Bu deyim, TT’de “hızır gibi yetişmek” anlamında kullanılmıştır. TT’den farklı olarak metinde “Hızır” yerine “arslan” kullanılmıştır.

Ananın ak sütü gibi helal ol-: “Ev kirası **ananın ak sütü gibi helal olsun** (Göktulga, 2017: 115).” Bağlamda kiranın karşı tarafa yani kiracıya hibe edilmesi yani bağışlanmasını ifade etmek için kullanılmıştır.

Kılına hata gelme--: “Oğullarım çıkın, açın kapıyı, vallahi **kılınıza hata gelmez** (Göktulga, 2017: 116).” İlgili deyim “karşı tarafa zarar vermeme”yi temin etme anlamında kullanılmıştır.

Yol ver-: “Mahalleli bize korku ile **yol verdiler** (Göktulga, 2017: 116).” Yol vermek deyimini “geçmeye müsaade etme” anlamında kullanılmıştır.

Allah’tan korkmaz Peygamber’den havf etmez: “Allah’tan korkmaz, Peygamber’den havf etmez çapkınlar (Göktulga, 2017: 115).”

Hikâyede toplamda 26 deyim kullanılmıştır. Deyimler anlatım gücünü kuvvetlendiren dil birlikleridir. Şüphesiz hikâyedeki deyim kullanımı anlatımı kuvvetlendirmiştir.

4.2. Fiiller

Tablo 3

Fiil	Sıklık	Fiil	Sıklık
de-	15	çık-	11
ol-	12	gel-	7
bul-	5	aç-	2
ver-	3	ağla-	4
et-	3	vur-	3
yat-	3	gör-	3
çıkart-	3	bağır-	3
sök-	3	i-	4
in-	3	seslen-	2
dinle-	2	çal-	2
çek-	2	geç-	2
gönder-	2	git-	2
tut-	2	yak-	2
at-	2	başla-	2
ısın-	2	kap-	1
kalma-	1	doy-	1
dur-	1	düş-	1
bil-	1	koy-	1

bit-	1	getir-	1
boyla-	1	okşa-	1
geçin-	1	gir	1
giy-	1	çalış-	1
al-	1	kurul-	1
büzül-	1	anla-	2
otur-	1	söylen-	1
haykır-	1	pişir-	1
sar-	1	say-	1
sarıl-	1	sayıkla-	1
sok-	1	dağıl-	1
sürün-	1	sırtla-	1
utan-	1	dertleş-	1
inandır-	1	devir-	1
in-	1	yahala-	1
değiştir-	1	yala-	1
yalvar-	1	yap-	1
yetiş-	1	çak-	1
çekil-	1	öp-	1
öt-	2	yürü-	1
yüklen-	1	ısıt-	1
yığ-	1	var-	1
ye-	3		

Hikâyede 80 fiil tespit edilmiştir. Fiillerin diğer kelimelere göre sayıca fazla olmasının sebebi incelenen metnin olaya dayalı olmasındandır. En sık kullanılan fiil de- fiilidir. De- fiilinin kullanım sıklığının fazla olmasının sebebi ele alınan metinde konuşma cümlelerine sıklıkla yer verilmesindedir ve bunun örnekleri sıklık tablolarının olduğu bölümde verilmiştir.

4.3. Birleşik Fiiler

Tablo 4

Birleşik Fiil	Sıklık	Birleşik Fiil	Sıklık
rahmet ol-	1	haber ver-	1
imtihan ol-	1	ayıp ol-	1
itiraz et-	2	helal ol-	2
boyun bük-	1	suratından düşne sinek bin parça ol-	1
diz çök-	1	allem et-	1
kallem et-	1	not tut-	1
aç kal-	1	üstüne yürü-	1
cebi delik ol-	1	çene at-	1
kafa yar-	1	ağzı bir karış açık kal-	1
yol ver-	1	mektebi boyla-	1
ortalığı kasıp kavur-	1	bar bar bağır-	1

Belirlenen birleşik fiillerin bazıları isim ve yardımcı fiilden meydana gelmiş (itiraz et-, rahmet ol-, ayop olmak) ve bazıları da (boyu bük-, cebi delik ol-, kafar yarmak) anlamca kaynaşmış olarak oluşturulmuştur. Daha önce de belirtildiği üzere birleşik fiiller çalışmada tek bir kelime olarak kabul edilmiştir.

4.4. Görevli Kelimeler

4.4.1. Sıfatlar

Tablo 5

Sıfat	Sıklık	Sıfat	Sıklık
bir	9	iki	2
altı	1	bu	1
bin	1	otuz dokuz	1
dün	1	ak	1
dört	1	sarımsaklı	1
zıpır zıpır	1	ertesesi	1
kara	1	zavallı	2
yumuşak	1	birinci	1
koskocaman	1	üç	1
bekâr	1	elli	1
iri	1	dilim dilim	1
sapsarı	1		

Sıklık tablosundaki verilerden hareketle en çok kullanılan sıfat “bir”dir. Hikâyede “*bir eczane, bir oda, bir okka ekmek, bir karış, bir defa, bir tuğla, bir dirhem, bir tas, bir pastırma* (Göktulga, 2017: 113-116).” şeklinde kullanılmıştır. Bir, sayı sıfatı olarak kullanılmıştır.

Tabloda yer alan “zıpır zıpır” sıfatı ikileme şeklinde oluşturulmuştur. Şu cümlede geçer: “*Bereket versin; hani hepimiz de zıpır zıpır herifleriz* (Göktulga, 2017: 114).”

4.4.2. Zarflar

Tablo 6

Zarf	Sıklık	Zarf	Sıklık
çaresiz	1	emirin iti gibi	1
kös kös	1	kıvrır kıvrır	1
uslu akıllı	1	acı acı	1
yavaş yavaş	1	okşar gibi	1
mükemmelen	1	yumuşak bir sesle	1
trak trak	1	birer birer	1
piştov gibi	1	trak trak	1
iyi	1	inip	1
güç bela	1	lapa lapa	1
öper gibi	1	şakır şakır	1
yalar gibi	1	gürül gürül	1
sonra	2	öyle	2
artık	4		

birer birer sarılarak	1
-----------------------	---

Tespit edilen zarflar çoğunlukla ikilemeler ile oluşturulmuş zarflardır. Birkaç örnek aşağıda verilmiştir.

- Nerde yatacağız? diye **kös kös düşünürken** adam, ruhuna rahmet olsun, bak oğlancağız rahmet istedi, İbrik Nuri: (Göktulga, 2017: 113).
- Bir tas suyuna tirit sıcak çorba diye **kıvr kıvr kıvrandık**, yok (Göktulga, 2017: 114).
- Tahta **gürül gürül tutuştu** (Göktulga, 2017: 115).

4.4.3. Edatlar

Tablo 7

Edat	Sıklık	Edat	Sıklık
gibi	10	diye	5
için	2	öyle	2
+dan sonra	1		

Tespit edilen edatlar arasında en sık kullanılan “gibi” edatıdır. Bu kullanım sıklığı hikâyeye de benzetme sanatının da kullanım sıklığını gösterir. Örnekler: “*piştov gibi kurulmuş, emirin iti gibi, okşar gibi, yalar gibi, öper gibi, kırbaç gibi, arslan gibi, ananızın ak sütü gibi, şimdiki gibi, ağlar gibi* (Göktulga, 2017: 113-116).”

4.4.4. Bağlaçlar

Tablo 8

Bağlaç	Sıklık	Bağlaç	Sıklık
de	9	da	7
ama	3	bile	4
+le	2	ile	6
ki	1	yine	6
fakat	1	üstelik	1
ise	1		

Tablodan da anlaşılacağı üzere en sık kullanılan bağlaçlar “de, da” bağlaçlarıdır.

5. Ünlem

Tablo 8

Ünlem	Sıklık	Ünlem	Sıklık
yahu	1	bre	1
haydi	1	haydi	1
hoh			

6. İkilemeler

Tablo 9

İkileme	Sıklık	İkileme	Sıklık
tangır tungur	4	kötü kötü	1
gürül gürül	1	pılı pırtı	1
yavaş yavaş	1	dilim dilim	1
çoluk çocuk	1	dizi dizi	1
şakır şakır	1	kös kös	1
cimri mi cimri	1	kıvrır kıvrır	1
tutuna tutuna	1	güç bela	1
salkım salkım	1	kötü kötü	1
bar bar	1	söylene söylene	1
trak trak	1	Allah Allah	1
birden bire	1	cimri mi cimri	1

İkilemeler hikâyede fazlaca kullanılmıştır. Tablodan da görüleceği üzere ikilemeler farklı şekillerde oluşturulmuştur. Örneğin “kötü kötü, kıvrır kıvrır” ikilemeleri aynı kelimelerin tekrarı ile “çoluk çocuk” biri anlamlı biri anlamsız kelimeler ile “söylene söylene” zarf fiil eki ile “bar bar” her ikisi de anlamsız kelimeler ile oluşturulmuştur. İkileme, şüphesi anlatıma güç katmak, anlam yoğunluğunu artırmak için kullanılır. Hikâyedeki ikilemeler de anlamı kuvvetlendirme açısından önem arz eder.

7. Terimler

Tablo 10

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
ispençiyari ⁸	1	Kimya	1

8. SONUÇ

Çalışmada Fahri Celal Göktulga'nın “Çare” adlı hikâyesi üzerine Doğan AKSAN'ın sözvarlığı tasnifinden yola çıkılarak bir sözvarlığı incelemesi yapılmıştır ve 541 kelime tespit edilmiştir. 541 kelimenin 80'i fiil, 22'si ikileme, 1'i terim, 11'i bağlaç, 5'i edat, 26'sı zarf, 22'si sıfat, 22'si birleşik fiil, 26'sı deyim olarak sınıflandırılmıştır. Sözvarlığı bir dili oluşturan bütün kelimelerdir. Hikâyedeki kelimeler incelenirken bağlam dikkate alınmıştır. Hikâyede atasözü tespit edilmemiştir. Buna karşın deyimler hikâyede önemli bir yere sahiptir. Ayrıca hikâyedeki “yahala-“ fiili Türkiye Türkçesine uygun biçimde yani “yakala-“ biçiminde sıklık tablosuna eklenmiştir. Fiilerin yer aldığı kısımda belirtildiği üzere en çok kullanılan fiil de-‘tir. Bunun sebebi hikâyede konuşma cümlelerine sıklıkla yer verilmesidir. Hikâyede geçen “İstanbul, Kadırga, Muhtesip Karagöz” gibi kelimeler mekana işaret etmektedir. Bu kelimelerden hikâyede anlatılan olayın İstanbul ve çevresinde (Fatih semtinde) geçtiği belirlenmiştir. Hikâyeden tespit edilen “ispençiyari (eczacı)” terimi de hikaye kahramanlarından birinin ezcan sahibi olmasından gelmektedir. Gibi edatının da fazlaca kullanımı hikâyede de benzetme sanatına yer verildiğini göstermiştir. Hikâyede geçen özel adlar sıklık tablosunda büyük harfle başlanılarak yazılmıştır. Kişi adları, yer adları özel isim olarak kabul edilmiştir. İkilemeler, deyimler, birleşik fiiller ve

⁸ Eczacı (TDK)

birleşik isimler tek bir kelime olarak ele alınmıştır. Bazı kelimelerin anlamı da Türk Dil Kurumu Sözlüğünden veya Kubbealtı Lugati'nden bakılarak dipnot olarak verilmiştir. Eldeki çalışma ile bir sözvarlığı çalışması yöntemi ortaya konulmuş aynı zamanda kelimeler için bağlam üzerinden tespitlerde bulunularak kelimelerin metindeki bağlamsal yönü de ortaya konulmuştur. Örneğin hikâyedeki “gibi” edatının sık kullanımı benzetme sanatına işaret ederken “de-“ filinin sık kullanımı hikâyedeki konuşma cümlelerinin sıklığına işaret etmiştir. Ayrıca fiilkerin kullanım sıklığının diğer kelime türlerinin sıklığına oranla fazla olması metnin olaya dayanmasından gelmektedir. Bu tespitler kelimelerin bağlamdaki anlamından ziyade işaret ettiği diğer hususları da ortaya çıkarmıştır ki eldeki sözvarlığı çalışmasının asıl amacı da budur.

KAYNAKLAR

- Adamovic, M. (2003). Uygurcadaki Ses Değişimi ve Bu değişimin Perde Arkası. *Türkbilig*, 145-148.
- Aitchison, J. (2003). *Word in the Mind*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- Aksan, D. (2021). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aliyev, B. (2010). *Aydım-Saz we Onı Okamagyn Usuliyeti*. Türkmen döwlet Neşiriyat Gullugy.
- Altun, H. O. (2015). Arapça Alıntı Kelimelerin Kazak Türkçesine Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 167-201.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), s. 160-175.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *OECD Education Working Papers No.41: 21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries*. OECD.
- Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., & Zagami, J. (2016). A K-6 Computational Thinking Curriculum Framework: Implications for Teacher Knowledge. *International Forum of Educational Technology & Society*, 19(3), s. 47-57.
- Annanepesov, O. (2012). *Türkmen Halk Saz Gurallarynda Yerne Yetiriciligin Tarihi*. Aşgabat.: Türkmen döwlet neşiriyat, .
- Apostolellis, P., Stewart, M., Frisina, C., & Kafura, D. (2014). RaBit escApe: A board game for computational thinking. *IDC '14: Proceedings of the 2014 conference on Interaction design and children* (s. 349–352). Association for Computing Machinery. doi:<https://doi.org/10.1145/2593968.2610489>
- Aydın, E. (2012). *Orhon Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Bahşi, B. (2022). Anadolu Ağızlarında Ünsüz Tespitleri Üzerine Bir İnceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 619-627.

- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing Computational Thinking To K-12: What Is Involved And What Is The Role Of The Computer Science Education Community? *ACM Inroads*, 2(1), s. 48-54.
- Basawapatna, A., Repenning, A., Koh, K., & Savignano, M. (2014). The consume - Create spectrum : Balancing convenience and computational thinking in STEM learning. *SIGCSE '14: Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education* (s. 659–664). Association for Computing Machinery. doi:<https://doi.org/10.1145/2538862.2538950>
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı İle İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27(29), 27-61.
- Bayati, N. (2017). Telafer Türkmen Ağzı (İnceleme - Metin - Sözlük). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Beach, C. M. (1991). The influence of prosodic patterns at points of syntactic structure ambiguity: Evidence for cue trading relations. *Journal of Memory and Language*, 644-663.
- Bekmiradov, A. (1992). *Edebi Miras*, . Aşgabat.
- Bever, T. G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. J. R. Hayes içinde, *Cognition and the Development of* (s. 279-362). New York: Wiley & Sons.
- Beyoğlu, A. (2000). *Türkmen Boylarının Tarihi ve Etnografyası*. İstanbul.
- Bilal, Z. (2015). Irak Erbil Türkmen Ağzı (Metin - İnceleme). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Brennan, K., & Reesnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *In Annual American Educational Research Association meeting, 1*, s. 25.
- Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive. 09 10, 2023 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.inf.ed.ac.uk/publications/online/1245.pdf> adresinden alındı
- Carter, R. (1998). *Vocabulary*. London: Taylor & Francis Group.
- Chomsky, N. (2002). *Dil ve Sorumluluk*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Chomsky, N. (2020). *Biz Ne Tür Yaratıklarız*. İstanbul: Bgst Yayınları.
- Crain, S., & Steedman, M. (2005). On not being led up the garden path: the use of context by the psychological syntax processor. D. R. Dowty, L. Karttunen, & A. M. Zwicky içinde, *Natural Language Parsing: Psychological, Computational, and Theoretical Perspectives* (s. 320-358). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cramer, P. (1968). *Word Association*. New York: Academic Press Inc.
- Curzon, P. (2013). Computational Thinking: Searching to Speak. *Queen Mary, University of London*, s. 1-10.

- Çifci, S., & Duru, K. (2016). Ses Temelli Kelime Çağrışımı. *Turkish Studies*, 159-178.
- Çiftci, S., Çengel, M., & Paf, M. (tarih yok). Bilişim Öğretmeni Adaylarının Programlama İlişkin ÖzYeterliliklerinin Yordayıcısı Olarak Bilişimsel Düşünme ve Problem Çözmeye İlişkin Yansıtıcı Düşünme Becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), s. 321-334.
- Demir, N., & Yılmaz, E. (2016). *Türkçe Ses Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Demir, Ö., & Seferoğlu, S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: Bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. H. F. Odabaşı, A. İşman, & B. Akkoyunlu içinde, *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (s. 801-830). TOJET ve Sakarya Üniversitesi.
- Denning, P. (2009). The profession of IT beyond computational thinking. *Communications of The ACM*, 52(6), s. 28-30. doi:https://doi.org/10.1145/1516046.1516054
- Diñç, A. Ç. (2008). *Türkmen Kültürü ve Türkmenlerin Sosyo-İktisadi Düşüncesi*. İstanbul: Ayrikotu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (1993). BİR KİŞİ YANILSAR OGUŞI BODUNI BİŞÜKİNE TEGİ KIDMAZ ERMİŞ (KT, G, 6=BK, K, 4) İBARESİ ÜZERİNE. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 83-89.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ergin, M. (2004). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Fraizer, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. *Attention and performance XII: The psychology of reading*, 560-586.
- Fraizer, L. (1995). Constraint satisfaction as a theory of sentence processing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 437-468.
- Fraizer, L., & Jr, C. C. (1989). Successive cyclicity in the grammar and the parser. *Language and cognitive processes*, 93-126.
- Frazier, L., & Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition* 6, 291-325.
- Frazier, L., & Rayner, K. (1982). Making and Correcting Errors during Sentence Comprehension: Eye Movements in the Analysis of Structurally Ambiguous Sentences. *COGNITIVE PSYCHOLOGY* 14, 178-210.
- Furber, S. (2012). *Shut down or restart: The way forward for computing in UK schools*. The Royal Society.
- Gılcov, A. (1995). *Aydım-saz Terminleri*. Lebap.

- Gompel, R. P., & vd. (2005). Evidence against competition during syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 284-307.
- Gompel, R. P., Pickering, M. J., & Traxler, M. J. (2001). Reanalysis in Sentence Processing: Evidence against Current Constraint-Based and Two-Stage Models. *Journal of Memory and Language*, 225-258.
- Gökdağ, B. A. (2012). Irak Türkmen Türkçesinin Şekil Bilgisine Dair Notlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Dergisi*, 113-123.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: a review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), s. 38-43.
- Gulla, N. (1997). "Türkmen Halk Müziği Sanatının Özellikleri". 5. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongres. Ankara.
- Günel, Y. (2022). 21. Yüzyıl Becerileri. Y. Doğan içinde, *Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (s. 195-202). Efeakademi Yayınları.
- Hamarat, E. (2019). 21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları. SETA.
- Hürmüzlü, E. (2003). *Türkmenler ve Irak*. İstanbul: Kerkük Vakfı.
- Hürmüzlü, E. (2006). *Irak'ta Türkmen Gerçeği*. İstanbul: Kerkük Vakfı.
- Hürmüzlü, H. (2016). *Müzekkerat Sahafı Turkmani (Bir Türkmen Gazetecisinin Günlüğü)*. İstanbul: Kerkük Vakfı.
- İltar, L. (2022). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Hazinesini Geliştirmede Görsel Unsurlardan Yararlanma. M. Çifci (Dü.) içinde, *Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı Üzerine İncelemeler* (s. 381-401). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- ISTE. (2015, 09 10). CT leadership toolkit. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn.iste.org/www-root/2020-10/ISTE_CT_Leadership_Toolkit_booklet.pdf?_ga=2.62210410.732909919.1698069952-1132404789.1698069952 adresinden alındı
- ISTE, & CSTA. (2011). Operational definition of computational thinking for K–12 education. 08 24, 2023 tarihinde https://cdn.iste.org/www-root/Computational_Thinking_Operational_Definition_ISTE.pdf adresinden alındı
- Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2013). Computer programming goes back to school. *Phi Delta Kappan*, 95(1), s. 61-65.
- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A Framework For Computational Thinking Based On A Systematic Research Review. *Baltic Journal Of Modern Computing*, 4(3), s. 583-596.
- Kanatlı, S. A., & Karalar, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile 21.yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. Ö. Baltacı içinde, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları III* (s. 163-178). Özgür Yayınları.

- Kapanadze, D. Ü. (2018). 2018 Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), s. 83-112.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ.
- Kim, B., Kim, T., & Kim, J. (2013). Paper-and-Pencil Programming Strategy toward Computational Thinking for Non-Majors: Design Your Solution. *Journal of Educational Computing Research*, 49(4), s. 437-459.
- Kimball, J. P. (1973). Seven principles of surface structure parsing in natural language. *Cognition* 2, 15-47.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. (2015). Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeğinin (BDBD) Ortaokul Düzeyine Uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), s. 67-86.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar III*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Li, H., & Sheng, X. (2017). A Study on the Garden Path Phenomenon from the Perspective of Generative Grammar. *Journal of Language Teaching and Research Vol. 8, No. 6*, 1190-1194.
- MacDonald, M. C., & vd. (1994). The lexical nature of syntactic. *Psychological Review*, 483-506.
- McRae, K., & Matsuki, K. (2013). Constraint-Based Models of Sentence Processing. R. P. Gompel içinde, *Current issues in the psychology of language. Sentence processing* (s. 51-77). New York,: Psychology Press.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları .
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı .
- Miheyeva, Z. (1986). *Hikâyelerle Müzikal Sözlük*. Moskova.
- Nıyazlıyev, N. (2011). *Gönübek (Oçerikler ve Makalalar)*, . Aşgabat.

- Ögel, B. (1987). *Türk Kültür Tarihine Giriş*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Ölmez, M. (2023). *Kök Tengri ve Yağız Yer Arasında*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Özbek, E. (2015). Türkiye'de "Söz Varlığı" Çalışmaları ve Bunlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Akademik Kaynak Dergisi*, 3(5), 23-38.
- Özge, D. (2020). Tümce İşleme Süreçleri. *Dil Dergisi*, 46-69.
- Öztürk, N. D. (2022). Beylikler Dönemi Tıp Metinlerinde Yapılan Türkçeleştirme ve Terim Çalışmaları Üzerinde Bir İnceleme. *Gazi Türkiyat*, 31-37.
- Paf, M. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilişimsel Düşünme Becerileri ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Papert, S. (1996). An exploration in the space of mathematics educations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(1), s. 95-123.
- Rae, K. M., & Matsuki, K. (2013). Constraint-based models of sentence processing. R. P. Gompel içinde, *Sentence Processing* (s. 51-77). London, New York: Psychology Press.
- Roland, D., & Jurafsky, D. (2002). Verb Sense and Verb Subcategorization Probabilities. S. Stevenson, & P. Merlo içinde, *The lexical basis of sentence processing* (s. 325-346). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Saatçi, Ö. (2017). Irak Türkmenlerinin Ana Dilleri Türkçeyi ve Türk Kimliğini Yaşatma Süreçleri. *Uluslararası Ortadoğu Kongresi (Dil, Tarih ve Edebiyat)* (s. 172-202). Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Saatçi, S. (2017). *Tarihten Günümüze Irak Türkmenleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Searle, J. R. (2000). *Söz Edimleri*. (L. Aysever, Çev.) Ankara: Ayraç.
- Selby, C., & Woollard, J. (2013). Computational Thinking: The Developing Definition. *Special Interest Group on Computer Science Education (SIGCSE)*.
- Sengupta, P. (2013). Integrating computational thinking with K-12 science education using agent-based computation: A theoretical framework. *Education and Information Technologies*, 18(2), s. 351-380.
- Shukur, K. (2019). Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi ve Gagavuz Türkçesiyle Karşılaştırmalı Olarak Irak Türkmen Türkçesi (Ses Bilgisi, Fiil, Metin, Sözlük). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Spivey-Knowlton, M., & Sedivy, J. C. (1995). Resolving attachment ambiguities with multiple constraints. *Cognition*, 227-267.
- Tanenhaus, M. K., & vd. (1995). Integration of Visual and Linguistic Information in Spoken Language Comprehension. *Science*, 1632-1634.
- Tekin, T. (1994). *Tunyukuk Yazıtı*. Ankara: Simurg.

- Tekin, T. (2010). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thomsen, V. (2002). *Orhon Yazıtları Araştırmaları*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley And Sons Inc.
- Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 566-585.
- Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. . *Journal of Memory and Language*, 566-585.
- Tuna, O. N. (1997). *Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi ile Türk Dili'nin Yaşı Meselesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkmen Dilinin Sözlüğü*, . (1962). Aşgabat: TSSR İlimler Akademisi Dil Bilimi İnstitutu Neşriyatı,.
- Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında “21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), s. 76-93.
- Ufuk, Ş. P. (2018). Göç, Dil ve İletişim Üzerine Toplum Dil Bilim Yaklaşımları. *International Journal Of Language Academey*, 86-95.
- User, H. Ş. (2009). *Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Uspenskiy W, B. W. (1979). *Türkmeniskaya muzika. T. I. – A. Türkmenistan,*.
- Uzun, N. E. (2004). *Dilbilgisinin Temel Kavramları* . İstanbul: Türk Dilleri Dizisi.
- Üzümcü, Ö., & Bay, E. (2018). Eğitimde Yeni 21. Yüzyıl Becerisi: Bilgi İşlemsel Düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), s. 1-16.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21 st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), s. 299–321.
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), s. 715-728.
- Vygotsky, L. S. (2021). *Düşünce ve Dil*. (B. Erdoğan, Çev.) İstanbul: Roza Yayınevi.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't* . Basic Books.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), s. 33.
- Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational Thinking—What and Why. *The link Magazine*, 6, s. 20-23.

- Yadav, A., Mayfield, C., Hambrusch, S., & Korb, J. (2014). Computational Thinking in Elementary And Secondary Teacher Education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(1), s. 1-16.
- Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri ile Fene Karşı Tutumlarına FeTeMM Etkinliklerinin Etkisi. *GEFAD/GUJGEF*, 344(2), s. 249-265.
- Yıldız, M., Çiftçi, E., & Karal, H. (2017). Bilişimsel Düşünme ve Programlama. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, & A. İşman içinde, *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (s. 75-84). Sakarya Üniversitesi-TOJET.
- Yükseltürk, e., & Altıok, S. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s. 50-65.
- Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s. 50-65. doi:<https://doi.org/10.17539/AEJ.96735>
- TDK. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi. (ET: 10.06.2023)
- Kubbealtı Lugati. <http://lugatim.com/> adresinden erişildi. (ET: 10.06.2023)

ORTAK TÜRK AŞK DESTANLARININ DİL ÖZELLİKLERİ ÜZERİNE

Prof. Dr. Senuber ABDULLAYEVA*

ÖZ

Destanlar Azerbaycan halkının varlığını yansıtan, onun yaşam tarzını, günlük hayatını, manevi dünyasını kendinde birleştiren ulusal bedii değerlerimizden biridir. Aşk destanları halkın millî, estetik görüşlerini bir bütün halinde ifade eden önemli abidelerdir. Destan dilinin kapsamlı araştırılması Türkçenin tarihini, onun gelişim manzarasını ve genellikle Türk tefekkürünü, dünya görüşünü öğrenmek açısından özellik taşımaktadır. Azerbaycan destanlarının Türk teorik estetik fikri bağlamında araştırılması aşk destanlarının dilinin millî dil sisteminde yerini belirlemek açısından da kıymetlidir. Bu abideler içerisinde “Aslı ile Kerem”, “Tahir ile Zühre” destanları mükemmel sanat örneğidir. Çok yönlü konuya sahip olan bu destanlar Azerbaycan halkının teşekkülü, gelişmesi döneminde ortaya çıkmış, düğünlerin, toplantıların halkın önem verdiği önemli kısmı olmuştur. Aşk destanları yazıya alınmazdan çok çok önceleri sözlü şekilde mevcut olmuş, sanatsal estetik işlev taşımıştır. Bu yüzden Türk aşk destanlarının dili esas komunikatif estetik işlevli bedii dildir.

Çalışmamızda Türk aşk destanlarında halk konuşma dilinin spesifik biçimlerine, dilimizin tüm inceliklerine, destan dili için karakterik olan dil unsurları ve konuşma şekillerinin özelliklerine dikkat çekilecektir. Aşk destanlarının dili için seciyevi olan biçimlerin ortaya çıkarılması araştırmada dikkat çeken hususlardan biridir.

Azerbaycan aşk destanları mükemmel yazılı edebiyatın yaranmasında, Türk dünya görüşünün oluşmasında önemli rol oynamıştır. Bazı yazılı anıtların idea kaynağında, temelinde aşk destanlarının durduğu kuşkusuzdur. Çağdaş dönemde oluşan bazı eserler de eski Azerbaycan destanlarının şiirselliği, bediiliği üzerinde ortaya çıkıyor.

Araştırmamızda destan diline edebî dilin oluşma aşamalarından biri gibi yaklaşılabacaktır. Hakikaten de, edebî dilin gelişmesinde folklor dili özel yere sahiptir.

Türk dillerinin tarihî mukayeseli tetkikinin esas kaynaklarından bahsederken özellikle kaydetmek gerekir ki, folklorun farklı türleri eski dil özelliklerini kendinde yansıtıyor. Folklor eserlerinin dilinde, özellikle geleneksel formüllerde eski ağız unsurları değişmeden saklanmaktadır. Türk destanları ve çeşitli folklor örneklerinin dilinin sistemli şekilde araştırılması yönteminin hazırlanması çok önemlidir. Bu açıdan folklor dilinin de kendine özgü fonetik, leksik, gramatik normları vardır ve bu özellik onu belirli durumlarda edebî dile yaklaştırıyor.

Araştırılan Türk ve Azerbaycan destanları eski Türk destan gelenekleri üzerinde ortaya çıkmıştır. Kendi kökenlerini çok eskilerden alan aşk destanlarının dilinde millî gelenekler diğе folklor örnekleriyle mukayesede daha güçlüdür.

Destanlar dilimizin çeşitli dönemlerdeki durumunu kendinde yansıtan folklor örneğidir. Aşk destanları Azerbaycan halk edebiyatının en büyük ve yaygın türlerinden biri gibi dil tarihimiz için kıymetli hazinedir.

* Azerbaycan, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan Dilciliği Bölümü, Öğretim Üyesi. E-mail: asanubar@mail.ru.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan Aşk Destanları, Bedii Estetik İşlev, Arkaik Kelimeler, Arkaik Gramatik Şekiller, Destan Formülleri.

THE LINGUISTIC FEATURES OF THE COMMON TURKIC LOVE EPICS

ABSTRACT

Epics are one of our national artistic values that reflect the existence of the Azerbaijani people and combine their lifestyle, daily life and spiritual world. Love epics are important monuments that express the national and aesthetic views of the people as a whole. Comprehensive research of the epic language is important in terms of learning the history of Turkish, its development landscape and generally Turkish thought and worldview. Researching Azerbaijani epics in the context of Turkish theoretical aesthetic idea is also valuable in terms of determining the place of the language of love epics in the national language system. Among these monuments, the epics “Aslı and Kerem” and “Tahir and Zohre” are excellent examples of art. These epics, which have a multi-faceted theme, emerged during the formation and development of the Azerbaijani people, and were an important part of weddings and meetings that the people gave importance to. Love epics existed in oral form long before they were written down and had an artistic and aesthetic function. Therefore, the language of Turkish love epics is a artistic language with a mainly communicative and aesthetic function.

In our study, attention will be drawn to the specific forms of folk spoken language in Turkish love epics, all the subtleties of our language, the language elements and features of speech patterns that are characteristic of the epic language. Revealing the specific forms for the language of love epics is one of the striking issues in the research.

Azerbaijani love epics played an important role in the creation of excellent written literature and the formation of the Turkish worldview. There is no doubt that love epics are the source of ideas and basis of some written monuments. Some works created in the contemporary period also emerge on the poetry and beauty of old Azerbaijani epics.

In our research, the epic language will be approached as one of the stages of formation of the literary language. Indeed, folklore language has a special place in the development of literary language.

When talking about the main sources of historical comparative study of Turkic languages, it should be noted that different types of folklore reflect the characteristics of ancient languages. In the language of folklore works, especially in traditional formulas, old dialect elements are preserved unchanged. It is very important to prepare a systematic research method for the language of Turkish epics and various folklore examples. In this respect, the folklore language also has its own phonetic, lexical and grammatical norms, and this feature brings it closer to the literary language in certain cases.

The researched Turkish and Azerbaijani epics emerged on old Turkish epic traditions. National traditions are stronger in the language of love epics, which take their origins from ancient times, compared to other folklore examples.

Epics are examples of folklore that reflect the situation of our language in various periods. Love epics are one of the largest and most widespread genres of Azerbaijani folk literature and a valuable treasure for our language history.

Key Words: Azerbaijani Love Stories, Artistic-Aesthetic Function, Archaic Words, Archaic Grammatical Morphemes, Epic Formulas.

Dastanlar Azərbaycan xalqının varlığını əks etdirən, onun həyat tərzini, məişətini, mənəvi dünyasını özündə cəmləşdirən milli bədii dəyərlərimizdəndir. Məhəbbət dastanları xalqın milli, estetik təfəkkürünü bütövlükdə ifadə edən möhtəşəm abidələrdir. Dastan dilinin hərtərəfli tədqiqi dilimizin tarixini, onun inkişaf mənzərəsini və ümumilikdə, türk təfəkkürünü, türk dünyagörüşünü öyrənmək baxımından xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Azərbaycan dastançılığının türk nəzəri-estetik fikri kontekstində tədqiqi dastanların dilinin milli dil sistemində yerini müəyyənləşdirmək baxımından da qiymətlidir. Məhəbbət dastanlarından “Əsli və Kərəm”, “Tahir və Zöhrə” dastanları mükəmməl sənət əsəridir. Çoxşaxəli süjet xəttinə malik olan bu dastanlar Azərbaycan xalqının təşəkkülü, formalaşması dövründə meydana gəlmiş, toyların, məclislərin bəzəyi olmuşdur. Məhəbbət dastanları yazıya alınmazdan çox-çox qabaq şifahi şəkildə mövcud olmuş, ədəbi-estetik funksiya daşmışdı. Oudur ki, türk məhəbbət dastanlarının dili əsas kommunikativ-estetik funksiyalı bədii dildir.

Məqalədə türk məhəbbət dastanlarında xalq danışığı dilinin spesifik formaları, dilimizin bütün incəlikləri, dastan dili üçün səciyyəvi dil ünsürləri və nitq qəliblərinin müəyyənləşdirilməsi nəzərdə tutulmuşdur. Məhəbbət dastanlarının dili üçün səciyyəvi olan formulların üzə çıxarılması da maraqlıdır.

Türk xalqları içərisində geniş yayılmış “Tahir və Zöhrə” dastanı ötən əsrin əvvəllərində Orta Asiyada, Türkiyədə, Bolqarıstanda dəfələrlə nəşr olunmuşdur. Azərbaycanda ilk dəfə 1929-cu ildə H.Əlizadə tərəfindən toplanmışdır. Türk dünyasında ən yayılmış dastanlardan biri kimi “Əsli və Kərəm” dastanı SMOMPK-da 1892-ci ildə, XX əsrin əvvəllərində isə İstanbulda, Orta Asiyada, Bakıda, nəşr olunmuşdur. “Aşığı Qərib” dastanı da türk xalqları daxilində geniş yayılmış dastan idi. Dəfələrlə Azərbaycanda, Orta Asiyada, daha çox Türkmənstanda, Özbəkistanda nəşr olunan bu dastanın Anadolu versiyası çox dəyərlidir. “Leyli və Məcnun” dastanı da türk dünyasında yayılmış dastanlardandır.

Adları çəkilən məhəbbət dastanları mükəmməl yazılı ədəbiyyatın yaranmasında, türk dünyagörüşünün formalaşmasında mühüm rol oynamışdır. Bir sıra yazılı abidələrin ideya mənbəyində, əsasında məhəbbət dastanları durur. Müasir dövrdə yaranan bir sıra əsərlər də qədim Azərbaycan dastanlarının poetikası, estetikası üzərində yüksəlir.

Məqalədə dastan dilinə ədəbi dilin formalaşma mənbələrindən biri kimi baxılmışdır. Həqiqətən, ədəbi dilin formalaşmasında dastan dili xüsusi yer tutur.

Türk dillərinin tarixi-müqayisəli tədqiqinin əsas mənbələrindən danışarkən, xüsusi olaraq geyd etmək lazımdır ki, dastanlar qədim dil xüsusiyyətlərini özündə əks etdirir. Dastanların dilində, xüsusilə, ənənəvi formullarda qədim dialekt tipləri dəyişməz şəkildə saxlanılır. Türk dastanlarının dilinin sistemli şəkildə tədqiqi metodikasının işlənilməsi

hazırlanması zəruridir. Bu baxımdan dastan dilinin özünəməxsus fonetik, leksik və qrammatik normaları vardır.

Dastan dilinin tədqiqinin dilimizin tarixinin, onun tarixi dialektologiyasının, şifahi nitq sintaksisinin və s. öyrənilməsində böyük əhəmiyyəti vardır. Xalqımızın zəngin dastan dilinin sistemli tədqiqi indi də Azərbaycan dilçiliyinin aktual məsələlərindən hesab olunur (Abdullayev, 1992: 3-4).

Türkologiyada da türkdilli xalqların dastanların dil xüsusiyyətlərinin tədqiqi kimi vacib bir problem indiyədək lazımi səviyyədə tədqiq edilməmişdir. Halbuki dastanlar qədim dil xüsusiyyətlərini özündə əks etdirir

Azərbaycan folklorunun dilinin tədqiqi sahəsində son illərdə monoqrafik əsərlər meydana çıxmışdır və o, müxtəlif cəhətdən tədqiq edilmişdir. Xüsusilə, Azərbaycan sintaksisinə yeni mövzular və anlayışlar gətirmiş, uzun illər sintaksis sahəsində yaradıcılıq ugurları qazanmış K.Abdullayevin dastan sintaksisi sahəsində tədqiqatları diqqətəlayiqdir. Onun yürütdüyü nəzəri müddəalar istiqamətverici xarakter daşıyır və dastan sintaksisi sahəsində gələcək araşdırmalar üçün yollar göstərir (Abdullayev, 1991: 25).

Dastan dilinin tədqiqi, bir tərəfdən, Azərbaycan şifahi dilinin inkişaf yollarını müəyyənləşdirirsə, digər tərəfdən, Azərbaycan ədəbi dili ilə onun dialektləri arasındakı qarşılıqlı əlaqə və münasibətləri açmağa kömək edir. Xüsusilə tədqiqatımızın çıxış nöqtəsi kimi dastan dili və ədəbi dil, dastan dili və dialekt və s. bu kimi məsələlərin araşdırılmasını əhəmiyyətli sayırıq. Dastanların dili dialekt və ədəbi dil arasında xüsusi pillə olub, həm dialekt dilindən, həm də ədəbi dildən özünəməxsus xüsusiyyətləri ilə seçilir.

Zənnimizcə, dastan dilini sırf dialekt faktı kimi qələmə vermək doğru olmaz. Şübhə yox ki, dastanı söyləyən sənətkar dialekt daşıyıcısıdır. Buna baxmayaraq, adı çəkilən folklor nümunəsinin dilinə dastan daşıyıcısının dialekt sistemi çərçivəsindən kənarında olan başqa amillər də daxildir. Buraya başqa dialektləri də özündə birləşdirən dialektlərarası koyne, janrla əlaqədar xüsusiyyətlər və s. aiddir. Dastan dili dialektlə müqayisədə kifayət qədər sərbəst və müstəqildir.

Yerli mədəniyyət milli ədəbi dilin zənginlik bazasıdır. Xüsusilə, urbanizasiya (şəhərləşmə), miqrasiya prosesləri getdiyi bir dövrdə onların qloballaşma ilə əlaqələndiyi, qovuşduğu bir dövrdə milli müəyyənliyin sürətlə aşınması müşahidə olunur və bu, ədəbi dilin, milli mədəniyyətin taleyində çox ciddi neqativ dəyişikliyə gətirib çıxara bilər.

Son dövrlərdə ayrı-ayrı bölgələr üzrə folklor antologiyaları çap edilmişdir. Hər bir cild aid olduğu bölgənin dialekt xüsusiyyətini əks etdirir. Zənnimizcə, bu, həmin dialekt daşıyıcılarının yaradıcılığıdır. Amma eyni zamanda bu folklor nümunələri ümumxalq mədəni arealında yayılmış dəyərli sərvətdir və o yerdə, konkret bölgədə yerli xüsusiyyət kəsb etmişdir. İstənilən halda bu folklor nümunələri elm üçün olduqca əhəmiyyətlidir, ayrı-ayrı bölgələrin dialekt xüsusiyyətlərini öyrənmək üçün zəngin mənbədir.

Bunu başqa bir cəhət də nümayiş etdirir. Dastanlar bu gün də xalqımızın həyat və məişətində az da olsa, iştirak edir. Sənət adamlarının, şair və yazıçıların, radio, televiziya və mətbuatın dilində folklor nümunələrindən, geniş istifadə olunur. Toylarda, məclislərdə,

əvvəlki qədər olmasa da, dastanlar danışılır, qoşmalar, bayatılar, gəraylılar deyilir. Lakin indiki folklor daşıyıcıları artıq yazılı və şifahi ədəbi dil normalarını mənimsəmiş, bədii zövqü daha çox ümummilli, habelə ümumbəşəri dəyərlər zəminində formalaşmış insanlardır. Onların nitqində folklor dili ədəbi dilə daha çox yaxınlaşır. Bir sıra hallarda dastan dili ədəbi dilin variantı kimi də çıxış edir.

Folklor mətnləri danışığ mətnlərindən bir neçə cəhətə görə fərqlənir. Bunları bir-birindən fərqləndirən əsas cəhət folklor mətnlərinin danışığ dilinə xas olmayan estetik funksiya daşmasıdır. Ən mühüm ümumiləşdirici cəhət isə hər ikisinin şifahi şəkildə mövcud olmasıdır. Bu da mətnin həm deyilməsi, həm də qəbul edilməsi ilə əlaqədardır. Folklor dilinin tədqiqi Azərbaycan dilinin şifahi nitq sintaksisinin dərinədən və sistemli öyrənilməsi baxımından da gərəklidir.

Söz böyük qüvvəyə malik intellektual və emosional təsir vasitəsi sayılır. Güclü hafizə, eşitmə qabiliyyəti, danışılana diqqətlə qulaq asma sözü əsrdən-əsrə adlanır, nəsilədən-nəsilə keçirir.

Dastanlar həm nəzm, həm də nəsr parçalarının sintezindən ibarət olduğu üçün istər leksik, morfoloji, istərsə də sintaktik baxımdan maraqlı dil xüsusiyyətləri ilə seçilir.

Dastan dilinin formalaşmasında folklorun ümumi əlamətləri – coxvariantlılıq, ənənəvilik, kollektivlik və anonimlik əhəmiyyətli rol oynayır (Qafarlı, 1999: 111). Çoxvariantlılıq şifahiliyin məntiqi nəticəsidir. Ənənəvilik dastan dili üçün zəruri olan özünəməxsus leksika, formullar və epitetlərin mövcudluq mənbəyidir. Kollektivlik və anonimlik də bütün dastanlara xas olan cəhətdir. Bu xüsusiyyətlər dastan dilinin dialektfövqülüyünü yaradan cəhətlər olub, onu həm ədəbi dildən, həm də dialektdən fərqləndirir.

Azərbaycan dastanları da son dövrlərdə istər folklorşünaslar, istərsə də dilçilər tərəfindən ümumi problemlər çərçivəsində müxtəlif cəhətdən tədqiq edilmiş, onun ayrı-ayrı məsələləri öz elmi şərhini tapmışdır. Bu sahədə H.Əlizadə, M.Təhmasib, X.Koroğlu, N.Cəfərov kimi alimlərin xidmətləri böyükdür. Xüsusən N.Cəfərov son vaxtlarda qədim türk eposunun, «Dədə Qorqud»un, «Koroğlu»nun poetik forma xüsusiyyətlərini araşdırmış, şifahi ədəbiyyatdan yazılı ədəbiyyata, eposdan kitaba keçidin tipologiyasını izləmişdir (Cəfərov, 2002: 31). Azərbaycan dastançılığının dünya və türk nəzəri-estetik fikri kontekstində tədqiqi dastanların dilinin də milli dil sistemində yerini müəyyənləşdirmək baxımından qiymətlidir.

Öz köklərini çox qədimlərdən götürən dastan dilində milli ənənəvilik digər folklor örnəklərinə nisbətən daha güclüdür. Yeni dövr türk-oğuz-Azərbaycan eposu qədim türk epos ənənələri üzərində vüsət almışdır.

Dastanlar dilimizin müxtəlif dövrlərdəki vəziyyətini özündə əks etdirən folklor örnəyidir. Dastanlar Azərbaycan folklorunun ən iri və yayılmış janrlarından biri kimi dil tariximizə qiymətli faktlar verir. «Kitabi-Dədə Qorqud»dan başqa, əlimizdə olan xalq dastanlarının əksəriyyəti XIV-XVIII əsrlərdə yaranmışdır (Təhmasib, 1972: 3). Odur ki, dastanlar dilimizin beş əsrdəki vəziyyətini özündə əks etdirən folklor örnəyidir. Dastanlar Azərbaycan folklorunun ən iri və yayılmış janrlarından biri kimi dil tariximizə qiymətli faktlar verir.

Azərbaycan folklor örnəkləri, xüsusilə xalq dastanları yazıya alınmazdan çox-çox qabaq şifahi şəkildə mövcud olmuş, ədəbi-estetik funksiya daşmışdı..

Məhəbbət dastanlarından «Əsli və Kərəm», «Aşıq Qərib», «Abbas və Gülgəz», «Şah İsmayıl», «Alıxan və Pəri» qədim dastanlardan hesab edilir. Bunlar görkəmli şəxsiyyətlər haqqındadır və bu dastanları istedadlı el aşıqları yaratmışlar. Tarixdən də məlumdur ki, Şah İsmayıl Xətai haqqında XVI-XIX əsrlərdə dastanlar yaranmışdır. Bu dastanların əsasını həmin aşıq və şairlərin öz qoşmaları təşkil edir. «Şah İsmayıl və Gülgəz», «Qurbani» dastanlarının dil və üslubu, hər bir əhvalatın ruhuna uyğun gələn vəzn, qafiyə və rədiflərin seçilməsi, işlənən cinaslar bu dastanların mahir sənətkarlar tərəfindən yazıldığını sübut edir. «Aşıq Qərib» dastanının XIV əsrdə yaşamış Qərib təxəllüslü bir şairin şeirləri əsasında yarandığı folklorşünaslıqda qeyd edilir. XIX əsrdə yaşamış, gözəl qoşmalar, gəraylılar, cinaslı bayatılar yazmış Sarı Aşığın həyatı isə «Aşıq-Yaxşı» dastanının əsasını qoymuşdur.

Bu dastanlar ayrı-ayrı şairlərin qoşmaları əsasında düzəlsə də, həmin şeirlər ağızdan-ağıza, dildən-dilə keçdiyindən dəyişdirilmiş, dastanın ümumi ahənginə, məzmununa uyğunlaşdırılmışdır. Həmçinin dastanların yaranmasında başqa naməlum aşıqların əsərlərindən də istifadə edildiği istisna olunmur.

Dastanların mənzum parçaları ilə həmin dövrün aşıqları tərəfindən yazılmış qoşma və gəraylıların müqayisəsi göstərir ki, bunların dili bir-birindən o qədər də fərqlənmir. Dastan dilinin əsasını əsil Azərbaycan sözləri, canlı dil vahidləri təşkil edir. Burada dil baxımından arxaik hesab olunan *ər, ərən* – kişi, qəhrəman, *iyi* – yaxşı, *tana* – sırqa, *nəsnə* – şey, *yeg* – yaxşı, *sayru* – xəstə, *duş* – yuxu, *al* – yalan, *suç* – günah, *silə* – vətən, *altun* – qızıl və s. bu kimi sözlər işlənir ki, bu da həmin dastanların nisbətən qədim olduğunu bir daha təsdiq edir. Bu sözlər türk dilində işlək olsa da, Azərbaycan dili üçün arxaik hesab olunur.

Məlumdur ki, dastanların nəzm hissəsi nəsr hissəsinə nisbətən sabit olur. Daxili vəzn, qafiyə müasir dil baxımından arxaik hesab edilən sözlərin dastanların nəzm hissəsində qalmasına şərait yaradır. Klassik ədəbiyyatdan, aşıq yaradıcılığından gələn arxaik sözlər sanki dövrün poetik mənzərəsini əks etdirir. Bu sözlər dastan dilində ekspressivlik, emosionallıq çalarları yaradaraq, poetik fiqur kimi çıxış edir.

Dastanların dilinin ba.qa folklor janrları arasında ümumi və fərqli cəhətlər vardır. Fikrimizcə, dastan və nağıl mətnlərini bir sıra ümumi cəhətlər birləşdirir: mətnin mövcudluq üsulu ilə əlaqədar variantlılıq, formulluq, xüsusi başlanğıc formalarının, pişrovların və sonluqların olması, təkrarların geniş işləkliyi və s. Məsələn, nəzm hissəsində ayrı-ayrı misraların təkrarı məhəbbət dastanlarında özünü göstərir.

Qeyd etdiyimiz kimi, hər bir folklor nümunəsinin özünəməxsus cəhətləri vardır. Dastanlar istər danışq dili ünsürlərini, istər arxaik sözləri, istərsə də dialekt sözlərini müxtəlif nisbətdə özündə əks etdirir. Nağıl dilində canlı danışq dili ünsürləri çox yayıldığı halda, dastan təhkiyəsində danışq dili elementləri az işlənir. Dastanların xüsusiyyətindən asılı olaraq, qoşma və gəraylıların dil və üslubunu, təmtəraq və bədii gücünü saxlamaq cəhdi dastanın nəsr hissəsinə də təsir edir. Ona görə də dastanın nəsr hissəsinin dili nağılın təhkiyəsindən seçilir. Dastan dili üçün arxaik sözlərin olması onun əsas xüsusiyyətlərindən biridir.

Dastanlar güclü kökə, güclü milli ənənəviliyə malikdir. Bu dil daha kamil və mükəmməldir. Dastan dili struktur cəhətdən təkmilləşdirilmiş, üzərində işlənmiş, milli ənənəviliyə bağlı bir dildir. Dastanlar forma və məzmunca dolğun olduğu kimi, dil xüsusiyyətləri etibarilə də kamildir. Ona görə də nəinki azərbaycanlılar, hətta qeyri millətlər tərəfindən geniş bir ərazidə anlaşılaraq olmuşdur. Dastanların dili yüksək inkişaf etmiş, zəngin obrazlılığa malik mükəmməl bir dil olub, xalq poetik dilinin üslubi rəngarəngliklərindən biridir.

Dastan dili əsas kommunikativ-estetik funksiyalı bədii bir dildir. Onun üçün bədiiilik yarıdan vasitə müxtəlif dialekt və şivələrdən olan faktlar, dialektlərarası faktlar, arxaik söz və formalar, tarixizmlərdir.

Məlumdur ki, dastanlar yüksək səviyyəli danışmaq mədəniyyətinin göstəricisi kimi xalq arasında geniş yayılmış folklor nümunələridir. El sənətkarları ümumi süjet xəttini saxlamaq şərti ilə öz dünyagörüşləri, savadları, dil qabiliyyətlərindən və s. asılı olaraq, onları nəsilədən nəsilə, əsrdən əsrə keçirmiş və müasir dövrümüzdə çatdırmışdır.

Dastanların dili şifahi dil nümunəsidir. Azərbaycanın müxtəlif dialekt və şivəsində danışan sənətkarlar öz ərazilərinin şivə xüsusiyyətlərini dastan dilinə gətirməklə onun dilini dəyişir.

Folklorun dil bazası müasir ədəbiyyatın dil bünövrəsindən fərqlənir. Onda heç bir dil səviyyəsində olmayan, dialektə təsadüf edilməyən, ancaq ona məxsus olan çoxlu faktlar vardır. Dastan dili dialekt əsası ilə birlikdə qapalı bir sistemdir. Bu sistem dialekt və şivələri, ümumxalq danışmaq dilini, nağıl və dastanların öz təbiətindən yaranan müxtəlif cəhətləri birləşdirir. Beləliklə, folklor dilində dialekt və şivə xüsusiyyətləri, ümumxalq danışmaq dili, həmçinin geniş dialektlərarası fond və poetik dilin səciyyəvi nümunələri vahid bir sistem halında birləşmiş olur. Buradan da aydın olur ki, dastan dili müxtəlif cəhətdən tədqiqatə cəlb edilir. Dastanlar bəzən dil tarixinin, bəzən dialektologiyanın, bəzən də müasir dilin tədqiqat obyektinə olur. Həmin sahələrin heç biri ayrı-ayrılıqda bu janrların spesifik cəhətlərini, ona xas olan xüsusiyyətləri əks etdirmir, onlara hamısının məcmusunda yanaşılmalıdır.

Azərbaycan nağıl və dastanlarının dili ədəbi dilin XX əsrin əvvəlləri üçün xarakterik olan dil normaları ilə səsleşir. Çünki ədəbi dil normalarının yaranması, formalaşması, sabitləşməsi sistem xarakterini yaratması ilə əlaqədar olaraq onun dilin bütün sahələrinə nüfuz etməsi nəzərə çarpır. Folklor dili də bu təsirdən kənarda qalmır. Folklor dili də ümumxalq dilinin əsasında yaranmış, eyni zamanda onun fəvqündə durur. Bu, ümumxalq dilinin elə bir şəklidir ki, müxtəlif əlamətləri, o cümlədən, həm dialekt, həm də tarixi səciyyə daşıyan ünsürləri özündə əks etdirir.

Dastanlar dilimizin müxtəlif dövrlərdəki vəziyyətini özündə əks etdirən folklor örnəyidir. Məhəbbət dastanları Azərbaycan folklorunun ən iri və yayılmış janrlarından biri kimi dil tariximizə qiymətli faktlar verir.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT

1. ABDULLAYEV, Əlövsət. (1992). *Azərbaycan dili məsələləri*. Bakı: BU nəşriyyatı.
2. ABDULLAYEV, Kamal. (1991). *Gizli Dədə Qorqud*. Bakı: Maarif.
3. CƏFƏROV, Nizami. (2002). *Azərbaycanşünaslığa giriş*. Bakı: AzAtaM nəşriyyatı.
4. QAFARLI, Ramazan. (1999). *Mif və nağıl (Epik ənənədə janrlararası əlaqə)*. Bakı: ADPU nəşriyyatı.
5. TƏHMASİB, M. (1972). *Azərbaycan xalq dastanları*. Bakı: Elm nəşriyyatı.

AÇ- EYLEMİNİN GEÇİŞSİZ KULLANIMI ÜZERİNE

Dr. Öğr. Üyesi Sıdıka DURSUN

Başkent Üniversitesi

ÖZ

Türkçede kimi eylemler hem geçişli hem de geçişsiz olarak kullanılabilir. Bu çeşitlilik, eylemin biçimi ve sözlüksel anlamı arasında uyumsuzluğa neden olabilmekte ve bu nedenle biçimiyle uyumayan anlamının kimi zaman Türkçe sözlükte yer almadığı görülmektedir. Bu çalışmada biçim ile işlevin eşleşmediği bir kullanımdan yola çıkılarak Türkçe için tipik olmayan durumların gözden kaçmaması için işlev temelli değerlendirilmenin gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu çalışma, geçişsiz *aç-* eyleminin Türkçenin tarihi dönemlerinde bulunup bulunmadığı; güncel çalışmalarda, dilbilgisi kitaplarında ve Türkçe sözlükte *aç-* eyleminin geçişsiz kullanımına hangi ölçüde yer verildiği incelenerek çok zamanlı bir literatür araştırmasıyla da desteklenmektedir. Çalışmamızda *aç-* eyleminin hem geçişli hem geçişsiz olarak kullanıldığı durumlar tespit edilip, bu kullanımlar çeşitli dilbilim kuramlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Hem geçişli hem geçişsiz, kararsız, değişken, geçişli, geçişsiz

ON THE INTRANSITIVE USE OF THE VERB AÇ-

ABSTRACT

In Turkish, some verbs can be used both transitively and intransitively. This diversity can lead to a mismatch between the form and the lexical meaning of the verb, and as a result, the meaning that doesn't match the form is sometimes not found in the Turkish dictionary. This study emphasizes the necessity of a functional approach for not missing atypical cases in Turkish, starting from a usage where form and function do not match. This study is also supported by a comprehensive literature review, examining whether the intransitive use of the verb *aç-* existed in different historical periods of the Turkish language, and to what extent it is included in current studies, grammar books, and Turkish dictionaries. In our study, cases where the verb *aç-* is used both transitively and intransitively are identified, and these uses are attempted to be explained with various linguistic theories.

Key Words: Labile, transitive, intransitive

GİRİŞ

Türkçede geçişlilik, anlambilimsel, biçimbilgisel ve sözdizimsel süreçler ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle kimi eylemler biçim değiştirmeden hem geçişli hem de geçişsiz olarak kullanılabilir. Bu çeşitlilik eylemin biçimi ve sözlüksel anlamı arasında uyumsuzluğa neden olabilmekte ve bu nedenle biçimiyle uyumayan anlamının kimi zaman Türkçe sözlükte yer almadığı görülmektedir.

Bu çalışmada Türkçede yaygın olarak geçişli kullanılan *aç-* eyleminin aşağıda örneklenen 3 farklı geçişsiz kullanımı belirlenmiştir:

1a. *Hava / güneş açtı.*

1b. *Çiçekler baharda açar.*

1c. *Ayakkabı / pantolon giydikçe açar.*

1a'daki geçişsiz anlam yalnızca *hava* ve *güneş* sözcüklerine izin verir. **1b**'deki anlam tüm çiçek ve çiçekli ağaç türleriyle gerçekleşebilmektedir. Örn. Lale, akasya, papatya, kayısı vb.

1c ise giyilebilen tekstil ürünleri için kullanılmaktadır. Güncel Türkçe Sözlük'te bu anlamın yer almadığı görülmektedir. Buradaki kullanım giymeye bağlı olarak gerçekleştiği için "kendiliğinden olma" anlamı **1a** ve **1b**'deki kadar güçlü değildir. Bu nedenle bu anlamın dışında tutulmuştur.

2a. *İzmir'in dağlarında çiçekler açar.* (Geçişsiz)

2b. *Ayva çiçek açmış, yaz mı gelecek?* (Geçişli)

3a. *Hava açtı.*

3b. **Hava açıldı.*

4a. *Çiçek açtı.*

4b. *(?)Çiçek açıldı.*

2a ile **2b**'nin geçişlilik durumları birbirinden farklıdır. **2a**'da *çiçek* özne konumundayken, **2b**'de nesne konumundadır. Böylece **2a** geçişsizken, **2b** geçişlidir. Yaygın bir kullanım olarak karşımıza çıkan **3a**'daki yapıda *hava* sözcüğü, herhangi bir geçişsizleştirici ek taşımadığı halde geçişsiz olan *aç-* eyleminin öznesi konumundadır. Geçişsizlik işaretleyicisi taşıyan **3b** ise şaşırtıcı biçimde Türkçe için kabul edilebilirliği çok düşük bir kullanım olarak karşımıza çıkmaktadır. **4a**'daki geçişsiz kullanım Türkçede oldukça yaygın olmasına rağmen **4b**'nin kabul edilebilirliği düşüktür.

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te *açmak* madde başında 28 anlam karşılığı verildiği, bunlardan dördünün *nesnesiz* olarak işaretlendiği görülmektedir. Ancak, bunlardan bazılarının aslında nesnesiz olmadığı dikkat çekmektedir:

nesnesiz Yapmak, düzenlemek¹:

Sınav açmak.

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te *açmak* madde başı için 20. sırada verilen anlam karşılığında *Sınav açtı* cümlesinin nesnesiz olarak yorumlanabilmesi için *sınav* sözcüğünün özne olması gerekir ancak bu cümle böyle bir yoruma izin vermez. Bu cümle, gizli öznenin varlığı ve *sınav* sözcüğünün belirtisiz nesne olması durumunda dilbilgisel olarak yorumlanabilir. O halde bu kullanımın "nesnesiz" olarak işaretlenmesi uygun değildir.

¹ TDK Güncel Türkçe Sözlük'teki görünüşüyle aktarılmıştır.

Aynı durum, sözlükte 21. sırada verilen anlam karşılığında da geçerlidir. Bu anlam için verilen örnek cümlede de *oda* sözcüğünün belirtisiz nesne konumunda olduğu, cümlenin aslında “nesnesiz” olmadığı görülmektedir.

nesnesiz Ayırmak, tahsis etmek:

“ Senin için üst katta bir oda açtık.”

24. sırada verilen anlam karşılığının örneğinde ise *aç-* ve *çiçek* sözcükleri aynı cümlede yer alıyor olsa da nesnesiz kullanıma örnek oluşturmadığı görülmektedir. Burada verilen cümlede *kurumuş ağaç* özne; *çiçek* ise belirtisiz nesne konumundadır:

nesnesiz Bitki çiçekli duruma gelmek:

"Hiç kurumuş ağaç yeşerir, çiçek açar mı?" - Ömer Seyfettin

Bu cümledeki kullanım **2b**'deki *Ayva çiçek açmış, yaz mı gelecek* ile aynıdır. Yani *çiçek aç-* deyimleşmiş bir ifade olarak karşımıza çıkmakta ve nesne konumunda *çiçek* sözcüğü bulunan *aç-* eylemi başka bir özneye ihtiyaç duymakta ve böylece **1b**'deki *Çiçekler baharda açar* cümlesindeki geçişsiz kullanımdan ayrılmaktadır. Sözlükte bu iki durumun sıklıkla birbirine karıştığı görülmektedir.

Beklediğimiz nesnesiz kullanım nihayet 23. anlam karşılığında *Hava açtı* örneğiyle “Gökyüzü bulutların dağılmasıyla aydınlanmak” olarak karşımıza çıkmaktadır. Hatta bu kullanım, sözlükte ayrı bir madde başında *hava açmak* olarak da yer almaktadır. “Bulutlar dağılmak” anlamıyla sunulan bu madde *Kar kalkmış, hava açmış, ayaz gevşemişti* cümlesiyle örneklendirilmiştir.

İlginç bir şekilde aynı anlamın *açılmak* madde başında da yer aldığı, “sis, karanlık, duman vb. dağılmak, yoğunluğunu yitirmek” anlam karşılığıyla ve *Belki hava açılıyor* örneğiyle sunulduğu görülmektedir.

Bu tablo, sözdizimsel öznesi *hava* olan *aç-* eyleminin herhangi bir işaretleyici taşımadan da geçişsizleştirici bir işaretleyici olan *-il* ekiyle işaretlenmişken taşıdığı anlamda ve eşzamanlı olarak kullanılabildiğini göstermektedir.

Tarihsel Bakış

aç- eyleminin tarihteki geçişsiz kullanımına dair iz sürmek için etimolojik sözlüklere başvurulduğunda Clauson'ın, 13. yy öncesini kapsayan ünlü etimolojik sözlüğünde, *aç-* eyleminin geçişli olduğunu belirttiği, temel anlamını fiziksel anlamda İngilizce “to untie (a knot)” ve “to clear (sky)” eylemlerine dayandırdığı görülür.

Bununla birlikte Clauson'ın, eylemin temel anlamı için özellikle parantez içinde *gökyüzü* örneğini vermesi, bugünkü *Hava açtı* ifadesindeki *aç-* eyleminin bu temel anlamla örtüştüğünü ve “aydınlanmak” anlamında geçişsiz olduğunu düşündürmektedir (1972: 18).

Tietze (2002: 91), *aç-* eyleminin geçişsiz kullanımına geniş yer verir. Tietze, eylemin anlam karşılığını “kapamanın aksi” şeklinde verir ve geçişli kullanım örneklerini sıraladıktan sonra geçişsiz kullanımlar başlığı altında şu örnekleri verir:

Daima yollarında laleler ...açsın! (O.C. Kaygılı 1339 s. 32)

Havalar açsın da... (R. H. Karay 1939a. s. 79)

Güneş şimdi bir kapıyor, bir açıyordu. (H. Taner 1969. s. 12)

Bir ilkbahar yağmurundan sonra güneş açtı. (Şahap Sıtkı 1958 s. 86)

Güneşin açmasıyla ilgili kullanımlar için Tietze şu açıklamayı yapar:

“Bu son misal, ‘güneş (bulutları) açtı’ diye tefsir edilebilirse de zannımca daha ziyade ‘güneş (bulutlar arasından) meydana çıktı’, yani akuzatifli nesnenin hafziyle değil, hava açtı tabirine denk fakat mantığı olmayan bir tabirin husule gelmesiyle izah edilmelidir.”

Tietze'nin günümüzde pek rastlanmayan bir kullanım için verdiği örnek de ilgi çekicidir:

Erken erken bu ne rakısı Macit Bey daha dükkanlar açmadı. (Mahmud Yesari 1943 s. 20)

Tietze geçişlilik kategorisiyle ilgili kısa açıklamasından sonra hem geçişli hem de geçişsiz olarak kullanılan birkaç eylemi sıralar (2002):

“Bir fiilin geçişli (yani akuzatif nesneyle kullanılması) özellikle Türk dillerinde morfolojik bakımdan sabit bir kategoridir. Geçişsiz bir fiili geçişli yapmak için, belirli ekler kullanıldığı gibi (ms. öl-, öl-dür-) geçişli fiilleri geçişsiz yapmak için de belirli ekler bulunur./ ms. boğ -boğ-ul-). Bunun yanı sıra, bu kurala aykırı olarak hem geçişli hem geçişsiz halde kullanılan birkaç fiil dikkat çekicidir. Bazı örnekler şunlardır: aç-, ağaz et-, aldır-, at-, ay-, deş-, dön-, düş-, doğ-.)» (s. 91, ayrıca bkz. açıl- s. 93)

Bulgular

aç- eyleminin nesne veya özne konumundaki üyesi değiştiğinde geçişli veya geçişsiz kullanımlarında ne gibi farklılıklar olduğunu görebilmek için *kapı* ve *güller* sözcüklerini aşağıdaki cümlelerde karşılaştırarak test edebiliriz:

5a. *Ali kapıyı açtı.* (nesne)

5b. *Kapı Ali tarafından açıldı.* (özne)

5c. *Kapı açıldı.* (özne)

5d. **Kapı açtı.* (özne)

6a.* *Ali gülleri açtı.*

6b.* *Güller Ali tarafından açıldı.*

6c. (?) *Güller açıldı.*

6d. *Güller açtı.*

Buna göre **5a**'da *kapı* sözcüğü nesne olarak kullanılabilirken, aynı yapının **6a**'da *güller* sözcüğüne izin vermediği görülmektedir. (**6a** ve **6b** ancak *gül buketi* olarak düşünülürse ad aktarması olarak bu yoruma izin verecektir.)

5b.'deki geçişsiz yapının *kapı* sözcüğüne izin verirken, **6b**'de aynı yapının *güller* sözcüğüne izin vermediği görülmektedir.

5c'deki geçişsiz yapı *kapı* sözcüğünü özne olarak kabul ederken, **6c**'deki geçişsiz *aç-* eyleminin *güller* sözcüğünü özne olarak kabul edip etmediği ise tartışmaya açık bir durum olduğu için soru işaretiyle verilmiştir. Google aramasıyla az da olsa bu tür kullanımlara da rastlanabilmektedir.

5d'de ise *aç-* eyleminin özne olarak *kapı* sözcüğüne izin vermezken, **6d**'de aynı eylemin *güller* sözcüğüne izin verdiği ve aslında **6c** ile aynı anlamda ve geçişsiz olarak kullanıldığı, dahası **6c**'den daha yaygın ve kabul edilebilir bir kullanım olduğu gerçeği oldukça ilgi çekicidir.

6d'de dikkati çeken “kendiliğinden olma” anlamıdır. *Kapı* ve *gül* sözcüklerinin yarattığı bu farklılık *aç-* eyleminin kendiliğinden olma derecesiyle ilgili gibi görünmektedir.

Kapının açılması için bir dış etken (rüzgar vb.) gerekirken, gülün açılması için belirli bir etken gerekmez. Gülün açılmasını biyolojik zamanlayıcısı belirler. Yani kendiliğinden anlamı *gül* için daha güçlüdür. Bu nedenle *gül* sözcüğü özne konumundayken *aç-* eylemi kendiliğinden olma anlamı bildirerek geçişsiz olarak kullanılabilir, ama *kapı* sözcüğü özne konumundayken “kendiliğinden olma” durumu zayıf bir olasılık içerdiği için bu geçişsiz kullanım mümkün olmamaktadır.

Bulgularla İlişkili Kuramlar

“Kendiliğinden olma” anlamı dilbilim çalışmalarında farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Bunlardan ilki *orta çatı*yla ilgili çalışmalar; ikincisi *Ettirgen / Başlamalı* eylem çiftlerinin sınıflandırılması, üçüncüsü ise Türkçeye *Ayrık Geçişsizlik, Nesnesizlik Hipotezi*, gibi terimlerle geçen, *etkilenmeli/ etkilenmesiz* eylemleri inceleyen *Unaccusative Hypothesis*'tir. Aslında bu başlıkların üçünün de kesiştiği noktalar vardır. Aşağıda bu başlıklar kısaca açıklanarak *aç-* eyleminin geçişsiz kullanımıyla ilişkilendirilmektedir:

Orta Çatı

Türkçede orta çatının varlığı yeterince çalışılmış ve uzlaşmış bir konu değildir. Orta çatı Türkçe için edilgen ve dönüşlü biçimbirimlerini içeren ancak edilgen ve dönüşlü anlamı dışında “kendiliğinden olma” anlamı taşıyan eylemler için kullanılmaktadır. Muharrem Ergin (2007: 206) de bu anlam farkına dikkat çekip “meçhul çatı” ifadesini kullansa da orta çatıyı farklı bir kategoride değerlendirmez. Orta çatının yanı sıra, eylemin biçimden bağımsız taşıdığı *orta* anlamı da dilbilim literatüründe anlambilimsel bir kategori olarak karşımıza çıkar.

Suzanne Kemmer (1993), “The Middle Voice” adlı tipolojik çalışmasında orta çatı işaretleyicisini dönüşlülük işaretleyiciyle ilişkilendirir ve eylemdeki orta işaretleyicisi azaldıkça daha eski bir kullanım olma ihtimalinin arttığını belirler.

Kemmer'in (1993) bu görüşü üzerinden *orta* anlamı taşıyan *aç-* eylemini dönüşlülük işaretleyicisi taşıyan *açıl-* ile karşılaştırdığımızda *-il* biçimbirimine ihtiyaç duymayan geçişsiz *aç-* eyleminin dönüşlü *açıl-* eyleminden daha eski olabileceği olasılığıyla karşılaşırız. Bu da Clauson'un *aç-* eyleminin temel anlamını “to clear” (sky) karşılığıyla verdiği görüşüyle örtüşür. Bu durumda *aç-* eyleminin temel anlamının geçişsiz olabileceği sonucuna ulaşılır.

Kemmer'in görüşünün şu örnekle de desteklenebileceğini görmekteyiz:

7a. *Hava bozdu.*

7b. **Hava bozuldu.*

7b'de *bozul-*'un dönüşlü/orta işaretleyicisi içermesine rağmen *orta* anlamına izin vermediği görülmektedir. **7a**'da ise *boz-*, herhangi bir işaretleyici taşımadan *orta* anlamıyla kullanılmaktadır. Bu durum *orta* anlamının öncül olduğunu düşündürmektedir.

Bu durumda ettirgen anlamı taşıyan geçişli *aç-* ile, *orta* anlamı taşıyan geçişsiz *aç-* eylemlerinin birbirinden türemeden eş zamanlı var olması mümkün müdür, sorusu akla gelmektedir. Bu sorunun cevabı ise, Haspelmath'ın ettirgen / başlamalı eylem çiftlerinin alt başlığında ele aldığı yönsüz çiftlerin varlığında aranabilir (1993).

Ettirgen/ Başlamalı Çiftler

Haspelmath (1993), tüm dillerde ettirgen eylemlerin geçişsiz bir karşıt çifti olduğunu savunur ve bu çiftlerin birbirlerinden türeyip türemediğini inceler. Bu türeme ilişkisini çeşitli sınıflara ayırır:

- Ettirgenin türemiş olduğu *Ettirgen* yönlü türeme (*yat-* / *yatır-*)
- Geçişsizin ettirgenden türemiş olduğu *Karşıettirgen* yönlü türeme (*kir-/kırıl-*)
- Hiçbirinin diğerinden türemediği *yönsüz* çiftler
- Her iki üye de ortak bir gövdeye ayrı biçimbirim eklenmesiyle oluştuysa Çift Kutuplu çiftler (*dağıl-* / *dağıt-*)
- Üyeler ilgisiz, farklı tabanlardan türetilmiş gibi duruyorsa suppletive çiftler (ayrı biçimlenenler) (*gir-* / *sok-*)
- Her iki üye de sesbilimsel ve biçimbilimsel açıdan özdeş ise bu çiftlere *labile* (değişken, kararsız) adı verilir. (*sat-/ sat-*) Örn. *Bu kitap çok satıyor.*

Hem geçişli hem de geçişsiz olarak kullanılabilen eylemler için kullanılan ve dilbilim literatüründe sıklıkla *labile* olarak geçen bu terim, çeşitli çalışmalarda *ambitransitive*, *optional transitive* olarak adlandırıldığı da görülür. Türkçede bu eylemleri inceleyen birkaç çalışmada (Erdem 2017, Erten 2004, Dursun 2018, Savran 2000) bu terim için *kararsız*, *değişken*, *eş sesli* gibi karşılıklar verildiğini görmekteyiz.

Kararsız (*labile*) eylemler için dilbilim literatüründe sıklıkla İngilizcedeki şu örnekler verilir:

8a. *John broke the vase.*

8b. *The vase broke.*

8a ve **8b**'de *break* eyleminin biçim değiştirmeden geçişli ve geçişsiz olarak kullanılabildiği görülmektedir. İngilizcede tipik olan bu kullanıma izin veren birçok eylem bulunmaktadır.

Benzer bir durum için Türkçeden şu örneği verebiliriz:

9a. *Kitapçı bu kitabı çok satıyor.*

9b. *Bu kitap çok satıyor.*

9c. *Bu kitap çok satılıyor.*

9a'da *sat-* eyleminin nesnesi olan *bu kitap*, 9b'de eylemin hem kılıcısı hem de etkileneni olarak özne konumuna geçmekte ve *sat-* eyleminin morfolojisinde herhangi bir değişikliğe neden olmamakta ve 9c'deki geçişsiz yapıyla aynı anlamı taşıdığı görülmektedir. Türkçede *aç-* eyleminin hem geçişli hem geçişsiz kullanılabilmesi de kararsız eylemlere bir örnek olarak sunulabilir.

Kararsızlık (Lability)

Kararsızlık (lability) kavramının kapsamı çeşitli araştırmacalara göre farklılık göstermektedir (Haspelmath 1993, Letuchij 2010, Kulikov 2010). *Kararsız* (labile) eylemler, biçimsel bir değişiklik olmadan geçişli veya geçişsiz davranabilen sözcüklerdir (Letuchij 2010).

Haspelmath (1993), *kararsız* (labile) eylemleri, *başlamalı / ettirgen* eylem çiftlerinin türeme ilişkisi içinde *ettirgen*, *karşı ettirgen*, *çift kutuplu* ve *yönsüz* çiftlerle birlikte değerlendirir.

Kararsız eylemleri sözdizimsel yapı çerçevesinde ele alan çalışmaların aksine Letuchij geçişli ve geçişsiz kullanımı arasındaki anlamsal ilişkileri inceler (2010: 237).

Letuchij (2010) *kararsız* (labile) eylemleri çeşitli anlamsal sınıflara ayırır:

- Hareket ve konumlandırma eylemleri (*yuvarlamak, sallamak, batmak, yaymak, kapatmak, açmak, bağlamak, yükselmek/kaldırmak, durmak, dolmak, dönmek*)
- Yıkım ve güçlü nitelik değiştirme eylemleri (*kır-, kaynat-, dondur-, kurut-, çık-, eri-, çöz-, yak-, yok et-, kır-, böl-, öldür-*)
- Aşama bildiren eylemler (*başla-, bitir-*),
- Fiziksel olmayan etki eylemleri (*değiştir-, geliştire-, iyileştir-*) ve
- Etkileneni canlı olan eylemler (*uyan-, öğren-, topla-*)

Letuchij (2010), *aç-* eyleminin anlam sınıfını “hareket ve konumlandırma eylemleri” olarak belirlemektedir. Bu durumda *aç-* eyleminin evrensel olarak da *kararsız* eylemler kategorisinde yer alması, Türkçede hem geçişli hem de geçişsiz kullanımının varlığına anlamsal bir açıklama sunmaktadır.

Ayrık Geçişsizlik

Ayrık geçişsizlik, eylemlerin sınıflandırılmasında kullanılan bir terimdir. Hopper ve Thomsen, eylemleri geçişli ve geçişsiz olarak sınıflandırmanın yeterli bir ayırım olmadığını savunarak, geçişlilik derecelerinden söz eden ilk isimlerdir (1980). Onlara göre geçişlilik derecesi, öznenin rolü, nesnenin etkilenme derecesi, bitmişlik, görünüş gibi unsurlara bağlıdır. Eylemin etkileme oranı arttıkça geçişlilik derecesi de artacaktır.

Perlmutter (1978) tarafından öne sürülen, *Ayrık Geçişsizlik* veya *Nesnesizlik Hipotezi* olarak Türkçeye geçen Unaccusativity Hypothesis adlı varsayım, geçişsiz eylemleri de kendi içinde *etkilenmeli* (unaccusative) / *etkilenmesiz* (unergative) olmak üzere iki sınıfa ayırır. Bu varsayıma göre etkilenmeli eylemlerin yüzeyde özne olarak görünen üyesi aslında gizli bir nesne gibi davranır. Buna göre *don-*, *bat-*, *kana-* gibi eylemler *etkilenmeli* eylemlerdir ve özne konumundaki üyeleri aslında aynı zamanda eylemden etkilenen bir nesne gibidir. (*Su dondu* cümlesinde özne konumundaki *su* aynı zamanda donma eyleminden etkilenen bir nesne gibidir.)” *koş-*, *uyu-*, *konuş-* gibi eylemler ise *etkilenmesiz* (unergative) grubunda yer alır ve eylemi istemli olarak

gerçekleştiren öznenin bir dış güce gereksinimi bulunmaz. *Ali konuşuyor* cümlesinde özne konumundaki Ali, istemli olarak gerçekleştirdiği konuşma eyleminin etkileneni değil, kılıcısındır.

Levin ve Rappaport Hovav (1995), *etkilenmeli* eylemlerin anlamında ettirgenlik taşıdığını ileri sürerler. *Etkilenmeli* eylemler, bir dış güç kontrolünde gerçekleşir ve geçişli veya geçişsiz olmaları bu anlamı değiştirmez. Yukarıda değindiğimiz *ettirgen / başlamalı* eylem çiftleri de Levin ve Rappaport Hovav (1995) tarafından *Nesnesizlik Hipoteziyle* açıklanır.

Bu varsayım çerçevesinde *aç-* eyleminin geçişsiz kullanımının *etkilenmeli* (unaccusative) eylemler anlam sınıfında yer alabileceği göz önünde bulundurulduğunda anlamın biçimin önüne geçmesinin nedeni anlaşılabilir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Eklemeli bir dil olması nedeniyle morfoloji ve işlevin çoğunlukla bire bir örtüşmesi Türkçenin tipolojik bir özelliğidir. İşlev – biçim ilişkisinin çoğunlukla belirgin, düzenli ve tahmin edilebilir olması, Türkçe dilbilgisinde, işlevin biçime kodlanması ve biçim üzerinden tanımlanmasına yol açmıştır. Bu yaklaşım, biçimin beklenmedik işlevlerde de kullanılabilmesi ihtimalini zaman zaman gözden kaçırabilmektedir. *aç-* eyleminin geçişsiz kullanımı gramer kitaplarında da çoğunlukla yer almadığı için bu olasılık göz ardı edilmekte ve bu tür yapıların geçişli yoruma zorlandığı görülmektedir.

Çalışmamızda *aç-* eyleminin hem geçişli hem geçişsiz olarak kullanıldığı durumlar tespit edilip, bu kullanımlar çeşitli dilbilim kuramlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre *aç-* eylemi örneğinde Türkçede zaman zaman anlamın biçimi yok sayarak ön plana çıkabildiği görülmüştür. Bu tür durumların Türkçe sözlükte ve gramer kitaplarında yeterince açık sunulmadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada biçim ile işlevin eşleşmediği bir kullanımdan yola çıkılarak Türkçe için tipik olmayan durumların gözden kaçmaması için işlev temelli değerlendirmenin gerekliliği vurgulanmaktadır.

KAYNAKLAR

Clauson, Sir G. 1972. *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*, Oxford: Oxford University Press.

Erdem, M. 2012. Türk dillerinde geçişsiz ve geçişli fiil değişmesi ve sözdizimsel sonuçları: doğ-fiili örneği. *Gazi Türkiyat*. 27/1-18.

Erten, M. 2004. Türkiye Türkçesinde geçişsiz olduğu halde geçişli gibi kullanılmaya başlayan fiiller. *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı 2004.1*: 1111-1124, Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.

TDK Güncel Türkçe Sözlük (2023). Çevrimiçi. Erişim tarihi 10.10. 2023. <https://sozluk.gov.tr/>

Haspelmath, M. 1993. More on the typology of inchoative/causative verb alternations. *Causatives and transitivity* 23: 87-121.

- Hopper, P. J. and S.A. Thompson. 1980. Transitivity in grammar and discourse. *Language* 56.2: 251–299.
- Kemmer, S. 1993. *The Middle Voice*, Typological Studies in Language 23. Amsterdam: Benjamins.
- Kulikov, L. 2003. The labile syntactic type in a diachronic perspective: *The case of Vedic*. SKY Journal of Linguistics 16: 93-112.
- Kulikov, L. I. 2010. Bridging typology and diachrony: a preliminary questionnaire for a diachronic typological study of voice and valency-changing categories. *Problemy grammatiki i tipologii: Sbornik statej pamjati Vladimira Petroviča Nedjalkova*: 139-163. Znak. Moscow.
- Levin, L. & Malka, Rappaport H.. 1995. *Unaccusativity at the syntax/lexical semantic interface*. MIT Press, Cambridge.
- Letuchij, A. 2004. Lability of verbs and its relations to verb meaning and argument structure (based on the data of Indo-European, Arabic, Turkic and other languages). *Vortrag beim LeNca-2-Symposium an der Universität Kasan* 11: 1-5.
- Letuchij, A. 2010. Lability and spontaneity. Transitivity: *Form, meaning, acquisition, and processing* 166: 237-256.
- Perlmutter, D. M. 1978. Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. *Annual meeting of the Berkeley Linguistics Society* 4. 157-190.
- Ramchand, G. 2008. Verb meaning and the lexicon: *A first phase syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savran, H. 2000. Türkçe Sözlükteki Örneklerden Hareketle Dönüştürülmüş Ve İşteş Fiillerin Geçişlilik Durumları, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3. 4: 365-370
- Tietze, A. 2002. *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı (A-E)*, Osterreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien.
- Uzer E. 2019. Eski Türkçe Aç- Fiili Üzerine. *ÇÜTAD Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi* 4.2: 359-374.

ERBİL KALE DESTANI'NDA KİŞİ ADLARINA DAYALI SÖZ VARLIĞI

Prof. Dr. Siham ZENGİ*

ÖZ

Söz varlığı bir dilin kişi, yer, yön, tarımcılık, hayvancılık, soyut ve somutlar için kullanılan isimlerinden ve kelimelerinden başka yargısız anlatımların türü olan tamlamaları, birleşik kelimeri ve ikilemeleri; yargılı anlatımlardan atasözleri ve deyimleri; yaşayış tarzları ve aile yaşamında kullanılan kalıplaşmış sözleri; şiirlerde geçen vezinli, uyaklı, ahenkli kelimeleri; unutulmuş kelimeleri; türetilmiş kelimeleri; çok anlamlı, eş anlamlı ve eş adlı kelimeleri içine kapsamaktadır. Türkçenin uzun tarihi içinde kişi adlarıyla ilgili söz varlığı zengin ve önemli bir yer işgal etmektedir. Kişi adlarına dayalı söz varlığı Erbil halkı veya Erbilliler arasında derin ve engin bir yer tutmaktadır. Beşliklerden oluşan "Erbil Kale Destanı" başlıklı eser bu coğrafyada yaşayanlar hakkında bilgiler verip tanımlarını gösteriyor. Şairin yazdığı beşliklerinde geçen her bir ad bir kişiyi ve bir hikâyeyi anlatıyor. Beşliklerde geçen adlar Erbil'in özel simgesi olan Kale'yi bütün yönleriyle betimlemektedir. Her ad Irak Türkmen halkının ve özellikle Erbil'in tarihini, coğrafyasını, bu coğrafyada yaşayanların kültürlerini, folklorunu, gelenek ve göreneklerini yansıtmaktadır.

"Kişi Adlarına Dayalı Söz Varlığı" konusunun zenginleştirilmesi amacıyla hazırlanan bu çalışmaya konu olan malzeme, "Erbil Kale Destanı" adlı eserinden alınmıştır.

Eserin yazarı Esat Erbil, Erbil Kale'sinin Tekke mahallesinde doğmuştur. Öğrencilik yıllarında üniversite hayatını yaşarken yaşadığı çevreden ve içinde bulunduğu toplumdan etkilenirken yüreğinde taşıdığı horyat ve şiir sevgisi başlayarak kendine özgü kelime kullanımıyla beşlikler yazmaya başlamıştır. Türkiye Türkçesi ve Türkmen Türkçesiyle 287 beşlik yazmıştır. Bunlardan 120 beşliği seçerek "Erbil Kale Destanı" başlıklı yapıtını hazırlayıp ortaya koymuştur. Bu beşliklerde bir yandan Erbil'in ünlü bilim adamları, siyasetçileri, sanatçıları, edebiyatçıları, din alimleri ve diğer esnafları büyük bir yer alırken diğer yandan da Erbil, Erbil'in kalesi, Saray, Tekke, Dar Buruğ gibi Erbil'in sokak ve mahalle adları, kapıları, hanları, Türkmen folkloru, milli oyunları ve yemek türleri de başka bir yer almıştır. Bu beşliklerde bulunan kelime varlığının türlerinden Erbil'in ünlü kişi adları alt başlıklar altında ve alfabetik sıralamaya göre ele alınıp tanımları yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kale, Esat Erbil, kişi adları, destan, söz varlığı

VOCABULARY BASED ON PERSONAL NAMES IN ERBİL CASTLE EPIC

ABSTRACT

Vocabulary is a language's phrases, compound words and reduplications, in addition to expressions and names and words used for person, place, direction, agriculture, animal husbandry, abstract and concrete; proverbs and idioms taken from lifestyles and stereotypes used in family

* Bağdat Üniversitesi, Diller Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
sihamzengi@yahoo.com

life; the words with meter, rhyme and rhythm in the poems; forgotten/obsolete words; derived words; it includes polysemys, synonyms etc.

Vocabulary about personal names is rich and occupies an important place in the long history of Turkish. Vocabulary based on personal names has a deep and vast place among the people of Erbil or the people of Erbil. The work titled "Erbil Castle Epic", which consists of five, gives information about the inhabitants of this geography and shows their definitions. Each name in the poet's quintet tells a person and a story. The names in high five describe the castle, which is the special symbol of Erbil, in all its aspects. Each name reflects the history, geography, cultures, folklore, traditions and customs of the Iraqi Turkmen people, especially Erbil.

The material, which is the subject of this study, which was prepared to enrich the subject of "Vocabulary Based on Personal Names", was taken from the work "Erbil Kale Epic"

Esat Erbil, was born in 1951 in the Tekke neighborhood of the Erbil Castle. While he was living the university life during his student years, he was affected by the environment and community in which he lived, and he started to write pentacles with his unique use of words, starting with the love of poetry and poetry that he carried in his heart. He wrote 287 pentacles in Turkey Turkish and Turkmen Turkish. Choosing 120 pentacles from these, he prepared and presented his work titled "Erbil Castle Epic". Opposite each pentagram written in Turkmen Turkish, there is also a translation into Turkey Turkish. On the one hand, famous scientists and politicians of Erbil such as Sultan Muzaffer Gökbörü, Ali pasha, İhsan Doğramacı, Rüşdü Reshad Muhtaroğlu, Molla Nazım, Reshad Mehmet Müftü, Molla Emin, Molla İbrahim, Ahmed Fettah, Shahaba, Mishko, Faik Bezirgan, while artists, men of letters, religious scholars and other tradesmen have a great place, on the other hand, the names of streets and neighborhoods, gates, inns, Turkmen folklore, national games and food types of Erbil such as Erbil, Erbil's castle, Saray, Tekke, Dar Buruğ, have taken another place. Out of these pentacles famous person names of Erbil are listed and discussed under sub-headings and according to the abbreviation of the Turkish alphabetical system along with their definitions.

Key Words: Castle, Esat Erbil, names of people, epic, vocabulary.

GİRİŞ

Türkçede söz varlığı için söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, vokabüler gibi adlarla anılan kavramlar kullanılmaktadır (Hatiboğlu, 1972, 86; Korkmaz, 1992, 100, 140; Aksan, 1998, C.3, 15; TDK, 2009, 1130, 1807). Söz varlığı bir topluluğun veya bir kişinin bildiği ve kullandığı dildeki sözcüklerin bütünü; (Hatiboğlu, 1972, 86) bir milletin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır (Korkmaz, 1992, 100). Söz varlığı kültürün aynasıdır; (Ergüzel ve Kirik, 2012, 51) insanlarla veya bir toplumun fertleriyle ve yaşadıkları çevreleriyle ilgili olan önemli kavramları yansıtan kelimelerdir (Aksan, 1998, C.3, 17).

Söz varlığını inceleyen bilim dalı kelime bilimidir (Aksan, 1998, 35). Kelime bilimi bir dilin kelime varlığını şekil bilgisi, cümle bilgisi, anlam bilgisi açısından ele alır (Korkmaz, 1992, 100). Söz varlığını iki temel öge oluşturur. Bu iki temel ögenin ilki yerli kelimeler ikincisiyse yabancı kelimelerdir (Aksan, 1998, 17). Her hangi bir dilin söz varlığı ele alındığında yalnız yerli kelimeler değil ancak yabancı kelimeler de ele alınır. O dilin tarihi, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan değişiklikler, hangi dillerin etkisi altında kalarak uğrayan değişimler gösterilir.

Söz varlığı bir dilin kişi, yer, yön, tarımcılık, hayvancılık, soyut, somut, canlı ve cansız varlıklar için kullanılan isimlerinden ve kelimelerinden başka yargısız anlatımların türü olan tamlamaları, birleşik kelimeri ve ikilemeleri; yargılı anlatımlardan atasözleri ve deyimleri; yaşayış tarzları ve aile yaşamında kullanılan kalıplaşmış sözleri; şiirlerde geçen vezinli, uyaklı, ahenkli kelimeleri;

unutulmuş kelimeleri; türetilmiş kelimeleri; çok anlamlı, eş anlamlı ve eş adlı kelimeleri içine kapsar.

Türkçenin söz varlığını oluşturan yerli kelimeler kökenli, arınmış, saf ve hiçbir değişikliğe uğramamış kelimelerdir. Varlığı da eski tarihlere dayanır. Bu tür yerli kelimeler hiçbir dilin etkisi altında kalmadan söz varlığının çekirdek ve temelini oluşturur. Türkçenin zengin ve özgün olması tarihi derinliğine dayanan kökenli söz varlığından gelmektedir (Yaman, 2016, 87, 90). Bu kelimeler hiçbir dilin etkisi altında kalmadan kuşaktan kuşağa ve nesilden nesle aktararak günümüze kadar varmıştır. Bizlerse üzerimize düşen yük, bu kelimeleri tüm şartlardan ve etkilerden koruyup bizden sonra gelen nesillere aktarmaktır.

Söz varlığını oluşturan yabancı kelimeler ise, alıntı ve ödünç kelimelerdir. Bu kelimeler söz varlığının ayrı bir ögesi sayılır. Yerli kelimeler gibi incelenmesi gerekir. Kökeni yabancı olan bu tür kelimeler, yabancı dillerden Türkçeye girerek Türkçeleşmiş ve Türkçe sözlüğünde yer almıştır (Baş, 2011, 45). Türkçenin Göktürk Yazıtlarında yabancı kelimelerin sayısı son derece azdır. Ancak yabancı kültürlerle sıkı ilişkilerin kurulduğu, İslamıktan önceki dinlerin benimsendiği, Uygurlar döneminde değişik dinlerin metinlerini Türkçeye çevirilmesi ve dinsel kavramlarla karşılamak Türkçede alıntı kelime sayısının artmasına yol açmıştır. İslamlığın benimsenmesinden sonra Arapça ve Farsçanın etkisi, Osmanlıca adı verilen Türkçe, Arapça ve Farsça karışımı yoluyla bir yazı dili yerleşimi, daha sonra da Türklerin batıya açılmaları ve ilişkilerin sonucunda kelime alışverişi yoluyla birçok sayıda yabancı kelimeler Türkçede yerleşerek Türkçenin söz varlığında yer almıştır (Aksan, 1998, 45-49).

En eski çağlardan başlayarak (Benderoğlu, 1989, C.2.8) Irak'ın kuzey ve orta sahasında yerleşen Türkler, konuştukları Türkmen Türkçesinin bölgeden bölgeye ağız ve şive farklılıklarına rağmen zengin bir söz varlığına sahiptir (Hürmüzlü, 2013, 11). Irak'ta yüzyıllardan beri varlık gösteren Irak Türkmenleri milli benliğini taşıyan yerli ağızla çok zengin sözlü ve yazılı horyat, türkü, ninni, mani, tekerleme, bilmece, atasözleri ve diğer türlerle anonim halk edebiyatı örneklerine, (Şakir, 2008, 14) köklü geçmişe, kültürel mirasa, folklor, geleneğe, göreneğe, düz yazıya ve halk müziği ürünlerine sahiptir (Saatçi, 2003, 13). Dede ve babalarımız bu ürünleri koruyarak kuşaktan kuşağa ve nesilden nesle aktarıp günümüze kadar vardırmışlardır. Bu ürünlerin bizden sonra gelen nesillere aktarılması da üzerimize düşer. Ancak Irak Türkmenleri yaşadığı yabancı çevrenin, devletin resmi dili Arapça olmasının ve diğer şartların etkisiyle ister istemez dillerinde Arapça ve Farsça kelimeler açık bir şekilde görülmüştür. Bütün bu zorluklara karşın Irak'ta yaşayan Türkmenler kendilerine özgü olan dillerini, ağız özelliklerini ve kökeni Türkçe olan kelimelerinin duruluğunu koruyarak bugüne kadar kullanılması için mücadele vermektedir (Zengi, 2019, Kurultay1, sonuç s. 523).

Irak Türkmen Türkçesi temiz, geniş ve engin bir söz varlığına sahiptir (Uluhan, 2021, 1.C, s.31). Irak Türkmen ağız ve şivelerinde kullanılan aile, kişi, yer, bölge, mahalle, sokak, yol, ev, eşya, araç, hayvan, hastalık, yemek, renk, cami, tekke ve tarihi yer adları, bu adlarla ilgili kelimeler, ikilemeler, fiiller, bileşik fiiller, bileşik kelimeler o kadar çoktur ki söz varlığımızda önemli bir yer tutmaktadır.

Bu ifadelerden faydalanarak hareket edip Esat Erbil'in "Erbil Kale Destanı" adlı eserinde söz varlığını inceledik. "Esat Erbil" diye tanılan eserin yazarı Esat Şakir Emin Fettah 1951 yılında Erbil Yüksek Kale mahallesinin Tekiye Küçesi'nde¹ gözünü dünyaya açmıştır. İlkokul, ortaokul ve liseyi Erbil'de bitirmiştir. 1972-1973 eğitim-öğretim yılında Süleymaniye Üniversitesi'ne bağlı Fen Fakültesi Matematik Bölümü'ne alınmıştır. Üniversite hayatından o kadar memnun kalmış ki

¹ Tekiye küçesi: Tekke sokağı. Erbilliler arasında "Tekiye küçesi" daha yaygındır.

şöyle demiştir: "Dört yıl süren üniversite yaşamım hayatımın en mutlu ve en hassas anları olarak sayabilirim, çünkü lisede başlayan gizli Türkmen öğrenci birliğinin mücadelesini başka dostlarım ile beraber en mükemmel bir şekilde üniversitede sürdürmüştük. Üniversitenin ikinci sınıfında Türkmen öğrencileri tarafından Türkmen Öğrenci Birlik başkanı olarak seçildim. Bizim dönemimizde diye bilirim ki biz Türkmen öğrencileri gizli olarak türlü türlü tehditlere rağmen etkin rol oynayabilmıştik ve güzel faaliyetleri başka milletlere göre başarıyla yapabildik."

1975-1976 eğitim-öğretim yılında üniversiteden mezun olmuştu. On sekiz aylık askerlik hizmetini ödeyerek tamamlamasından sonra Musul'a bağlı Salahiye ilçesinde lise öğretmeni görevine atanmıştı. İki yıl orada görev yaptıktan sonra Erbil merkezine taşınmıştı. Erbil'de yıllarca matematik öğretmenliği görevini yaptıktan sonra lise müdür yardımcısı olmuştu. İki defa okul müdürlük görevini kendisine teklif etmişler, ancak eski rejimin mensuplarından olmadığı için göreve atanmamıştı. Bu aralarda Irak-İran savaşı başlayınca sekiz yıl yedek asker olarak vatan hizmetini ödemişti. 1988 yılında savaş sona erdiğinde tezkeresini almış, tekrar kendi mesleğine dönmüştü. 1998 yılına kadar tekrar matematik öğretmenlik ve lise müdür yardımcısı görevlerini yapmıştı. Siyaset alanında daha etkin çalışmak için 19 Kasım 1998 tarihinde kendi isteği üzerine emekliye ayrılmıştı.

1974 yılında Erbil'de ilk defa Türkmen Kardeşlik Ocağı bir kültür kuruluşu olarak açılmasında çaba gösterilmiştir. Kendisi de bir kurucu üye olarak Ocağın açılmasına katılmıştır. Bu milli kuruluş 31 Aralık 1974 tarihinde açılmıştır. 1978'den beri genel bir özgür seçimde yönetim kurulu üyesi olarak seçimi kazanmış ve 1996 yılından beri Ocağın Başkan Yardımcısı görevine atanmıştır. Ancak gençlere fırsat vermek için yürütme kurulundan İstifa etmiştir. 17 Ağustos 1996 tarihinde Irak Milli Türkmen Partisi'nin ikinci kurultayına katılarak yürütme üyesi seçilmiştir. Daha sonra Erbil Protokolünde Yürütme kuruluna atanmış sonradan da 1997-2001 yılına kadar Irak Türkmen Cephesi'nde Şura Üyesi ve Denetleme Kurulu Başkanı seçilmiştir. 2001-2005 yılları arasında özgür bölge seçiminde Türkmen Millet Vekili olmuştur. 1997-2017 yılları arasında Türkmen Kardeşlik Ocağı Erbil Kolu'nun Başkan Yardımcısı görevini yapmıştır. 2002'den beri Türkmen Edebiyatçı ve Yazarlar Birliği başkanı seçilmiştir. Dört yıldan sonra tekrar başkanlığı elde etmiştir. Esat Erbil'den bilgileri edinerek şöyle demiştir. "Ben Türkmen davasına en güzel ve mükemmel bir şekilde hizmette bulundum ve diğer milletler arasında da kendimi iyice ispatladım." Esat Erbil edebi hayatını anlatınca şu bilgileri vermiştir. "Edebi hayatım çocukluğumdan başlamıştı. Annemden duyduğum ninnilerini çok sevdim ve bu da edebiyatı sevmeme büyük bir neden olmuştu. Böylece edebiyata hoyratla başladım. İlk ürünlerimin yayınlanmasına 1972'den beri başladım. Ürünlerim ilk başta Yurt Gazetesi, sonradan da Kardeşlik ve Birlik sesi dergilerinde yayınladım. 1984 yılından beri Irak Edebiyatçı ve Yazarlar Birliği'nde üye olduğumda edebiyatın türlü dallarında çalışmalarım oldu. (şiir, hoyrat, piyes, sahne ve radyo oyunları gibi.) Yurtta ve Yurt dışında birçok festival ve şiir etkinliklerine katılmışım ve güzel ödüller de kazanmışım. En sevdiğim şiir şölenlerinden biri (Ağustos 1998 yılında Konya şehrinde düzenlenen VIII. Altınbaşak Kültür ve Sanat Etkinlikleri Şiir Şölenidir). Bu çalışmalarımın yanında kitaplarımı bastırmaya başladım." Şairin basılan eserleri:

1. *Kavuşmak*, (1985) Şiir ve Hoyrat, Irak Türkmen Türkçesiyle yayınlanmış bir eser, Bağdat.
2. *Ağıt*, (1988) Şiir, Hoyrat ve Dörtlükler, Irak Türkmen Türkçesiyle yayınlanmış bir eser, Erbil.
3. *Anneme İçli Sözler*, (1990) Cinaslı Hoyratlar, Irak Türkmen Türkçesiyle yayınlanmış bir eser, Bağdat. (Aslında bu eser 1200 cinaslı hoyrattan oluşmaktaydı. Ancak Eski rejim zamanında denetimden geçerek sadece 548 hoyratın yayınlanması onaylanmıştı.)

4. *Milli Duygular*, (2001) Milli Şiirler, Irak Türkmen Türkçesiyle yayınlanmış bir eser, Erbil.
5. *Affet Beni*, (2001) Güfteler ve Notaları, Erbil.
6. *Kara Gözüm*, (2002) Güfteler ve Notaları, Erbil.
7. *Yüz Güfte ve Yüz Beste*, (2003) Yazdığı Şarkılar, Erbil. (Hepsi sanatçılar tarafından bestelenmiş ve ses sanatçıları tarafından ifa edilmiştir.)
8. *Aşkımlı Anlattım*, (2003) Güfteler ve Notalar, Erbil.
9. *Gurbet Ellerde Karanlık Geceler* (2003) Şiir ve Hoyratlar, Şair Burhan Yaralı'ya aid şiirler, Erbil.
10. *Şevket Seit, Sanatı ve Hayatı*, (2007) Araştırma, Irak Türkmen Türkçesiyle yayınlanmış bir eser, Erbil.
11. *Aşkistan* (2009) Şiir ve Gazeller, Genç şair Yaşar Altıparmak'ın yazdıklarını içermektedir, Erbil.
12. *Erenler Bahçesinden*, (2010) Cinaslı Hoyratlar, Irak Türkmen Türkçesiyle yayınlanmış bir eser, Erbil.
13. *Erbil Kale Destanı*, (2010) Beşlik Şiirler Türkiye Türkçesi ve Irak Türkmen Türkçesiyle yayınlanmış bir eserdir, Erbil. (Bu destan, şairin tüm hayatını çocukluktan ta üniversiteden mezun oluncaya kadar ve Türkmen milli mücadelesinde olanların hepsini kapsamaktadır.)
14. *Sen Öldün Artık* (2010) Şiir ve Hoyratlar, Genç şair Riyaz Demirci'nin yazdıklarını kapsamaktadır, Erbil.
15. *Hicran Yarası* (2010) Şiir ve Gazeller, Genç şair İmat Neccar'ın yazdıklarını kapsamaktadır, Erbil.
16. *Abdullvahit Küzeçioğlu, Hayatı* (2010) Kerkük.
17. *Gönül nağmeleri*, (2011) Şiirler, İstanbul.
18. *Davamız Yarıda Kaldı*, (2017) Serbest Şiirleri, Türkiye Türkçesiyle Irak Kültür Bakanlığı tarafından yayınlanmış bir eserdir, Bağdat.
19. *İricik Anneme Şiirler* (2017) Şiir ve Hoyratlar, Şair Fatma Terzioğlu'nun yazdıklarını kapsamaktadır, Erbil.
20. *Türkmen Basının Altın Çağları*, (2019) Türkmen Basını Osmanlı döneminden 2019 yılına kadar. Erbil. Bu eser Metin Abdullah Kerküklü tarafından 2019'da Arapçaya çevirilmiştir.
21. *Xoyratta Felsefelerim*, (2021) Cinaslı xoyratlar, Şairin tüm hoyratlarını kapsamaktadır, Erbil.

Ancak bunların yanında basımda olan "*Üç Ülke Bir Dil*", adlı bir eseri de vardır. Eser Azerbaycan, Türkiye ve Irak'tan yirmişer şairin şiirlerinden beş tanesini toplamış, bir antoloji olarak Türkmen Edebiyatçı ve Yazarlar Birliği tarafından yayınlanmaktadır (Erbil, 2020: Görüşme).²

Şair Esat Erbil'in meydana çıkardığı bu eserleri gözden geçirince eserlerinin arasından "Erbil Kale Destanı" başlıklı eserini seçip üzerinde söz varlığı çalışmasına karar verdik.

Esat Erbil, öğrencilik yıllarında üniversite hayatını yaşarken, yaşadığı çevreden ve içinde bulunduğu toplumdan etkilenirken yüreğinde taşıdığı hoyrat ve şiir sevgisi başlayıp kendine özgü kelime kullanımıyla beşlikler yazmaya başlamıştır. Türkiye Türkçesi ve Türkmen Türkçesiyle 287 beşlik yazmıştır. Bunlardan 120 beşliği seçip "Erbil Kale Destanı" başlıklı yapıtını hazırlayarak ortaya koymuştur. Eserde Arap harfli Türkmen Türkçesiyle yazdığı her beşliğin karşısında Türkiye Türkçesine aktarması da bulunmaktadır. Şair, bu beşliklerde bir yandan Sultan

² Bu bilgileri şairin kendisinden elde ettim.(Erbil, Pazar günü 01.06.2020: Görüşme, Erbil); Şairin hayatıyla ilgili bilgiler için bkz: (Küzeci, 2006, 117; Terzibaşı, 2007, 257-258).

Muzaffer Gökbörü, Ali Paşa, İhsan Doğramacı, Rüşdü Reşat Muhtaroglu, Molla Nazım, Reşat Mehmet Müftü, Molla Emin, Molla İbrahim, Ahmet Fettah, Şahaba, Mişko, Faik Bezirgan gibi Erbil'in ünlü bilim adamlarına, siyasetçilerine, sanatçılarına, edebiyatçılara, din alimlerine ve diğer esnaflarına önem verip büyük bir yer vermiştir ki diğer yandan da Erbil, Erbil'in kalesi, Saray, Tekke, Dar Buruğ gibi Erbil'in sokak ve mahalle adları, kapıları, hanları, Türkmen folkloru, milli oyunları ve yemek türleri için ayrı bir yer ayırmıştır. Beşliklerin açıklaması da eserde yer almıştır.

"Erbil Kale Destanı" eserinin söz varlığını incelediğimizde iki bölüme ayırdık: Birinci bölüm (*Irak Türkmen Türkçesinin Kelime Dağarcığı Örnek Olarak "Erbil Kale Destanı"*) başlığı altında inceledik. Eserden çıkardığımız kelimeleri alfabetik sıralamaya göre şu başlıklar altında ele aldık: "Aile fertleri ve İlgili Kelimeler; Araç Adları; Aygıt Adları; Bağ Bahçe Adları ve İlgili Kelimeler; Basit Fiillerle İlgili Kelimeler; Birleşik Fiillerle İlgili Kelimeler; Cami Adları ve İlgili Kelimeler; Çarşı Adları; Dini Münasebetlerle İlgili Kelimeler; Edatlar; Erbil'in Ünlü Kişi Adları; Ev Adları ve İlgili Kelimeler; Ev Eşya Adları; Giysi, Kıyafet ve Takı Adları; Gün, Hafta, Ay, Yıl Adları ve İlgili Kelimeler; Han Adları; Hastalık Adları; Hayvan Adları; İkillemeler; İnsan Vücudundaki İç ve Dış Organ Adları; Kahvehane Adları; Kapı Adları; Mahalle, Sokak ve Bölge Adları; Milliyet ve Soy Adlarla İlgili Kelimeler; Mutlu Münasebetlerle İlgili Kelimeler; Müzik ve Aletleriyle İlgili Kelimeler; Oyun Adları; Renk Adları; Savaşla İlgili Kelimeler; Sayı Adları; Ses ve Telaffuz Bakımından Irak Türkmen Türkçesine Özgü Olan Bazı Kelimeler; Soyut ve Somut Varlıklarla İlgili Adlar; Su Kaynak Adları; Şehir Adları; Tamlamalarla ilgili kelimeler; Tarihi Yer Adları; Tekke Adları; Yabancı Kelimeler; Yapım Eklerinden Oluşan Kelimeler; yatr Adları; Yemek, Meyve ve İçecek Adları; Yol Adları; Yön Adları" (Zengi, 2022, 1745-1770).³

İkinci bölüm ise, *"Erbil Kale Destanı'nda Kişi Adlarına Dayalı Söz Varlığı"* başlığını taşımaktadır. Eliniz altında bulunan bu çalışma "Erbil'in Ünlü Kişi Adları" konusunu içermektedir.

İnceleme şu alt başlıklar altında oldu: "Bilgin ve Ünlü Kişi Adları; Erkek Molla, Ünlü Ses Sanatkar ve Makam Okuyan Kişi Adları; Esnaf ve Bilinen Erkek Adları; Esnaf ve Bilinen Kadın Adları; Hz.Peygamber Efendimiz ve Ehl-ibeyt Adları; Kadın Molla Adları; Politikacı ve Şairin Üniversite Arkadaş Adları; Sultan Adları. "Alt başlıkları ve içerdiği kişi adlarını alfabetik olarak sıraladık.

Birinci sütunda Erbil'in tanınmış ve toplum arasında ün kazanan kişi adlarını alfabetik olarak ve İkinci sütunda Arap harfli Irak Türkmen Türkçesiyle yazılan kişi adlarını sıraladık. Üçüncü sütunda kişilerin tanımları ve haklarındaki bilgileri tespit ettik. Son sütunda ise, her adın bulunduğu sayfa ve beşliğin numarasını gösterdik.

Kişi adları bakımından söz varlığını incelemek için "Erbil Kale Destanı" eserinde bulunan Erbil'in tanınmış kişi adlarını ve toplum arasında ün kazananları göstermek için hazırladığımız dizini şu sınıflandırmaya göre yaptık:

Dizin

Erbil'in Ünlü Kişi Adları:

1. Bilgin ve Ünlü Kişi Adları:

Trn.işr. ITT	Ar.hr.ITT	kş.tn.	s./ bş. No.
--------------	-----------	--------	-------------

³ Bu Bildiri 09-12 Ekim 2022 tarihleri arasında Erzincan'da düzenlenen Uluslararası Türk Dünyası Sempozyumu'nda sunulmuştur.

Abdurrezзақ Ağa	عبد الرزاق أغا	Abdurrezзақ Ağa: Asıl adı Abdurrezзақ Fethullah Ağa'dır. Erbil'de dört yıl boyunca belediye başkanı görevini yapmıştır.	24/32
Ahmed Efendi	أحمد أفندي	Ahmet Efendi: 1885 yılında ilk defa olarak Erbil tarihinde ilk belediye başkanı olarak atanmıştır.	26/33
Ali Paşa	علي پاشا	Ali Paşa: Irak genelinde uzun süre Erbil'i temsil eden Meclis-i A'yân'da, tanınan Doğramacı ailesinden ünlü bir kişidir. Prof.Dr. İhsan Doğramacı'nın babasıdır.	24/29
Esad	أسعد	Esat: Şair Esat Erbil, "Erbil Kale Destanı"nın yazarıdır.	60/101
Hakim	حاکم	Hakim: Şair bu beşlikte Erbil mahkemesinde bulunan makam müziğini seven hakimleri kastediyor. Bunlar sürekli Seyyit Merdan'ın meclisinde bulunuyorlardı.	26/34
İhsan	إحسان	İhsan: Şair bu beşlikte dünyanın en ünlü adamlarından biri olan Prof. Dr. İhsan Doğramacı'yı kastediyor. Irak'ın nüfuzlu bir Türkmen ailenin oğludur. Erbil Kale Mahallesi'nde doğmuştur. Erbil belediye başkanı Doğramacızade Ali Paşa'nın büyük oğludur. Annesi İsmet Hanım uzun yıllar Osmanlı Meclis-i Mebusanı'nda Kerkük mebusu olarak görev yapmış Kırdarzade Mehmet Ali Bey'in kızıdır. 3 Nisan 1915'te doğmuş ve Ankara'da 25 Şubat 2010'da vefat etmiştir. Türk doktor ve akademisyendir. İlk YÖK başkanı olarak 10 Aralık 1981 - 10 Temmuz 1992 tarihleri arasında görev yapan İhsan Doğramacı son olarak Bilkent Üniversitesi Mütvevelli Başkanlığı görevini sürdürmüştür. Hayattayken eğitim dünyasının en önemli isimlerinden biriydi. Hayatı, tüm insanlığa hizmet aşkıyla geçmiştir. Sadece Türkiye'ye değil dünyanın birçok ülkesine sağlık, eğitim ve bilim için verdiği hizmet ve katkılarından dolayı daima hatırlanır.	24/29

2. Erkek Molla, Ünlü Ses Sanatkar ve Makam Okuyan Kişi Adları:

<i>Trn.işr. ITT</i>	<i>Ar.hr.ITT</i>	<i>kş.tn.</i>	<i>s./ bş. No.</i>
'Alemdarlar	علمدارلار	Alemdarlar: Hanefi kardeşler "Molla Emin ve Molla İbrahim" ikisi de Molla Fettah Molla Muhammed'in oğullarıdır. Erbil'in en ünlü ailelerinden biridir. Bu ailenin özel tekkelerinde iki bayrakları var idi. Erbil'de Alemdar ailesine mensup olan başka aileler de bulunmaktadır.	28/38
Cewdet	جودت	Cevdet: Molla Cevdet, Kur'an-ı Kerim'i hıfzedip ezberden okuyabilen bir kişidir. Kale camisinde güzel sesiyle ün kazanmış ve iyi müzik makamlarıyla bilinirdi.	54/89
Derwiş Fettah	ده رويش فتاح	Derwiş Fettah: Asıl adı Fettah Nadir'dir. Hacı Molla'nın mürididir.	24/31
Fayık Bezirgan	فائق بزرگان	Faik Bezirgân: Erbil'in tanınan en ünlü makamcı ve usta ses sanatkarlarından.	26/34
Emin	أمين	Emin: Molla Emin'dir. Molla Emin ve Molla İbrahim iki Hanefi kardeşler ve Mollazadeler din adamı oldukları için kale camisinde onlara bir hücre ⁴ ayırmışlardır. Öğrencilere	20/21

⁴ Hücre: Din eğitim odasıdır. Bu hücre öğrencilere felsefe, mantık, Arapça dilbilgisi, sarf ve Kur'an-ı Kerim'in öğretme yeridir.

		felsefe, mantık, Arapça dilbilgisi, sarf ve Kur'an-ı Kerim'i öğretiler. Molla Emin Molla Fettah şair Esat Erbil'in dedesidir.	
Hacı Abdullah	حاج عبد الله	Hacı Abdullah: üçlü adı Hacı Abdullah Yusuf Kadir'dir. Abdullah adıyla ün kazanmıştır. Büyük mevlit ekibi oluşturmuştur. Bu ekip Erbil'in en önemli makam şinaslarından ⁵ olmaktadır.	32/45
Hacı Abıd	حاج عبد	Hacı Abıd: Hacı Abıd tarihten bilgiler ve rivayetler edinip Ramazan geceleri, Mam Reşit çayhanesinde bulunanlara tarihin önemli olaylarından okuyup açıklardı.	34/52
Hacı Baba	حجی بابا	Hacı Baba: Adı Hacı Molla Hıdır Şeyh Ali Şeyh Süleyman Şeyh Mustafa'dır. Keramet sahibi bir zattır. 1838 yılında Telafer'de doğmuştur. Bir kaç defa Erbil'e gitmiş sonra tekrar Telafer'e dönmüştür. Ancak 1920 yılından sonra ailesi ile birlikte Erbil'in kalesinde yerleşmiş ve bir tekke açmıştır. Yedi çocuğu varmış, beşi kız ikisi erkek. Büyük kızının adı Sare'dir. Halk arasında "Sare babası" diye tanınmıştır.	24/31, 36/55
Hanefi	حنفی	Hanefi: Hanefi kardeşler "Molla Emin ve Molla İbrahim" ikisi de Molla Fettah Molla Muhammed'in oğullarıdır. Erbil'in en ünlü ailelerinden biridirler.	28/38
İbrahim	إبراهيم	İbrahim: Molla İbrahim'dir. ⁶	20/21
Küçük ~ küçük ~ kıkık ~ küçig	کوچوک	Küçük: Şair, Molla Ebubekir Efendi'yi kastediyor. "Küçük Molla" ismiyle tanılırdı. Mezun olan fıkıh öğrencilerin diplomalarına imza atıp onaylıyordu. Daha sonra o fakihler hükümet tarafından başka camilerde tayin edilirdi.	20/21
Mam Emin	مام أمين	Mam Emin: Asıl adı Emin Abdürrezzak'tır. "Mam Emin" diye tanınmıştır. Ona camide bir oda ayırmışlardır. Ölünceye kadar kale büyük camisinde ezan okumuş.	30/43
Mihri	میهری	Mihri: Asıl adı, Şerif Muhammet Molla İbrahim Müezzinzade'dir. İyi bir şair, makam şinas ve güzel sese sahip idi. Genç yaşta Allah'ın rahmetine kavuşmuştu.	26/35
Mişko	مشکو	Mişko: Adı, Şevket Sait'tir. Erbil'in en ünlü makamcı ve usta ses sanatkarlarından biriydi.	26/34, 34/51
Mulla Fayık	موللا فائق	Molla Faik: Kur'an-ı Kerim'i hıfzedip ezberden okuyabilen bir kişidir. Kale camisinde güzel sesiyle ün kazanmış ve iyi müzik makamlarıyla bilinirdi.	54/89
Mulla Resul	موللا رسول	Molla Resul: Molla Resul Efendi, büyük bir din ve bilim adamıdır. Söylentilere göre, Erbil Kalesi'nde Ahmediye cami ve okulunu kendisi açmış ve bütün insanları karşılıksız olarak bu okulda okuturdu.	52/85
Muxtar Abo	مختار عبو	Muxtar Abo: Rahmetli Hacı Abdullah Abbas tekke mahallesinin muhtarlığını ve yeni doğan çocukların kayıtlarını yapardı. Aileler oğullarını askerlikten birkaç yıl kurtarmak için erkek çocuklarının yaşlarını 7-8 yıl daha küçük yazdırırlardı.	48/77

⁵ Makam şinas: Güzel makam okuyan, makam ustası, makamcı anlamına gelir. Şinas kelimesi Irak Türkmen bölgeleri arasında kullanılan bir kelimedir.

⁶ Bkz: Erkek Molla, Ünlü Ses Sanatkar ve Makam Okuyan Kişi Adları, Emin kelimesi.

Müezzinzadeler	مؤذن زاده لر	Müezzinzadeler: Erbil'in ünlü ailelerinden biridir. Müezzin ailesi bayraktarlar, dini bir ailedir. Herkes onlara saygı göstermekteydi. Kendi evlerinde özgü bir tekke açmışlardır. İki bayrakları var idi. Bu iki bayrak Ahmediye kapısına yakın evlerinde bulunuyordu.	24/30
Müftü	موقتی	Müftü: Şair, Hoca Reşat Muhammet El-müftü'yü kastediyor. Erbil mahkemesinde müftü görevine atanmıştır. Kale camisinin imam ve sözcüsüdür.	20/21
Müftüzade	موقتی زاده	Müftüzade: Şair, rahmetli Reşat Muhammet El-müftü Beyleri kastediyor. Uzun bir zaman Erbil müftülüğünü yapmıştı. Makamı çok severdi. Sürekli Seyyit Merdan meclisinde makamcılarla bulunurdu.	26/34
Nadir	نادر	Molla Nadir: Seyyit Merdan'ın öğrencilerinden en başarılıydı. İyi bir makam şinası idi ve güzel makamlar okurdu.	26/35
Nazım	ناظم	Molla Nazım: Yaşı ondördü tamamlamadan her iki gözünü kaybetmiştir. Kur'an-ı Kerim'i hifzedip ezberden okuyabilen bir kişidir. Güzel sesi ve iyi müzik makamlarıyla bilinirdi. Kale camisinde molla diye atanmış. Cuma geceleri sala (temcit) çekerdi ve diğer günlerde de ezan okurdu.	16/15, 54/89
Nuri Molla Nadir	نوری موللا نادر	Nuri Molla Nadir: Asıl adı, Nureddin Molla Nadir Assaflı'dır. Irak Türkmenlerinin en büyük ve yetenekli makam şinaslarından biriydi. Bağdat Türkmen radyosunda ve Kerkük televizyonunda birçok makam ve şarkı kaydetmiştir.	32/46
Papıxa	پاپیخا	Papıxa: Asıl adı, Abdulfettah'tır. Sesi çok güzel idi. Kale Büyük camisinde cuma geceleri temcit okuyanlardan ve iyi tef çalanlardan birisiydi	32/46, 44/69
Pir Dawid	پیرداود	Pir Davut: Gözü kör olan Pir Davut sesi çok güzel biriydi. Irak Türkmen Türkçesi ve Kürtçe şarkı, beste ve horyat okuyan usta bir ses sanatkarı idi.	34/51
Reşad Müftü	رشاد موقتی	Reşat Müftü: Şair, Rahmetli Reşat Muhammet Müftü Beyleri kastediyor. Makam müziğini iyi bilip kendi divanhanesinde makamlarından okurdu.	26/35
Seyyid Merdan	سید مردان	Seyyit Merdan: Asıl adı Seyyit Merdan Abdulkadir'dir. Sesi ve el yazısı güzel olan birisidir. Tecvit biliminde de uzman idi. Aynı zamanda makam ustası idi. Birçok makamcı okulundan mezun olmuştu. Cuma geceleri Kale camisinde temcit (sala) okurdu. Ayrıca Şeyh Şerif tekkesinde de methiye ve makamlar okurdu. Evi tekkenin tam karşısındaydı.	26/34, 26/35
Seyyid Yahya	سید یحیی	Seyyit Yahya: Rıfai tarikatı üzerine mensuptur. Elinde birçok hasta şifa bulmuştur. Bir ayağı felç idi.	52/87
Şahaba	شاهابا	Şahaba: Adı Şahabeddin Ahmet'tir. Şahaba diye tanılmıştır. Şebek aşiretindedir. Erbil'in büyük kale camisinde yerleşip orada yaşamıştır. Güzel bir sesi var idi. Erbil'in ünlü ses sanatkarı, makam şinası ve yetenekli bir okuyucusu idi. İyi bir sesi varken makam şinası idi ki Erbil'de bunun gibi bir beste ve makam okuyan gelmemiştir.	26/34, 26/35, 98/43, 98/44

3. Esnaf ve Bilinen Erkek Adları:

Trn.işr. ITT	Ar.hr.ITT	kş.tn.	s./ bş. No.
--------------	-----------	--------	-------------

Cebbar	جبار	Cebbar: Asıl adı Cebbar Muhammet'tir. Kalede Pısmamlar'da otururdu. İçkiye o kadar düşkün idi ki hergün akşamları evinde kavga çıkarıp eşini sürekli döver ve eline ne gelirse kırıp fırlatırdı.	32/48
'İsâ	عیسی	'İsâ: Turşucu Molla Emine'nin oğludur.	32/47
Xurşid	خورشید	Hurşit: Hurşit ile Reşit ikisi de ikiz kardeşlerdir. Kale dibinde ortak berberlik dükkanları var idi.	28/39, 28/40,
Karesul	کاره سول	Karesul: Kalede türlü ev ihtiyaçlarını kapsayan bir dükkan sahibiydi.	34/49
Kelur Kadir	کلور قادر	Kellür Kadir: Kalede bulunan evinden bir dükkan çıkarmıştı. İçinde evin her türlü ihtiyaçlarını satardı. Çalışkan ve iyi bir insan idi. Burnundan özürlü olduğu için ona "Kelur Kadir" bir soy ad olmuştur.	54/90
Kemal	کمال	Kemal: Kellür Kadir'in büyük oğludur. Topal idi. Dondurma ve şerbetin ⁷ hazırlamasında babasına yardım edip dükkanda bulunurdu.	54/89, 54/90
Kerim Sixur	کریم سیخور	Kerim Sihur: Kalede türlü ev ihtiyaçlarını kapsayan bir dükkan sahibiydi.	34/49
Qılıbıq Xorşid	قیلیبیک خورشید	Kılıbık Horşit: İran'dan gelen kimsesi olmayan birisiydi. Sürekli kadınlarla meclislerde oturduğu için Kılıbık Horşit adıyla ün kazanmıştı. Bütün davranışları da kadımlar gibiydi. Erkekler meclisine hiç girmezdi.	28/40
Kubbaçı Şehap	کوباجی شهاب	Kubbacı Şahap: Köfteci Şahap: Asıl adı Hac Şahabeddin'dir. Her gün seherden kalkardı, Kale aşağısında içli köfte satardı. Kubba ⁸ sattığı için "Kubbacı Şahap" adıyla ün kazanmıştı. İki karısı varmış, ama nesli kesikmiş. Çocuğu olmadığı için ona "Ocağkor ⁹ Şehap" denilirdi.	26/36
Malik	مالیک	Malik: Malik'in kalede bir dükkamı vardı. Bu dükkanda türlü ev ihtiyaçlarını kale halkına satardı.	34/49
Mam ¹⁰ Ömer	مام عمر	Mam Ömer: Kalede ünlü bir adam idi. Evinde 'eric ¹¹ ve dondurma yapardı. Kale sokaklarını bir bir gezip yaptıklarını satardı. Kimi borçtan alırdı, o da duvarda bulunan kerpiçlere ¹² çizip borç hesabını kontrol ederdi. Bu borçtan kimse anlamazdı yalnız kendisi ne yazdığını bilirdi.	36/53, 54
Mam Salih	مام صالح	Mam Salih: Mam Salih'in kalede bir dükkamı vardı. Bu dükkanda türlü ev ihtiyaçlarını kale halkına satardı.	34/49
Mam Sofi	مام صوفی	Mam Sofu: Bu adam nobya ¹³ satıcısıydı. Eşi Anber Han her gün sabah namazından kalkıp "nobya"yı kaynatıp eşi için hazırlardı. Mam Sofu da her gün sabah erkenden kalkar eşinin hazırladığı "nobya"yı kalede bulunan tüm evlere satardı.	30/42

⁷ Şerbet: Meyve suyu şekerli suyla karıştırılarak yapılan içecektir.

⁸ Kubba: Kubba kelimesi Türkçede içli köfte anlamına gelir.

⁹ Ocağkor ~ ocaxkor ~ ocağkor: Kör ocak, çocuksuz aile, nesli kesik.

¹⁰ Mam: amca anlamına gelir. Yaşlı erkeklere saygı göstermek için kullanılan bir seslenme sözü.

¹¹ 'eric: Ariç, bir tatlı türüdür. Şeker kaynatılır, sonar duvara çakılan ağaçtan yapılan bir direğe asıp altüst edilir. Biraz kuruyunca bir bez üstüne serilir. Unla karıştırılarak burulup bıçakla kesilir. Yarım saat bırakılır kuruyunca bir tepsiye koyulup sokaklarda dolaşa dolaşa satılır.

¹² Kerpiç: Duvar örmekte kullanılmak için tahta kalıplara dökülüp güneşte kurutulmuş saman ve balçık karışımı ilkel tuğla. Kerpiç daha çok köy evlerinin yapımında kullanılır.

¹³ Nobya: Erbilliler "nohut"a "nobya" derler. (Not: Bu bilgiyi şairin kendisinden edindim.)

Mulla Cemil	موللا جميل	Molla Cemil: Adı, Cemil Abbas'tır. Evi Tophane mahallesindeydi. Evde badamlı ¹⁴ yapıp küçük bir sinide ¹⁵ satardı. Sürekli "Ya kerim Allah kerim" çağırırdı. Kalede bulunanlar ve kalenin aşağısında olanlar mevlit için kendisinden bademli almaktaydılar.	34/49
Refoka	ره فوكه	Refoka: Çok şakacı bir kişi idi. Sürekli mey içmeye düşkün idi. Herkes onu severdi.	32/46
Biç Xalil	بيچ خليل	Piç Halil: sürekli içki ve kötü işlerle ilgileniyordu. Bu nedenle "Piç Halil" diye bilinirdi	28/39
Reşid	رشيد	Reşit: Reşit ile Hurşit ikisi de ikiz kardeşlerdir. Kale dibinde ortak berberlik dükânları var idi.	28/39
Selim Qaqa	سليم قاقا	Selim Kaka: Adı Hac Selim Ahmet'tir. Erbil'in en şakacı adamlarından biridir. Kendisini kuş kralı sanardı. Çünkü torla ¹⁶ toptan kuş tutardı, götürüp çarşıda bir bir satardı. İçkiye çok meraklıydı. Ama sonradan tövbe edip hâce gitmişti.	34/50
Seyyid	سيد	Seyyit Ammi: Şair Seyyit Zeki'yi kastediyordu. Çocukları sünnet eden halk doktoruydu.	42/68
Terzi Kadir	ترزی قادر	Terzi Kadir: Adı Kadir Muhammet'tir. Terzilik yapardı. "Kadir Keto" adıyla ün kazanmıştır.	52/86
Vasta	واسطه	Vasta: Salah Ömer adında yiğit ve cömert bir kişi idi. Kendisini arkadan namertçe vurup öldürdüler.	28/39

4. Esnaf ve Bilinen Kadın Adları:

Trn.işr. ITT	Ar.hr.ITT	kş.tn.	s./ bş. No.
'Enber Xan	عنبر خان	Anber Han: Mam Sofu'nun eşidir. Çalışkan bir kadın idi. Her gün sabah namazından kalkıp "nobya"yı (nohutu) kaynatıp eşi için hazırlardı. ¹⁷	30/42
Delli Meryem	ده للى مريم	Deli Meryem: Kırk yaşında kimsesi olmayan bir kız idi. Cadde ve sokaklarda dolaşmış. Hayırsevenler ona yardım ederlermiş. Çocuklar arkasına düşüp ona "Deli Meryem, Deli Meryem" söylemişlerdi. O da çocukların anne ve babalarını sövermiş, ama kimseye zarar verici değilmiş.	54/91
Meryem	مريم	Meryem: Şair bu beşlikte "Delli Meryem"i kastediyor. ¹⁸	54/91
Nigar Dede	نيگار ده ده	Nigar Dede: Terzi Kadir'in eşidir. Bilici ve şakacı bir kadın idi.	52/86
Safya Xan	صافيه خان	Safiye Han: Usta Bekir'in eşidir. Kılıbık Horşit'in tam karşısında bulunan bir ev hanımıdır.	30/41
Turşucu Mulla	طورشوجو موللا	Turşucu Molla: Adı Molla Emine ihtiyar bir kadın idi. Kendi evinde lezzetli turşu yaptığı için "Turşucu Molla" adıyla bilinirdi. İki oğlu var idi. (Musayla İsa). Musa dağlarda kar altında kalarak Allah'ın rahmetine kavuşmuştu. İsa'yı ise, evlendirdi. Geliniyle çok kötü davranıyordu. Söylentilere göre, İsa da annesinin sözünü kırmazdı, annesi ile beraber hanadan geline çok eziyyet ederlerdi.	32/47

5. Hz.Peygamber Efendimiz ve Ehl-ibeyt Adları:

Trn.işr. ITT	Ar.hr.ITT	kş.tn.	s./ bş. No.
--------------	-----------	--------	-------------

¹⁴ Badamlı: bademli: Bir tatlı türüdür. Şekerle su kaynatılır. Sonradan yuvarlak kalıplara dökülür ve içine badem koyulur. Bu yüzden ona "badamlı" denir.

¹⁵ Sini: Sini kelimesi Türkçede tepsi anlamına gelir.

¹⁶ Tor: ağ, tuzak

¹⁷ Bkz: Esnaf ve Bilinen Erkek Adları, Mam Sofu

¹⁸ Bkz: Esnaf ve Bilinen Kadın Adları: Delli Meryem.

Muhammed	محمد	Muhammed: Şair bu beyitte zikrettiği Muhammed adı Peygamber Efendimizi kastetmişti. Sultan Muzaffer, Erbil'de Peygamber Efendimiz Muhammed'in doğum günü münasebetiyle mevlit yapmıştı. Bu mevlit bir gelenek haline gelmiş, o tarihlerden başlayarak Erbil'de ve dünyanın birçok yörelerinde yapılırdı ve hala devam etmektedir.	10/4
Hüseyin	حسين	Hüseyin: Şair, bu beşlikte Kerbela'da şehit edilen İmam Ali'nin oğlunu kastetmiştir.	44/70
Ocağ	أوجاغ	Ocak: Şair bu beşlikte Peygamber Efendimiz Muhammed'in ocağına bağlı olan zatları kastetmiştir	44/70

6. Kadın Molla Adları:

<i>Trn.işr. ITT</i>	<i>Ar.hr.ITT</i>	<i>kş.tn.</i>	<i>s./ bş. No.</i>
Mulla Emine	موللا أمينه	Molla Emine: Adı Emine Halife Molla Ali Kadir'dir. Kalede kendi evinde genç kızları toplayıp Kur'an-ı Kerim kurslarını karşılıksız verirdi ve kızlara İslam ahlakını öğretip örnekler verirdi.	52/88
Mulla Xacco	موللا خجو	Molla Hacco: Adı Molla Hatice'dir. Kadınlar arasında ün kazanan güzel bir sese sahip idi. Taziyelerde kadınlar için Kur'an-ı Kerim ve mevlit okurdu.	28/37

7. Politikacı ve Şairin Üniversite Arkadaş Adları:

<i>Trn.işr. ITT</i>	<i>Ar.hr.ITT</i>	<i>kş.tn.</i>	<i>s./ bş. No.</i>
Ağa	اغا	Ağa: Lider Hurşit Osman Arsalan Bey'in soy adıdır.	12/5, 12/6
Azat	آزاد	Azat: Kerkük teşkilatına bağlı olarak, Erbil'de öğrenciler için kurulan gizli bir birliğin kurucu ve sorumluları Esat Erbil, Rüştü Reşat Muhtar, Muhsin Tahsin ve Rıza Süleyman Beyler'in arasında Azat Bilal da bulunmuştur.	60/104
Aydın	أيدین	Aydın: Şair bu beşlikte Türkmen mücadelesinde Irak çapında Erbil, Kerkük, Musul ve Bağdat kolları ile gizlice iş birliğine girerek Türkmenlere güzel hizmetler sunan ve öğrenci teşkilatlarında mücadele veren şehit pilot Aydın Mustafa'yı kastetmiştir.	12/8
Cihat	جهاد	Cihat: Cihat Namık, şairin üniversite arkadaşıydı.	60/101
Ferid	فريد	Ferit: Ferit Sabir Sultan, şairin üniversite arkadaşıydı.	60/101
Mehdi	مهدي	Mehdi Fazil, Mehdi Fazil, şairin üniversite arkadaşıydı.	60/101
Mühsin	محسن	Mühsin Tahsin: Öğrenci teşkilatında mücadele veren bir kişiydi.	12/8, 60/104
Rüşdü	رشدی	Rüşdü: Şehit Rüşdü Reşat Muhtaroglu öğrenci teşkilatında mücadele veren bir kişiydi. Erbil'de enstitüden mezun olduktan sonra Bağdat'ta öğretmen olarak göreve atandı. Sonradan orada tutuklanıp Eski rejim tarafından idam edildi.	12/8, 60/104
Zuhdi	زهدي	Zühdi: Zühdi Gedik, şairin üniversite arkadaşıydı.	60/101
Yılmaz	بيلماز	Yılmaz: Adı Yılmaz Ali Sait'tir. Şairin üniversite arkadaşıydı.	60/101

8. Sultan Adları:

<i>Trn.işr. ITT</i>	<i>Ar.hr.ITT</i>	<i>kş.tn.</i>	<i>s./ bş. No.</i>
Gökbörü	گوبورو	Gökbörü: Sultan Muzaffereddin'in soy adıdır.	10/3, 10/4
Sultan Muzaffer	سلطان مظفر	Sultan Muzaffer: Muzaffereddin Gökbörü, asıl adı Ebu Sait Zeyneddin Ali Küçük'tür. 1154 yılında doğmuştu. Erbil Atabeylerindendir. Begtiginliler Sülalesinin Türkmen boyundan Zeyneddin Ali'nin oğludur. Babası Zeyneddin Ali Küçük Begtigin, Musul Atabeylerinden İmadeddin Zengi'nin kumandanlarından.	10/3

		Muzaffereddin Gökborü, Eyyubilerin Türk Generalidir. Sultan Selahaddin Eyyubi'nin önde gelen emir ve generallerindendir. Selahaddin Eyyubi'nin kız kardeşi Rabia Hatun ile evlenmişti. Birkaç yıl Selahaddin Eyubi'nin yanında kalmıştı. Suriye ve Mısır hakimleri Zengiler ve Eyyubiler'e hizmet etmişti. Selahaddin'in Suriye'yi almasında çok önemli rol almış, sonradan Haçlılara karşı olan mücadelesinde çok kahramanlık göstermişti. Kudüs'ün Fethinde ve Üçüncü Haçlı Seferi'nde yüksek rütbelerde yer almıştır. Hattin Savaşında önemli bir rol oynamıştı. Bu zaferlerden sonra tekrar Erbil'e dönmüştü. 44 yıl Erbil Atabeyi sıfatı ile bölgeye hakim olmuştu. Bir Türk beyliği olan Erbil Beyliğinin son hükümdarı idi. Döneminde Erbil altın çağını yaşamıştır. 1233 yılında vefat etmiştir.	
--	--	--	--

SONUÇ

Irak Türkmen milleti, benliğini yansıtan zengin ve engin bir söz varlığına sahiptir. Bu söz varlığı çok temiz kelimeleri içermektedir. Bu kelimeler Irak Türkmen ağızında son derece önemli bir yer tutmaktadır. Bu kelimelerin çoğu duruluğunu ve temizliğini koruyarak dede ve babalarımızın çabalarıyla günümüze kadar varmıştır.

Arap harfli Türkmen Türkçesiyle ve birçok kelimeleri yerli ağızla yazılan "Erbil Kale Destanı"nda geçen kelimeler yalnız Erbil Türkmen milletinin benliğini değil, ancak Irak'ın bütün yörelerinde bulunan Türkmen milletinin benliğini yansıtmaktadır. Ancak destanda bulunan kişi adları ise, özel olarak Erbil'in benliğini, özelliğini, tarihini, gelenek ve göreneklerini yansıtmaktadır.

Şair Esat Erbil, çok eski ve zengin bir tarihe sahip olan Erbil'i ve özellikle Erbil'in özel simgesi olan Kale'yi son derece ve derin bir şekilde yazdığı 120 beşlikte betimlemiştir. Bu beşlikleri okuyanlar Erbil'in ünlü ve tanınmış kişilerine, tarihine gelenek ve göreneklerine, vakıf olur. Ayrıca bu beşlikler Erbil'in çok eski ve zengin bir tarihe sahip olduğunu göstermektedir.

Esat Erbil yazdığı destanda başından geçen çeşitli olayları, felaketleri, kahramanlıkları, yurt sevgisi, gelenek, görenek, aşk ve ölüm gibi konuları işlemiştir. Erbil'in halk kültürünü, gelenek ve göreneklerini, milli kalıtlarını, kişi ve yer adlarını bir araya toplayarak destanı için bir malzeme hazırlayıp ana diliyle destanını yazmıştır. Yanı sıra destanında ictimai, siyasî, dinî ve sevgi konularını da terennüm etmiştir. Esat Erbil İlçesine ve halkına sınımsız bağlarla bağlı olan ve ana dilini kullanmasına duyarlık gösteren bir şairdir. Destanını yazarken yöre severliğini yansıtarak yazmıştır.

Şair, destanında kişi adlarına değindiğinde o kişinin bulunduğunu, var olduğunu ve milletine bağlı olduğunu göstermiştir. Yer adlarını da gösterdiğinde yerin bulunduğunu, başka yerden farklı olduğunu ve kimlik kartını belirtmiştir. Yer adları bölgenin kültürünü, tarihini, coğrafyasını, folklorunu ve etnografyasını yansıtmıştır.

Kişi adları Irak Türkmen söz varlığında son derece önemli bir yer tutmaktadır. Milli benliğimizi yansıtan zengin söz varlığımız, çok temiz kelimeleri içine kapsamaktadır. Bu kelimelerin çoğu duruluğunu ve temizliğini koruyarak günümüze kadar varmıştır.

Esat Erbil'in aslında yazdığı beşliklerin sayısı 287 beşliğe varmıştır. Ancak bunlardan "Erbil Kale Destanı" başlıklı eseri için yalnız 120 beşliği seçerek bir yapıt haline getirmiştir. Bu eserde Erbil'in bilginlerine, din adamlarına, sanatçılara, edebiyatçılara, siyasetçilerine, Erbil'in ve Kale'nin gelenek ve göreneklerini yansıtan esnaflarına ve ünlülerine büyük bir yer vermiştir.

Bu eser bir belge sayılır. Bu eser bir tarih sayılır. Bu eser bence Erbil'in tarihini, coğrafyasını, folklorunu, gelenek ve göreneklerini yansıtan yüce bir eserdir.

Kısaltmalar:

Ar.hr.ITT : Arap harfli Irak Türkmen Türkçesi.

kş.tn. : Kişi tanımı

s. / bş. No. : Sayfa ve beşlik numarası.

Trn.işr. ITT : Transkripsiyon işaretli Irak Türkmen Türkçesi.

TDK : Türk Dil Kurumu.

Transkripsiyon İşaretleri

‘ : Arapça اyn ɛ sesi.

Ğ : Arapçada ğ sesi.

h : Arapçada ح sesi.

X : Arapçada خ sesi.

q : Arapçada ق sesi.

w : Arapça و sesi.

KAYNAKLAR

Türkçe Kaynaklar:

- AKSAN, D. (1998). *Her yönüyle dil, Ana çizgileriyle dilbilimi*, TDK Yayınları, Ankara.
- BENDEROĞLU, A. (1989). *Irak Türkmen edebiyatı tarihine bir bakış*. 1. ve 2. Cilt. Kültür ve Tanıtma Bakanlığı, Türkmen Kültür Müdürlüğü, Bağdat.
- BEŞİRLİ, Ç. U. (2021). *Irak Türkmen ağızı araştırmaları*, 1.C., Genel Kültür İşleri Yayınevi, Kültür, Turizm ve Arkeoloji Bakanlığı, Bağdat, Irak.
- (2021). *Irak Türkmen ağızları*, giriş, metinler, sözlük, TDK. Yayınları, Ankara.
- CEVZELİ, Ü. (2021). *Erbil'de Türkmen tarihi*, Ortadoğu Yayınları, 1. Basım, Çeviri: Ahmet Faruk Yılmaz, Ankara.
- ERBİL, E. (2010). *Erbil Kale destanı*, 1. Baskı, Hac Haşim Yayın ve Basımevi, Erbil.
- HATİBOĞLU, V. (1972). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara.
- HÜRMEZLÜ, H. (2013). *Irak Türkmen Türkçesi sözlüğü*. 2. Baskı. Türkmeneli İşbirliği ve Kültür Vakfı, Kerkük.
- KORKMAZ, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara.
- KÜZECİ, Ş. (2005). *Türkmeneli edebiyatı*, Körfez savaş sonrası, 1991-2003, Dgtyb Yayınları, Ankara.
- (2006). *Kerkük şairleri (Irak Türkmen şairleri)*. 1. Baskı. 1. C., Dünya Genç Türk Yazarlar Birliği, Ankara.
- SAATÇI, S. (2003). *Irak Türkmenleri*, tarihten günümüze, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- TAWFEQ, N. B. (2018). *Mezar kültürü, Irak-Erbil yöresi*, Berikan Yayınevi, Ankara.
- TERZİBAŞI, A. (2005). *Erbil şairleri*, 3.C., Özel bilgisayar cihazıyla basılmıştır, Kerkük.
- (2007). *Erbil şairleri*, 2. Baskı, 1-3. C., Kerkük Vakfı, İstanbul.
- Türkçe Sözlük, (2009). 10. Baskı., TDK Yayınları, Ankara.
- ZENGİ, S. ve SARIKÂHYA, K. (2012). *Irak Türkleri çocuk edebiyatı antolojisi*. 1. Baskı. Fuzuli Basımevi, Bağdat.
- ZENGİ, S. (2019). "Irak Türkmenleri arasında kullanılan aile ve akrabalık adları ile ilgili atasözleri", *XIV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı*, Türkiye Azerbaycan Dostluk İşbirliği Dayanışma Vakfı, Azerbaycan, Bakü.

..... (2022). "Irak Türkmen Türkçesinin kelime dağarcığı örnek olarak (Erbil Kale destanı)", Geçmişten Geleceğe Türk Dünyası, 09-12 Ekim 2022 tarihleri arasında Erzincan Binalı Yıldırım Ünivesitesinde düzenlenen Uluslararası Türk Dünyası Sempozyum Bildiri Kitabı, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Erzincan.

Arapça Kaynaklar:

- الأربيلي، حسام داود خضر (2020)، *المفصل في تاريخ إربيل، قصة المدينة حتى تسوية مشكلة الموصل (1926 م)*، ط 1، مكتب التفسير للطبع والنشر، العراق، أربيل.
- جوزه لي، أوميد إبراهيم (2019 م – 1440 هـ)، *تاريخ الترك والترکمان في أربيل أربيل*، ط 1، مكتب التفسير للطبع والنشر، العراق، أربيل.
- شيخ محمد، شيرزاد (2002)، *الآثار الدينية في أربيل*، المقابر والمساجد والجوامع والتكايا القديمة في أربيل، الجبهة التركمانية العراقية، مديرية الثقافة التركمانية، العراق، أربيل.
- *المقابر والمزارات والأضرحة في أربيل*، (2011)، ط 1، وزارة الاوقاف والشؤون الدينية، العراق، أربيل.
- يارالي، برهان، (2004)، *قلعة أربيل بين الماضي والحاضر، الجبهة التركمانية العراقية، مديرية الثقافة التركمانية، العراق، أربيل.*
- (2008)، *نظرة الى أربيل بين الأمس واليوم*، ط 1، مطبعة أربخا، العراق، أربيل.
- (2011)، *حتى لا ننسى أربيل*، مكتب التفسير للنشر والاعلام، ط 1، العراق، أربيل.
- (2014)، *صفحات مشرفة من تاريخ أربيل*، ط 1، مطبعة منارة، العراق، أربيل.

Kaynak Kişiler:

Erbil, E. (01.06.2020) Pazar günü, *görüşme*, Erbil.

Elektronik Kaynaklar:

- BAŞ, B. (2011). "Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler", *TÜBAR-XXIX-/2011-Bahar*, s.27-61, <https://www.academia.edu/resource/work/20289578>
- ERGÜZEL, M. M. ve KİRİ.K, E. (2012). "Sait Faik Abasıyanık'ın Hikâyelerinin söz varlığı üzerine", *Turkish Studies, İnternational Periodical For Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4*, Fall 2012, s.51-68., Ankara <https://www.salakfilozof.com/sait-faik-abasiyanikin-hikayelerinin-soz-varligi-uzerine-prof-dr-mehmet-mehdi-erguzel-ars-gor-esra-kirik/>
- YAMAN, E. (2016). "Türkçenin güncel söz varlığı", *Millî Eğitim*, Sayı: 210, s.,86-91, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/441262>
- https://tr.wikipedia.org/wiki/Muzafferredin_G%C3%B6kb%C3%B6ri
- <https://www.biyografi.net/kisiyrinti.asp?kisiid=5110>
- www.biyografi.net.tr/ihsan-dogramaci-kimdir/
- https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0hsan_Do%C4%9Framac%C4%B1

IRK BİTİG 27'DE GEÇEN *BÖRİ AGZI EMSİMİŞ* İFADESİ ÜZERİNE

Öğr. Gör. Dr. Süleyman Hilmi KIZILDAĞ*

ÖZ

Irk Bitig, dokuzuncu yüzyılın başlarında Türk runik harfleri kullanılarak kâğıda yazılmış ve bir kitapçık halinde günümüze kadar ulaşmış tek eserdir. Eser; eski Uygur Türkçesi sahasının sosyo-kültürel değerlerini, dil bilgisi özelliklerini ve söz varlığını zengin bir şekilde yansıtan bir fal kitabıdır. Altmış beş fal ve bir hatimedden oluşmuştur.

Gün yüzüne çıkarıldığı günden bugüne bilim dünyasında eser üzerine çok çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada da *Irk Bitig 27*'de geçen *böri agzi emsimiş* ifadesi incelenecektir. Yapılan araştırmada, Türkologlar tarafından ifadenin farklı biçimlerde anlamlandırıldığı ve buna sebep olan unsurun ise *emsi-* sözcüğü olduğu görülmüştür. Öncelikle ifadenin farklı anlamlandırmaları verilecektir. Daha sonra yazıtlarda tek örnek olan *emsi-* sözcüğünün etimolojisi incelenecektir. Thomsen, Orkun ve Clauson sözcüğün eylem kökünden türediğini; Tekin, Erdal ve Yıldırım ise ad kökünden türediğini belirtmiştir. Bu çalışmada sözcüğün ad kökünden türediği savunulacak ve sözcükteki *+si-* ekinin işlevi üzerinden sözcüğün, daha önce belirtilen görüşlerden farklı bir anlama sahip olduğu öne sürülecektir. Bu düşünce, çağdaş Türk lehçelerindeki sözcüklerle ilişkilendirilerek desteklenecektir. Sonuç olarak, sözcüğün bulunduğu ifadeye, bağlam anlamına da uygun olarak yeni bir anlamlandırma önerisi yapılmış olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Irk Bitig 27, böri agzi emsimiş, Eski Türkçe, fal kitabı.

ON THE EXPRESSION *BÖRİ AGZI EMSİMİŞ* IN IRK BITIG 27

ABSTRACT

Irk Bitig is the only work that was written on paper using Turkish runic letters in the early ninth century and has survived to the present day in the form of a booklet. Work; It is a fortune-telling book that richly reflects the socio-cultural values, grammatical features and vocabulary of the ancient Uyghur Turkish Language. It consists of sixty-five fortune telling and one conclusion.

Since the day it was unearthed, a wide variety of research has been conducted on the work in the scientific world. In this study, the expression "*böri agzi emsimiş*", which appears in Irk Bitig 27, will be examined. In the research, it was seen that the expression was interpreted in different ways by Turkologists and the element that caused this was the word *emsi-*. First of all, different meanings of the expression will be given. Then, the etymology of the word *emsi-*, which is the only example in the inscriptions, will be examined. Thomsen, Orkun and Clauson state that the word derives from the verb root; Tekin, Erdal and Yıldırım stated that it was derived from the root noun. In this study, it will be argued that the word is derived from the noun root and it will be argued that the word has a different meaning than the previously stated views through the function of the *+si-* suffix in the word. This idea will be supported by associating it with words in

* Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Ankara / Türkiye

contemporary Turkish dialects. As a result, a new interpretation proposal will be made in accordance with the expression in which the word is found and its context meaning.

Key Words: Irk Bitig 27, *böri agzı emsimiş*, Old Turkish, fortune book.

GİRİŞ

Eski Uygur diyalektiyle Türk runik harfleri kullanılarak yaklaşık dokuzuncu yüzyılın başlarında yazıldığı düşünülen Irk Bitig, bir fal kitabıdır. Eser, bir kitapçık biçiminde oluşturulmuş ve bu biçimde günümüze kadar ulaşmış tek eserdir. Altmış beş fal ve bir hatimeden oluşmuştur. Yazıldığı dönemin ve coğrafyanın sosyo-kültürel değerlerini, dil bilgisi özelliklerini ve söz varlığını zengin bir şekilde yansıması bakımından Türk dili, edebiyatı, kültürü ve tarihi için çok önemli bir eserdir.

Irk Bitig Doğu Türkistan'da, Bin Buda Mağaralarındaki bir elyazmaları deposunda A. Stein tarafından yirminci yüzyılın başlarında keşfedilmiştir. Eserin ilk yayını Eski Türk runik yazısının çözümleyicisi V. Thomsen 1912 yılında yapmıştır. O günden bugüne eser üzerine Orkun, Malov, Clauson, Erdal, Hamilton, İkedo ve Tekin başta olmak üzere birçok Türkolog çok çeşitli konularda araştırmalar yapmıştır (Tekin, 2019: 14). Bu çalışmada da 27. ırkta geçen *böri agzı emsimiş* ifadesi incelenmiştir. Öncelikle ifadenin Türkologlar tarafından farklı şekillerde anlamlandırmaları belirtilmiştir. Bu farklı anlamlandırmalara sebep olan *emsi-* sözcüğünün etimolojisi hakkında bilgiler verilmiş ve sözcükteki *+si-* ekinin işlevi incelenmiştir. Verilen bilgiler ve örnekler ışığında *böri agzı emsimiş* ifadesine, metnin bağlam anlamına da uygun olarak, yeni bir anlamlandırma önerisi sunulmuştur.

böri agzı emsimiş ifadesi, 27. ırkta metnin sonucu konumundaki *esen tükel bolmuş* ifadesinin sebebini belirtmektedir. Bu sebeple ifade, metnin içinde önemli bir yere sahiptir. Irktaki diğer ifadeler bu çalışmanın sınırlılıkları dışındadır. 27. ırkın tamamının yazı çevrimi ve Türkiye Türkçesine aktarımlarından biri aşağıdaki şekildedir:

bay : er : koñı : ürküpen : barmış : börike : sokuşmış : böri : agzı : emsimiş : esen : tükel : bolmuş : tēr :

ança : biliñler : edgü : ol :

“Zengin (bir) adamın koyunu ürküp kaçmış. (Yolda bir) kurda rastlamış. (O sırada) kurdun ağzı zehirlenmiş. (Koyun böylece) sağ salim kalmış, der.

Öylece biliniz: (Bu fal) iyidir.” (Tekin, 2019: 22, 30).

Türkologların *böri agzı emsimiş* İfadesini Anlamlandırmaları

Yapılan araştırmada Türkologların 27. ırktaki *böri agzı emsimiş* ifadesini farklı şekillerde anlamlandırdıkları, diğer ifadeleri ise birbirlerine yakın şekilde anlamlandırdıkları görülmüştür. Çalışmamızın konusu olan tümceye Türkologların verdikleri anlamlar şunlardır:

“The wolf’s mouth (still) sucked (?)” (Thomsen, 1912: 201). “Kurdun ağzı berbattı.”

“Kurdun ağzı sulanmış, emmek istemiş.” (Orkun, 2011: 272).

“Волк сосал у нее (молоко). (Malov, 1951: 87) “Kurt onu emdi (süt).”

“The wolf’s mouth watered.” (Clauson, 1972: 164). “Kurdun ağzı sulanmış.”

“Kurdun ağzı zehirlenmiş.” (Tekin, 2019: 30).

“Kurdun ağzı zehirlenmiş.” (Yıldırım, 2017: 39).

Yukarıda görüldüğü üzere, tümceye farklı anlamlar verilmesinin sebebi olan unsur *emsi-* sözcüğüdür ve dolayısıyla bu sözcüğe odaklanılması gerekmektedir. Sözcüğe İrk Bitig 27’den başka herhangi bir Türk dili metninde rastlanılmamıştır. Sözcüğe müstakil olarak; Orkun “emmek istemek” (2011: 793), Gabain “emmek” (1950: 298), Caferoğlu “emmek” (1968: 72), Nadelyaev vd. “emmek” (1969: 173), Tekin “ağzı zehir gibi acılaşmak” (2019: 53), Yıldırım “zehirlenmek” (2017: 322), Wilkens “zehirli olmak (?)” (2021: 107) anlamlarını vermiştir.

***emsi-* Sözcüğünün Etimolojisi ve Bağlam Anlamı**

emsi- sözcüğünü; Thomsen (1912: 212) ve Orkun (2011: 793) *em-* “emmek” sözcüğü ile ilişkilendirerek sözcüğün bu kökten türediğini düşünmüşlerdir. Clauson, sözcüğün sadece bir kez kullanıldığını ve sözcüğün *em-* “emmek” eyleminin simülatif biçimi olduğunu belirtir (1972, 164). Metindeki ilgili tümceden sonrasına bakıldığında kurda rastlayan koyunun karşılaşma sonrasında *esen tükel bolmuş* sağ salim olduğu belirtilmektedir. Thomsen, Orkun ve Clauson’un *emsi-* sözcüğünü *em-* “emmek” eylemi ile ilişkilendirdiği düşünceleri metnin bağlamı ile uyuşmamaktadır. Çünkü kurdun koyunu emdiği, ağzının sulandığı veya emmek istediği bir durumda, metnin sonunda belirtildiği üzere koyun sağ salim kalmış olamaz.

Erdal, sözcüğün açıklanmasının zor olduğunu ve şimdiye kadar başka bir yerde tanıklanmadığını belirtir. Erdal’a göre, Dîvânu Lugâti’t-Türk’te hepsi addan türeme *+sA-* ve *+sI-* ekini almış eylemler çoktur. Bu yüzden eğer *emsi-* eylemi türevse *em* “ilaç” adından türemiş olması gerekir ve sözcüğün *em-* “emmek” ile ilgisi olamaz (1978: 98). Erdal, sözcük üzerine bir çözümleme yapmış ancak sözcüğün metindeki anlamına dair herhangi bir açıklama yapmamıştır.

Tekin, *emsi-* sözcüğünün köküne dair bir açıklama yapmaz ancak sözcüğün 27. ırkta “zehirlenmek” anlamında kullanıldığını belirtir. Tekin bu anlamı, günümüzde yalnızca Yakutça’da yaşayan *emtiy-* “zehirlenmek” sözcüğüne dayanarak verdiğini ve Yakutça *emtiy-* sözcüğünün daha eski olan *emsi-* biçimine gittiğini belirtir (2019: 41). Tekin, Yakutça *emtiy-* sözcüğüne verdiği “zehirlenmek” anlamının kaynağını belirtmemiştir. Tekin’in açıklamalarından, sözcüğün Yakutça’da yaşayan *em* “ilaç” (Pekarskiy, 1959: 250) adından türediğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Yıldırım, sözcük üzerine Tekin’in düşüncelerini benimser ve sözcüğe “zehirlenmek, zehirli olmak” anlamını verir. Metinde geçen koyunun kurt tarafından yenmediğini, bu durumun gerçekleşebilmesi için de kurdun ağzının deva bulması yerine zehirlenmesinin daha mantıklı olduğunu belirtir (2017: 113). Yıldırım’ın konu ile ilgili açıklamalarındaki Yakutça *emtiy-* “zehirlenmek, zehirli olmak” sözcüğü için kullandığı atıfa baktığımızda, Pekarskiy’in *Slovar Yakutskogo Yazıka* (1959: 262) adlı çalışmasında sözcüğe “zehirlenmek, zehirli olmak” anlamını değil “tedavi etmek, kullanmak, iyileştirmek, canlandırmak; herhangi bir şeyi iyileşmek için kullanmak; düzeltmek”¹ anlamını verdiği görülmektedir. Yakutçadaki hem *emtiy-* “tedavi etmek” hem de bu sözcüğün kökü olan *em* “ilaç, tedavi”² sözcüğünün anlamına bakıldığında Tekin’in ve Yıldırım’ın *emsi-* sözcüğü için “zehirlenmek, zehirli olmak” anlamını kullanmaları düşündürücüdür. Bu anlama, metnin

¹ ämtiä (v): лечить, пользоваться, врачевать, употреблять какое - либо средство для оживления, приведения в чувство. исправлять, дополнять (Pekarskiy, 1959: 262).

² äm: лекарство, снадобье (Pekarskiy, 1959: 250).

bağlamından çıkarım yaparak ulaştıkları varsayılabılır. Ancak, 27. ırkta bahsedilen kurt zehirlenmiş olsaydı ifade *böri agzı emsimiş* biçiminde değil de *böri emsimiş* biçiminde yazılırdı, yani ifadede *agzı* sözcüğünün yazılmasına gerek yoktu. Bir canlının zehirlenmesi anlatılırken “(canlının) ağzı zehirlenmiş” şeklinde değil “(canlı) zehirlenmiş” şeklinde yazılır, anlatılır. Ayrıca şayet metindeki kurt, koyunla karşılaşması veya koyuna saldırmamasından dolayı zehirlenmiş olsa koyun da zehirli olmuş olur ve metnin devamında anlatıldığı üzere koyun, *esen tükel bolmuş* “sağ salim kalmış” olmaz. Bu sebeplerle Tekin ve Yıldırım’ın *emsi-* sözcüğüne verdikleri “zehirlenmek” anlamı metnin bağlamıyla uyuşmamaktadır.

Erdal, Tekin ve Yıldırım gibi biz de sözcüğün ad kökünden türediğini düşünüyoruz. Sözcüğün kökü, birçok tarihî Türk dili metninde tanıklanan ve günümüzde çağdaş Türk lehçelerinde de yaşamaya devam eden *em* “ilaç, deva, tedavi” sözcüğüdür. Sözcükteki *+si-* eki ise Erdal’ın işaret ettiği üzere addan eylem türeten ve işlek olmayan bir yapım ekidir. Bu ek, tarihi Türk dili metinlerinde bulunan *+sıra-* / *+sire-* < *+sı-r+a-* / *+si-r+e-*³ (*kagansıra-* “hakansız olmak, hakansız kalmak”, *ilsire-* “ilsiz kalmak, yurtsuz olmak, *urugsıra-* “dölsüz, nesilsiz kalmak”, *inçsire-* “rahatsız etmek”, *kutsıra-* “saadetten mahrum olmak”, *küçsire-* “güçsüz olmak”, *başsıra-* “başsız bırakmak; ölçüyü kaçırmak”, *uyuksıra-* “uykusuz olmak”) eki ile tarihi metinlerde bulunmakla beraber günümüzde de yaşamaya devam eden *+sız* / *+siz* < *+sı-z* / *+si-z*⁴ (*aşsız* “yiyeciksiz”, *tonsız* “giyeciksiz, fakir”, *buşsız* “dertsiz, sıkıntısız”, *kalısız* “tümüyle, artıksız”, *yaruksuz* “parlaksız, bulanık”, *körksüz* “görünümsüz, çirkin”, *agısız* “hazinesiz, değerli malsız, değersiz”, *biligsiz* “bilgisiz, cahil”) ekinin ilk parçası konumunda da karşımıza çıkmaktadır. Ek, yukarıda bahsettiğimiz diğer ekler gibi eklendiği sözcüğün anlamına olumsuzluk, yokluk ve bir şeyden yoksun olmak anlamı katmaktadır. Bu çözümlemeyle birlikte *emsi-* sözcüğüne “ilaçsız, tedavisiz olmak, onulmaz olmak, hasta olmak, rahatsız olmak” anlamı verilmelidir. *emsi-* sözcüğü ile ilişkili olarak çağdaş Başkurt Türkçesinde *imhëz*⁵ “tedavi edilemez, onulmaz, hasta, rahatsız” ve *imhëzle-* “rahatsız etmek, huzursuz etmek; hasta etmek” sözcükleri yaşamaktadır (Özşahin, 2017: 251). Bu sözcüklerin varlığı, *emsi-* sözcüğüne verdiğimiz anlamı destekler niteliktedir. Ayrıca *böri agzı emsimiş* ifadesinde *agzı* sözcüğünün bulunması, kurdun “tedavi edilemez, onulmaz, rahatsız olan” uzvunu belirtmek içindir. Metinde bahsedilen koyun da, kurdun ağzı tedavi edilemez / rahatsız olduğu için *esen tükel bolmuş* sağ salim kalmıştır. Bu açıklamalarla birlikte Irk Bitig 27’deki *böri agzı emsimiş* ifadesine, metnin bağlam anlamı da göz önünde bulundurularak, şu şekilde bir anlamlandırma yapılabilir: “kurdun ağzı tedavi edilemez, onulmaz haldeymiş veya kurdun ağzı rahatsızlanmış.”

SONUÇ

Irk Bitig 27’de geçen *böri agzı emsimiş* tümcesine Türkologların farklı biçimlerde anlamlar verdikleri görülmüştür. Bu duruma sebep olan unsur ise *emsi-* sözcüğüdür. Bu sözcüğü Türkologlar günümüze kadar farklı biçimlerde çözümlemiş ve farklı anlamlarla değerlendirmişlerdir.

emsi- sözcüğünün kökü, birçok tarihî kaynaktan bulunan ve günümüzde çağdaş Türk lehçelerinde de yaşamaya devam eden *em* “ilaç, deva, tedavi” sözcüğüdür. Sözcükteki *+si-* eki ise addan eylem

³ Gabain, 1988: 50; Tekin, 2003: 86; Eraslan, 2012: 116; Hacıeminoğlu, 2019: 161; Karamanlioğlu, 2019: 48; Erdal, 1991: 507.

⁴ Gabain, 1988: 45; Tekin, 2003: 85; Eraslan, 2012: 102; Hacıeminoğlu, 2019: 15; Karamanlioğlu, 2019: 33.

⁵ Eski Türkçede sözcük başındaki /e/ sesi Başkurt Türkçesinde /i/, /s/ sesi ise Başkurt Türkçesinde /h/ sesi ile karşılanır.

türeten bir yapım ekidir. Bu ek, +sıra-/+sire- (<+sı-r+a-/+sı-r+e-) ve +sız/+siz (<+sı-z/+sı-z) eklerinin ilk parçası olarak da karşımıza çıkmakta ve eklendiği sözcüğe “olumsuzluk, yokluk ve bir şeyden yoksun olmak” anlamı katmaktadır. Ek, *emsi-* sözcüğünde de bu anlamla işlev görmektedir. Buna göre sözcüğün anlamı “ilaçsız, tedavisiz olmak, onulmaz olmak, hasta olmak, rahatsız olmak” olmalıdır. Bu anlamlandırmaya dayanak olarak çağdaş Başkurt Türkçesinde var olan *imhëž* “tedavi edilemez, onulmaz, hasta, rahatsız” ve *imhëžle-* “rahatsız etmek, huzursuz etmek; hasta etmek” sözcüklerini de gösterebiliriz.

Yukarıdaki açıklamalar neticesinde Irk Bitig 27’de geçen *böri agzı emsimiş* tümcesinin Türkiye Türkçesine çevrimi “kurdun ağzı tedavi edilemez haldeymiş veya kurdun ağzı rahatsızlanmış.” biçiminde olmalıdır. Bu anlamla birlikte ırkın tamamının çevrimi şu şekilde olmuştur:

“Zengin (bir) adamın koyunu ürküp kaçmış. (Yolda bir) kurda rastlamış. Kurdun ağzı tedavi edilemez haldeymiş / rahatsızlanmış. (Koyun böylece) sağ salim kalmış, der.

Öylece biliniz: (Bu fal) iyidir.”

Bu çalışmayla birlikte ilgili tümceye, metnin bağlamına uygun bir biçimde yeni bir anlamlandırma önerisi sunulmuştur.

KAYNAKLAR

- Aydın, E. (2017). *Türk runik bibliyografyası*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Caferoğlu, A. (1968). *Eski uygur Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Clauson, S. G. (1961). Nots on the Irk Bitig. *Ural-Altaysche jahrbücher*, XXXIII, 218-225.
- Clauson, S. G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Oxford: Clarendon Press.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi grameri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2015). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânu Lugâti 't-Türk (giriş-metin-çeviri-notlar-dizin)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdal, M. (1977/1978). Irk Bitig üzerine yeni notlar. *Türk dili araştırmaları yillığı - belleten*, 87-119.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic word formation: a functional approach to the lexicon, I-II*, Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Erdal, M. (2004). *A grammar of old Turkic*. Brill, Lieden-Boston.
- Gabain, A. v. (1950). *Alttürkische grammatik*. Leipzig.
- Gabain, A. v. (1988). *Eski Türkçenin grameri*. (çev. Mehmet Akalın). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (2019). *Karahanlı Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karamanlıoğlu, A. F. (2019). *Kıpçak Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Malov, S. Y. (1951). *Pamyatniki drevnetyurkskoy pis'mennosti*. Moskva.
- Nadelyaev, V. M. vd. (1969). *Drevnetyurkskiy slovar*. Leningrad: Nauka.

- Orkun, H. N. (2011). *Eski Türk yazıtları* (birleştirilmiş 3. bsk.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Pekarskiy, E. K. (1959). *Slovar Yakutskogo yazıka*. T. I-III, St. Petersburg.
- Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi grameri*. İstanbul: Sanat Kitabevi.
- Tekin, T. (2019). *Irk Bitig*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thomsen, V. (1912). Dr. M. A. Stein's manuscripts in Turkish 'runic' Script from Miran and Tun-Huang. *Journal of the royal Asiatic society*, 181-227.
- Wilkens, J. (2021). *Eski Uygurcanın el sözlüğü*. Universitätsverlag Göttingen.
- Yıldırım, F. (2017). *Irk Bitig ve orhon yazılı metinlerin dili*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

EVLIYA ÇELEBİ SEYAHATNÂMESİ'NDE KÜTAHYA ŞEHRİNİN MAHALLE ADLARI ÜZERİNE

Ayşe Nur SIR DÜNDAR*

Tunahan ÇOLAK**

ÖZ

Yer adları, adbilim çalışmaları için önemli bir inceleme alanıdır. Bu adlar, araştırmacılara toplumların sosyo-kültürel yapısı hakkında kayda değer bilgiler vermektedir. Yer adlarını içeriğinde barındıran eserler de bu bakımdan değerlidir. Bunlardan biri, XVII. yüzyılda Evliya Çelebi'nin "Seyahatnâme" adlı edebî yapıttır. Eser, dönemin tarihî, coğrafi ve kültürel özelliklerini yansıtmaya bakımından önemlidir. Kaleme alındığı dönemin şehir, kasaba, köy ve beldeleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler vermesi eserin değerini artırmaktadır. Eserde yer adlarına sıkça rastlanır. Bu bakımdan Evliya Çelebi Seyahatnâmesi, adbilim araştırmaları için kaynak niteliği taşır. XVII. yüzyıl Osmanlı coğrafyasını bir baştan bir başa gezen Evliya Çelebi, Kütahya şehrini de gezmiştir. Gezip gördüğü bu tarihî şehri anlatırken çok sayıda yer adını da zikretmiştir. Bu adlar içerisinde özellikle mahalle adları dikkat çekmektedir. Eserin dokuzuncu cildinde "Kütahiyye Avdeti" başlığı altında verilen metinde otuz iki adet mahalle adı geçmektedir. Bu adların incelenerek yapı ve anlamlarının ortaya konulması adbilim çalışmaları bakımından yararlı olacaktır.

Bu çalışmada, Evliya Çelebi Seyahatnâmesi'nin dokuzuncu cildinde yer alan Kütahya şehrinin mahalle adları tarama yöntemiyle tespit edilmiştir. Tarama sırasında kaynak olarak Yücel Dağlı, Seyit Ali Kahraman ve Robert Dankoff tarafından hazırlanan *Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi IX. Kitap* kullanılmıştır. Kitapta zikredilen adlar fişlenerek yapı ve anlam bakımından incelenmiştir. Adların Türkçe kökenli olup olmadığı belirlenmiş, yabancı kökenli olanların Türkçeye hangi dilden geçtiği gösterilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar ve grafikler hâlinde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yer adları, Kütahya, Mahalle adları, Seyahatnâme, Toponomi.

ON THE NEIGHBOURHOOD NAMES OF THE CITY OF KÜTAHYA IN EVLIYA ÇELEBİ'S BOOK OF TRAVELS

ABSTRACT

Place names are an important area of study in onomastics. These names provide significant insights into the socio-cultural structure of societies for researchers. Works containing place names are also valuable in this respect. One of these works is the literary masterpiece "Seyahatnâme" written by Evliya Çelebi in the 17th century. The work is important for reflecting the historical, geographical, and cultural characteristics of the era. Detailed information about cities, towns, villages, and settlements of the time is found in the work, and place names are frequently encountered. In this regard, Evliya Çelebi's Seyahatnâme serves as a primary source for onomastic studies. Traveling throughout the Ottoman geography of the 17th century, Evliya

* Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, aysenur.sir@dpu.edu.tr

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, tunahan.colak0@ogr.dpu.edu.tr

Çelebi visited the city of Kütahya as well. While describing this historical city, he also mentioned numerous place names. Among these names, neighborhood names stand out. In the ninth volume of the work, under the title "Kütahiyye Avdeti," there are thirty-two neighborhood names. Examining these names and uncovering their structures and meanings will be beneficial for onomastic studies.

In this study, the neighborhood names of the city of Kütahya in the ninth volume of Evliya Çelebi's Seyahatnâme have been identified using a survey method. As a source for the survey, "Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi IX. Kitap" written by Yücel Dağlı, Seyit Ali Kahraman, and Robert Dankoff was used. These names were cataloged and examined in terms of their structures and meanings. It was determined whether the names have Turkish origins and if they are of foreign origin, which language they were borrowed from into Turkish. The findings are presented in tables and graphs.

Key Words: Place names, Seyahatnâme, Kütahya, Neighbourhood names, Toponymy.

1. GİRİŞ

İçinde yaşadığımız çevrede bulunan canlı ve cansız bütün varlıkları birbirinden ayırmamızı sağlayan en önemli etmen ona verilmiş olan adıdır. İnsanoğlu, tabiat karşısında ilk olarak kendisini ve çevresini öne çıkan özelliklerine göre tanımlamaya ve adlandırmaya başlamıştır (Yavuz & Şenel, 2013: 2240). Böylelikle, yeryüzündeki tüm varlıkları birbirinden ayıran çeşitli adlar ortaya çıkmıştır. Adbilimi (onomastic) çalışmaları ile milletlere, boylara, kişilere, ülkelere, şehirlere, mahallelere, dağlara, ovalara, denizlere, göllere vb. verilen bu adların anlamları irdelenmiş ve insanoğlunun bu konudaki merakı giderilmeye çalışılmıştır.

Yer adları bilimi (toponymy), adbilimi çalışmalarında büyük bir yer tutar ve toplu yaşam alanlarının adlarını inceleme alanına alarak bu isimlerin verilme nedenlerini inceler (Aksan, 2015: 107). Bu çalışmalardaki temel amaç, yerleşim yerleri adlarının tarihî süreçlerini belirlemek ve toplumun dil öğelerindeki söz varlığını ortaya koymaktır. Mahalle adları da toponomi çalışmaları arasında ele alınan konulardan biridir.

Toplu yerleşim yerlerine ait adların verilme sebepleri çeşitlilik göstermektedir. Doğan Aksan (2015: 107) bu konuyla ilgili olarak; bütün ülkelerde, yerleşim yeri adlandırmaları yapılırken yerleşim merkezinin durumu, konumu, çevrenin doğal yapısı, toplum için önemli olan meşhur bir kimsenin veya toplumdaki yaygın meslek isimlerinin adlandırmalarda etkili olduğunu belirtmektedir. Bu noktada Türklerin adlandırma geleneğinde ön plana çıkan unsurlar; fizikî özellikler, etnik adlar, şahıs adları ve renk adlarıdır (Akar, 2006: 51). İnsanlığın toplu yaşam alanlarını neye göre adlandırdıklarını bilmek; o toplumun kültürel değerleri, sosyal hayatı, sosyo-ekonomik yaşam biçimi ve dinî inanışları hakkında yorum yapabilmeyi sağlamaktadır.

Günümüzde çoğu yer adının Bizans, Selçuklu ve Osmanlı'nın varlık gösterdiği dönemlere dayandığı göz önüne alındığında şehir monografileri, seyahatname ve vefeatname türünde kaleme alınan metinlerin yer adları bilimi (toponomi) açısından kayda değer olduğu görülmektedir (Alkan, 2022: 59). Bununla birlikte yer adları ile yapılacak incelemelerde akla ilk gelen eserlerin genellikle seyahatnameler olduğu bilinmektedir. Ayrıca araştırma yapılacak olan şehir ya da belde ile ilgili daha önce yapılan çalışmaların incelenmesi de bu konuda fayda sağlayacak unsurlardan biridir.

Asırlar boyunca başta Frigler, Lidyalılar, Romalılar, Türkler olmak üzere çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapan Kütahya şehrine ait yer adları tarihî dönemlerden önemli izler taşımaktadır. Antik dönemlerde *Cotiaenum*, *Koti*, *Kotyom* ve *Kutyom* adlarıyla bilinen bu şehrin günümüzdeki mahalle adları da göz önüne alındığında çoğunun geçmiş dönemlerden itibaren varlığını devam ettirdiği görülmektedir. Özellikle bunlardan Osmanlı Devleti'nin hüküm sürdüğü döneminden kalan adlar çoğunluktadır. Bu bakımdan yer adları, oluşma süreci açısından geçmiş medeniyetlerin tarihine, kültürüne ve dillerine ışık tuttuğu için söz konusu yer adlarının açığa çıkartılması ve anlamlandırılmasında bu metinlerin önemli rolü bulunmaktadır (Akar, 2012: 16).

XVII. yüzyılda kaleme alınan Evliya Çelebi Seyahatnâmesi de çok sayıda yer adını bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca bahsi geçen yerlerin adına dair açıklamalar yapmaktadır. Bunların çoğu, halk etimoloji şeklindedir. Bu anlamda köklü bir geçmişe sahip Kütahya şehri ile ilgili yer adları da eserde mevcuttur. Germiyan Beyliği'nin başkenti, Osmanlı Devleti'nin eyalet merkezi olarak hizmet eden bu kültür ve sanat şehrinin mahalleleri ile ilgili yapılacak araştırmalarda sadece kültür tarihine değil, aynı zamanda ad bilimine de önemli derecede katkılarda bulunulacaktır. Zira dünyanın çeşitli bölgelerindeki yer adları ayrıntılarıyla ortaya konulmakta ve geçmiş dönemlerdeki edebî kaynaklar da yer adlarının tarihî gelişim süreçlerinin gün yüzüne çıkarılmasında büyük ölçüde destek vermektedir.

2. Evliya Çelebi Seyahatnâmesi

Evliya Çelebi, XVII. yüzyıl Osmanlı coğrafyasının birçok yerleşim merkezini "Seyahatnâme" adlı eseriyle ortaya koymuştur. Nesir türünde yazılmış olan eser, XVII. yüzyıl Osmanlı devrinin birçok özelliğini gözler önüne sermektedir. Eserin içeriğini, Evliya Çelebi'nin gezerek kayda aldığı yerlerin kısaca tarihçesi, konumu, fethedilme süreçleri, Osmanlı Devleti'ndeki yapısı, mahalleleri, medreseleri, çeşmeleri, camileri, hanları, hamamları, çarşıları, pazarları, geçim kaynakları, iklimleri vb. konular oluşturmaktadır (Tezcan, 2009: 16).

On cilt olarak teşekkül eden eserin birinci cildinde İstanbul; ikinci cildinde Karadeniz, Gürcistan ve Doğu Anadolu; üçüncü cildinde Orta Anadolu, Suriye, Filistin ve Balkanlar; dördüncü cildinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu, İran; beşinci cildinde İran, Balkanlar ve Trakya; altıncı cildinde Sırbistan, Macaristan ve Romanya; yedinci cildinde Almanya, Macaristan, Dağıstan, Kırım, Kafkasya; sekizinci cildinde Kırım, Yunanistan ve Arnavutluk; dokuzuncu cildinde Batı Anadolu, Güney Anadolu, Şam, Mekke, Medine; onuncu cildinde Kahire, Nil yolculuğu anlatılmaktadır (Tezcan, 2011: 81).

XVII. yüzyıl Türkçesinin büyük hacimli eserlerinin başında gelen *Seyahatnâme*, hemen hemen 24 milyon km²'lik bir bölgenin kültür aynası ve sosyal tarihi olabilecek kabiliyette bir başyapıt niteliği taşımakta; edebiyat, dil, tarih, sosyoloji gibi alanlarda geçmiş zamana dair birçok bilgi sunmaktadır (Akar, 2012: 16). *Seyahatnâme*'nin barındırdığı bu bilgiler, yazıldığı döneme dair yapılacak araştırmalar için önemli bir kaynak eser olmuştur. Bu bağlamda, Evliya Çelebi'nin gezdiği yerler, mimarî yapılar, görüştüğü insanların âdetleri, inanışları, giyimi ve lehçeleri hakkında yapılan araştırmalar yazarın gözlem gücünü ve modern bilim için kaynak değerini kanıtlamaktadır (İz, 1989: 714).

Seyahatnâme'nin IX. cildindeki yolculuk güzergâhına ayrıntılı olarak bakıldığında; *Kütahya*, *Afyon*, *Manisa*, *İzmir*, *Sakız*, *Kuşadası*, *Aydın*, *Tire*, *Denizli*, *Muğla*, *Bodrum*, *Ege adaları*, *Isparta*, *Antalya*, *Alanya*, *Karaman*, *Silifke*, *Tarsus*, *Adana*, *Maraş*, *Antep*, *Kilis*, *Halep*, *Lazkiye*, *Şam*, *Beyrut*, *Sayda*, *Safet*, *Nablus*, *Kudüs*, *Medine*, *Mekke* ve civarının (Dağlı vd., 2005: IX) kapsamlı

olarak anlatıldığı görülmektedir. XVII. yüzyıl Osmanlı coğrafyasıyla ilgili sunulan fizikî bilgiler, şehir tasvirleri ve yerel kültürler aktarılırken birçok yer adı da muhtevada bulunmaktadır. Bu adlar içerisinde yer alan mahalle adları da eserde kendisine yer bulmaktadır.

IX. cilt ile ilgili olarak belirtilmesi gereken ayrı bir husus da mahalle adlarının sadece Kütahya'nın merkezi ve Simav ilçesi anlatılırken ayrıntılı olarak verilmesidir. Evliya Çelebi tarafından diğer şehirler anlatılırken mahalle adlarının bazılarının adı kullanılmış veya önemli görülenlerin adı verilmiştir. Bazı şehirlerde ise Ermeni, Rum, Frenk vb. gayrimüslim mahalleleri ile Müslüman mahalleri birbirinden ayrılmıştır. Bunların da sadece sayıları verilmiştir. Müellif Kütahya şehrini anlatırken çok fazla ayrıntıya inmiş "*Ve aşağı varoş-ı azîm cümle 34 mahalledir*" (Dağlı vd., 2005: 13) diyerek şehrin tüm mahallelerinin adını vermiştir. Bu durum, Evliya Çelebi'nin soyunun Kütahya'ya dayanması ile ilgili olmalıdır. Zira başta dedesi Kara Ahmet Bey, amcası "Şairü'ş-Şuâra" unvanı ile tanınan Firakî olmak üzere diğer aile fertlerinin bazılarının kabirlerinin bu şehirde bulunduğu bilinmektedir.

3. Seyahatnâme'de Kütahya Mahalleleri

Türkçe Sözlük'te mahalle kavramı, "1. Bir şehrin bir kasabanın, büyükçe bir köyün bölündüğü parçalardan her biri. 2. Bu parçalarda oturan insanların tamamı." (2019: 1603) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanıma dayanarak toplu yaşam alanı olarak mahallelere verilen adların yapılarının ve anlamlarının incelenmesi, toplumun sosyal yapısı yanında sosyal hayatının çeşitliliğinin ortaya konulmasında yardımcı olacaktır.

M. Çetin Varlık (1988: 302), Kütahya şehrinin mahalle adları ile ilgili olarak Evliya Çelebi Seyahatnâmesi ile 1086/1675 tarihli bir avarızhâne defterindeki mahalle adları karşılaştırıldığında eserde adı geçen mahalle adlarıyla aşağı yukarı aynı olduğunu ve 16. yüzyıl tapu tahrir defterinde bu mahalle adlarının büyük çoğunluğunun bulunduğunu söylemektedir. Buradan hareketle, Evliya Çelebi'nin vermiş olduğu bilgilerin gerçeği yansıtan bilgiler olduğunu söylemek mümkündür.

Evliya Çelebi, eserinin dokuzuncu cildinde yer verdiği "Kütahiyye Avdeti" başlığı altında Kütahya'da bulunan mahalleleri tek tek zikretmiştir. Kütahya şehrinin otuz dört mahalleden oluştuğunu belirtmiştir. Bu mahallelerin otuz iki tanesinin adını şu şekilde sıralamıştır:

"Ve aşağı varoş-ı azîm cümle 34 mahalledir. Evvelâ mahalle-i Sarây ve mahalle-i Gökçemen ve mahalle-i Böğürçük ve mahalle-i Şaraküsdü ve Orta mahalle ve Lâle mahallesi ve Ahi Erbasan mahallesi ve Ahi Mustafâ mahallesi ve mahalle-i Kâncık ve mahalle-i Börekçiler ve Sultânbâğı mahallesi ve mahalle-i Bezciler ve Efendi Yolu mahallesi ve Kadı Şeyh mahallesi ve Cemâleddîn mahallesi ve Çukur mahalle ve Analıca mahallesi ve Balıklı mahallesi ve Buladın mahallesi ve Servi mahallesi ve Meydân mahallesi ve Hacı İbrâhîm mahallesi ve İsak Fakı ya'nî İshâk Fakîh mahallesi ve Marûf mahallesi ve Dibik mahallesi ve Hüseyin Paşa mahallesi ve Yeni mahalle ve Çerçi Süleymân mahallesi ve Ahi Evran mahallesi ve Mûmcular mahallesi Ahi İzzeddîn mahallesi ve Pîrler mahallesi ve câ-be-câ kefereler mahallesi." (Dağlı vd., 2005: 13)

Yer yer gayrimüslim mahallelerinin olduğunu söylemiş ancak bu mahallerin adını vermemiştir. Yalnızca üç Ermeni mahallesi ve üç Rum mahallesi olduğunu söylemiştir. Bu durum, Müslüman olmayan ahalinin kendilerine ait başka yerleşim yerlerinde oturduklarını göstermektedir (Şakacı, 2014: 522). Ayrıca Evliya Çelebi, Kütahya'daki gayrimüslim ahalden bahsederken eski zamanlardan beri şehirde Yahudi yerleşiminin bulunmadığını belirtmektedir. Yahudilerin şehre sadece ticaret için geldiklerini dile getirdikten sonra bunun sebebinin bu topluluğun Kütahya'ya

yerleştğinde öldükleri şeklinde belirtmiş sonra da bu vaziyetin acayip bir hikmet olduğunu söylemiştir (Dağlı vd., 2005: 14).

Evliya Çelebi, yukarıda zikrettiği mahallelerin arasında Zereğen Mahallesi'nden bahsetmiş ve bu mahallenin adı üzerinde durmuştur. Müellifin Zereğen Mahallesi'nin adını ayrıca belirtmesi, atalarının hanesinin bu mahallede bulunuşu yanında bazı mahalle adlarının halk arasındaki söylenişinde değişiklik olabildiğinin bir işareti şeklinde değerlendirilebilir. Bu mahalle adı *Zergerān* (<Far. *zergerān*) "Kuyumcular." (<http://lugatim.com/s/ZERGER>) kelimesinden gelmektedir. Zereğen Mahallesi aslında kuyumcular mahallesidir. Dönemin Kütahya şehrinde kuyumcuların kendi adıyla anılan mahallelerinin olması şehirde bir kuyumculuk kültürünün bulunduğu da göstergesidir.

Seyahatnâme'de *Zereğen Mahallesi*'nden düz ovaya kurulmuş güzel ve şenlikli bir mahalle olarak bahsedilmektedir (Dağlı vd., 2005: 13). Bu mahallede *Hisar Beyi Camii* bulunduğu belirtilir. Bu cami, günümüzde *Saray Mahallesi*'nde Saray Camii adıyla varlığını devam ettirmektedir. Ayrıca, Evliya Çelebi *Zereğen Mahallesi*'nde *Cafer Paşa Çeşmesi*'nin olduğunu da söyler. Çeşme, günümüz Kütahya'sında varlığını devam ettirmemektedir.

Evliya Çelebi'nin eserinde zikrettiği *Buladın Mahallesi*'nin adının nereden geldiğiyle ilgili herhangi bir çıkarım yapılamamıştır. Çoğu mahalle adının kökeni hakkında malumatlara kolaylıkla ulaşmak mümkünken birkaçının kökeni tespit edilemediği için yorum yapabilmek mümkün olmamıştır (Eyice, 1965 :204).

XVII. yüzyıl Kütahya'sında geçen mahalle adlarının birçoğunun, söz varlığındaki yerini koruyarak günümüzde kullanımı hâlâ devam etmektedir. Mahalle adlarına genel olarak bakıldığı zaman İslamî unsurların ön plana çıktığı ve *kadı, şeyh, hacı, pir* gibi isimlerinin kullanıldığı görülür. Ayrıca, *Ahî Erbasan Mahallesi, Ahî Mustafa Mahallesi, Ahî Evran Mahallesi* ve *Ahî İzzeddin Mahallesi* adında dört mahalle adının zikredilmesi, Kütahya'da gelişmiş bir ahilik sisteminin bulunduğunu göstermektedir (Güler, 2012: 178).

Seyahatnâme'de bahsi geçen mahalle adları genellikle Arapça kökenlidir. Bununla birlikte Türkçe kökenli adlar da mevcuttur. Alıntı kelimelerin yer adları olarak kullanılması, bu kelimelerin Türk toplumu tarafından benimsendiğine ve Türkçeleştğine işaret etmektedir. Doğal olarak bu yer adlarının her birinin verilme sebepleri vardır. Bu sebeplerin incelenmesi ve ortaya konulabilmesi amacıyla yer adlarının içeriğinde barındırdığı anlamın gün yüzüne çıkarılması gerekmektedir. Araştırmacıların bu yönde yaptıkları çalışmaların neticesinde farklı sınıflandırmalar ortaya çıkmıştır.

Tuncer Gülensoy (1998: 45) yer adlarını; *Çevreyle İlgili Olarak Tabiat ve Fizik Koşullarına Dayanan Adlar, İnsanlara 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 yedi ana başlık altında incelemiştir.

Özcan Başkan (1970: 241) *Türkiye Köy Adları Üzerine Bir Deneme* adlı çalışmasında köy adlarını; *A. Tabiata ve fiziksel koşullara dayanan adlar: A 1. Çevreyle ilgili adlar, A 2. Bitkilerle ilgili adlar, A 3. Hayvanlarla ilgili adlar; B. İnsanlara ve topluluklara dayanan adlar: B 1. Kişilerin fiziksel yaşayışı ile ilgili adlar, B 2. Kişilerin duygusal yaşayışı ile ilgili adlar, B 3. Kişilerin kendi varlıkları ile ilgili adlar* olarak iki ana başlık ve altı alt başlık altında sınıflandırmıştır.

Doğan Aksan (2015: 107) yer adlarının verilmesindeki önde gelen etkileri; 1. *Yerleşim yerine ve çevresine ilişkin özelliklerin belirtilmesi: a. Yerin yapısına, konumuna ilişkin adlar verme, b. Yerin ve çevresinin renk özelliklerini belirten adlar verme, c. Yerin bir başka yere göre durumunu, konumunu belirleyen adlar verme, ç. Yerin ve çevresinin bitki örtüsünü, ürettiği ürünleri belirleyen adlar verme, d. Yerin ve çevrenin hayvanlarını belirleyen adlar verme, e. Çevredeki yapılara ilişkin adlar verme, f. Çevredeki akarsuları belirleyen adlar verme*; 2. *Yerleşim yerlerine kişiyle, bireyle ilgili ad verme eğilimi: a. Yerleşim yerine o yerle ilgisi bulunan bir kimsenin adını ya da sanın verme, b. Dinle ilgili adlar verme, c. Mesleklerle ilgili adlar verme* olarak iki ana başlıkta toplayarak alt başlıklara ayırmıştır.

Çalışmamızın özünde biçimbilimsel bir sınıflandırma tercih edilmiştir. Böylece tamlamalarla kurulan mahalle adlarının çeşitliliği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunun yanında biçimbilimsel olarak başlıklara ayrılan mahalle adlarının açıklaması yapılırken Doğan Aksan'ın ortaya koyduğu sınıflandırma ölçütü dikkate alınarak anlambilimsel inceleme yapılmıştır.

4. Mahalle Yer Adları

4.1. İsim Tamlaması Şeklinde Oluşan Mahalle Adları

4.1.1. Farsça Tamlama Şeklinde Olanlar

4.1.1.1. İkinci Unsuru Sıfat Tamlaması Olanlar

Mahalle-i Gökçemen "Gökçemen Mahallesi" yer adı, bulunduğu yerin renk özelliğini belirten bir unsur taşımaktadır. Tamlamanın ikinci unsuru sıfat tamlaması şeklinde oluşan bir birleşik isimdir. *Gök* (<Tr. *kök*) *sf.* "Gökyüzünün, denizin rengi, mavi ya da yeşile yakın mavi." (TS, 2019: 957) ve *çimen* (<Far. *çemen*) *is.* "Kendi kendine yetişmiş olan çim" (TS, 2019: 548) anlamındadır. Günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak değil, sadece bir park adı olarak yaşamaktadır. Bununla birlikte *Gökçemen*, *çemen* > *çimen* şeklinde e > i değişmesiyle *Gökçimen* olarak kullanılmaktadır.

4.1.1.2. İkinci Unsuru Türemiş İsim Olanlar

Mahalle-i Bögürçük "Bögürçük Mahallesi" yer adı, bulunduğu mahalin çevresine ait fiziksel özellikler taşımaktadır. Bu bakımdan yerin yapısına ve konumuna göre verilmiş bir addır. *Bögür* (<Tr. *bögür*) *is.* "2. Yan taraf, 4. Dağ yamacı." (TS, 2019: 396) anlamları gelir. Kelimeye *{+çık}* küçültme eki gelerek *[bögür+çük]* biçimini almıştır. Türemiş bir yapı özelliğini gösterir. *Bögürçük Mahallesi* günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanılmamaktadır.

Mahalle-i Börekçiler "Börekçiler Mahallesi" yer adı, bulunduğu yerleşim merkezinde yaygın olarak bulunan meslek adını belirten unsur taşımaktadır. *Börek* (<Tr. *börek*) *is.* "Açılmış hamurun veya yufkanın arasına, peynir, kıyma, ıspanak vb. konularak çeşitli biçimlerde pişirilen hamur işi." (TS, 2019: 399) anlamına gelmekte olup, kelimeye *{+çıl}* meslek yapma eki ve *{+lar}* çoğul eki eklenmesiyle *[börek+çi+ler]* biçiminde türemiş yapıda isim oluşmuştur. *Börekçiler Mahallesi*'nin günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanımı devam etmektedir (<https://www.e-icisleri.gov.tr>).

Mahalle-i Bezciler "Bezciler Mahallesi" yer adı, bulunduğu yerleşim merkezinde yaygın olarak bulunan meslek adını belirten unsur taşımaktadır. *Bez* (<Ar. *bezz*) *is.* "Pamuk veya keten ipliğinden yapılan dokuma, çaput, 2. Pamuktan, düz dokuma, 3. Herhangi bir cins kumaş, 4. Herhangi bir iş için kullanılan dokuma, 5. Kumaş veya dokumadan yapılmış." (TS, 2019: 324)

anlamlarına gelmektedir. Kelimeye {+cı} meslek yapma eki ve {+lar} çoğul eki eklenmesiyle [bez+ci+ler] biçiminde türemiş yapıda isim oluşmuştur. *Bezçiler Mahallesi*, günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanılmamaktadır.

Mahalle-i Kâncık "Kancık Mahallesi" yer adıyla ilgili Mehmet Bayartan (2009: 62), bu mahalle adının *Dükkâncıklar Mahallesi* olduğunu Evliya Çelebi'nin ise *Kâncık Mahallesi* olarak kaydettiğini söylemiştir. Ancak, Evliya Çelebi'nin eserin herhangi bir yerinde bu ada yer vermemesi halk arasında *Mahalle-i Kâncık* adının kullanıldığı konusunda bir fikir vermektedir. Konuyla alakalı herhangi bir çalışmanın bulunmaması bu mevzuyla ilgili yorum yapabilmeyi güçleştirmektedir. Çalışmamızda eserin dışına çıkmayarak *Mahalle-i Kâncık* adını eserde kullanıldığı şekliyle kabul ederek açıklama yoluna gittik. *Kâncık* (<Tr. *kancık*) *sf.* "1. Hayvanlarda dişi. 2. *sf. mec.* Dönek, güvenilmez, kalleş (kimse)." (TS, 2019: 1296) olarak tanımlanmaktadır. Tietze (2016: 97) *kancık* kelimesiyle ilgili "kancık/kancuğ: 1. dişi (hayvanlar hakkında); dişi köpek, dişi eşek. 2. Kadın, karı, zevce. 3. (mec) dönek, güvenilmez, hain." tanımlamalarını yapmaktadır. Tuncer Gülensoy (2007: 458) *kancık* kelimesini "dişi köpek." olarak tanımlamış ve **kanç+(i)k* küçültme ekiyle kullanıldığını söylemiştir. Ayrıca, Hasan Eren (2019: 206) kelimeyi "dişi köpek." olarak tanımlamış ve sonundaki ekin eski ve yeni lehçelerde yaygın olarak kullanılan bir küçültme eki olduğunu söylemiştir. Buradan hareketle kelimeyi ikinci unsur türemiş isim olan mahalle adları kategorisinde değerlendirmeyi uygun gördük. *Kâncık Mahallesi*, günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanılmamaktadır.

4.1.1.3. İkinci Unsuru Basit İsim Şeklinde Olanlar

Mahalle-i Sarây "Saray Mahallesi" yer adı, bulunduğu yerleşim merkezinin çevresindeki yapıları belirten bir unsur taşımaktadır. *Saray* (<Far. *serây*) *is.* "Hükümdarların veya devlet başkanlarının oturduğu büyük yapı, 2. Kamu işlerinin yürütüldüğü büyük yapı, 3. Görkemli ve gösterişli yapı." (TS, 2019: 2033) anlamına gelmektedir. *Saray Mahallesi* günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak varlığını devam ettirmektedir (<https://www.e-icisleri.gov.tr>).

4.1.1.4. İkinci Unsuru Ad + Çekimli Fiil Şeklinde Olanlar

Mahalle-i Şaraküsdü "Şehreküstü Mahallesi" yer adı, bulunduğu yerin bir başka yere göre belirlenmiş olan durumunu yansıtan bir unsur taşımaktadır. *Şehir* (<Far. *şehr*) *is.* "Nüfus çoğunluğunun ticaret, sanayi, hizmet veya yönetimle ilgili işlerle uğraştığı, genelde tarım üretiminin olmadığı yerleşim bölgesi, kent, site." (TS, 2019: 2211) ve *küs-* (<Tr. *küs-*) *f.* "Darılmak." (TS, 2019: 1564) kelimeleri, [*şeh(i)re + küstü*] biçiminde bir isim ve bir çekimli fiilin birleşmesiyle meydana gelen bir cümledir. Kelimelerin anlamlarına bakıldığında mahalleye bu adın verilmesinin sebebi, ilgili yerin ana yerleşim yerine uzak bir bölgede bulunmasına bağlanabilir. *Şehreküstü Mahallesi*, günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanılmamaktadır.

4.1.2. Türkçe İsim Tamlaması Şeklinde Olanlar

4.1.2.1. Birinci Unsuru Belirtisiz İsim Tamlaması Olanlar

Efendi Yolu Mahallesi yer adı, yerleşim yerine o yerle ilgisi bulunan birinin adını veya unvanını belirten bir unsur taşımaktadır. *Efendi* (<Rum. *afendis*) *is.* "1. Günümüzde bey unvanından farklı olarak özel adlardan sonra kullanılan ikinci derecede bir unvan. 2. Buyruğu yürüten, sözü geçen kimse." (TS, 2019: 757) ve *yol* (<Tr. *yol*) "Karada, havada veya suda bir yerden diğer yere gitmek için aşılacak uzaklık, tarik. 2. Karada insanların ve hayvanların geçmesi için açılan veya kendi

kendine oluşmuş, yürümeye uygun yer. 3. Genellikle yerleşim alanlarını birbirine bağlamak için düzeltilerek açılmış ulaşım şeridi." (TS, 2019: 2602) anlamlarında kullanılmaktadır. Birinci unsur, belirtisiz isim tamlaması şeklinde olan *Efendi Yolu Mahallesi*, bugün Kütahya'da mahalle adı olarak kullanılmamaktadır.

Sultânbağı Mahallesi yer adı, yerleşim yerine o yerle ilgisi bulunan birinin unvanını belirten bir unsur taşımaktadır. Aynı zamanda, tarla veya bahçenin isminin unvan sahibinin adıyla anılması durumunun mahalle adlandırmasına da yansıdığı görülmektedir. Kütahya'nın ileri gelen büyüklerine göre geçmişte Germiyan Beyliği'nin bağları ve bahçeleri bu mahalde bulunduğu için bu yerleşim birimine *Sultanbağı Mahallesi* adı verilmiştir (KK1).

Bu mahalle adının birinci unsurundaki *sultan* (<Ar. *sultān*) is. "1. Müslüman, özellikle Sünni hükümdarların kullandıkları unvan. 2. Padişahların erkek ve kız çocukları ile anne ve eşlerine verilen unvan. 3. Bektaşî azizi. 4. Belli bir alanda en üst düzeyde olanlar için kullanılan bir söz." (TS, 2019: 2169) ve *bağ* (<Far. *bāğ*) "1. Üzüm kütüklerinin dikili bulunduğu toprak parçası. 2. Meyve bahçesi." (TS, 2019: 224) anlamlarında kullanılmaktadır. *Sultanbağı*, [*sultan* + *bağı*] biçiminde belirtisiz isim tamlaması yapısında birleşik isimdir. *Sultanbağı Mahallesi* günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanılmaktadır (<https://www.e-icisleri.gov.tr>). Geçmişte konakların bulunduğu, ortasından çayın aktığı, etrafında çeşmelerin bulunduğu bu mahalle eski önemini koruyamamıştır.

4.1.2.2. Birinci Unsuru Türemiş İsim Olanlar

Analıca Mahallesi yer adı, bulunduğu yerleşim merkezinde o yerle ilgisi bulunan birinin adını veya unvanını belirten bir unsur taşımaktadır. *Ana* (<Tr. *ana*) is. "1. Anne. 2. Yavrusu olan dişi hayvan. 3. Dinî bakımdan aziz tanınan bazı kadınlara verilen saygı unvanı." (TS, 2019: 117) anlamına gelmektedir. Kelimeye $\{+II\}$ ve $\{+çA\}$ isimden isim yapma eklerinin eklenmesiyle [*ana*+*lı*+*ca*] biçiminde türemiş yapıda isim oluşmuştur. *Analıca Mahallesi*, günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanılmamakla birlikte sadece bir cami adı olarak "Analıca Camii" yaşamaktadır. Halk arasında "Analıca Mescit" olarak bilinen bu camii hakkında bir efsaneye de yer verilmektedir. İnanışa göre konuşma engeli olmayan ancak konuşamayan 2-3 yaşlarındaki çocuklar, cuma vaktinde bu camiye getirilir; ağzı içinde cami kapısının anahtarı birkaç defa çevrilir; kısa bir müddet sonra da çocuk konuşmaya başlar (KK1).

Balıklı Mahallesi yer adı, bulunduğu yerleşim merkezinde çevrede bulunan hayvanları belirten unsur taşımaktadır. *Balık* (<Tr. *balık*) is. "Omurgalılarından, suda yaşayan, solungaçla nefes alan ve yumurtadan üreyen hayvanların genel adı." (TS, 2019: 243) anlamı gelir. Kelimeye $\{+II\}$ isimden isim yapma eki eklenmesiyle birlikte [*balık*+*lı*] biçiminde türemiş yapıda isim oluşturmuştur.

Evliya Çelebi Kütahya'daki hamamları anlatırken *Balıklı Hamamı*'ndan bahsetmektedir. Buna göre hamamın havuzunda âdem gümüşü balıklar yüzmektedir (Dağlı vd., 2005: 15). Bu sebepten olsa gerek hamamın bulunduğu mahalleye *Balıklı Mahallesi* adı verilmiştir. Günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak varlığını devam ettirmektedir (<https://www.e-icisleri.gov.tr>). Ayrıca *Balıklı Camii* adında hamamın yanında bir ibadethane bulunmaktadır.

Mûmcular Mahallesi yer adı, bulunduğu yerleşim merkezinde yaygın olarak bulunan meslek adını belirten unsur taşımaktadır. *Mum* (<Far. *mûm*) is. "Bir fitilin etrafına erimiş bal mumu, içyağı, stearik asit veya parafin dökülerek genellikle silindirik biçiminde dondurulan ince, uzun aydınlatma aracı." (TS, 2019: 1709) anlamına gelmektedir. Kelimeye $\{+çI\}$ meslek yapma eki ve $\{+IAr\}$

çoğul eki eklenmesiyle [*mum+cu+lar*] biçiminde türemiş yapıda isim oluşmuştur. *Mumcular Mahallesi*, günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanılmamaktadır.

Pirler Mahallesi yer adının oluşumunda birtakım dinî unsurlar etkindir. Geçmiş dönemlerde bu mahallede halkın manevi irşadıyla meşgul olan tasavvuf ehilleri ile görevlerini icra ettikleri tekke, dergâh veya zaviyenin bulunduğu bilinmektedir. Manevi kimliği olan bu zatlar için şeyh unvanından ziyade Farsça kökenli olan *pir* kelimesi unvan olarak tercih edilmiştir.

Sözlükte *pir* (<Far. *pîr*) is. "1. Yaşlı, koca, ihtiyar kimse, 2. Bir tarikat veya sanatın kurucusu." (TS, 2019: 1925) şeklinde tanımlanır. Kelimeye *{+lar}* çoğul eki eklenmesiyle [*pir+ler*] biçiminde çoğul isim oluşturmuştur. *Pirler Mahallesi*, günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanılmaktadır (<https://www.e-icisleri.gov.tr>).

4.1.2.3. Birinci Unsuru Basit İsim Yapısında Olanlar

Lâle Mahallesi yer adı, bulunduğu yerleşim merkezinin çevresine özgü bitkileri belirten bir unsur taşımaktadır. *Lale* (<Far. *lâle*) is. "Zambakgillerden, yaprakları uzun ve sivri, çiçekleri kadeh biçiminde, türlü renkte bir süs bitkisi." (TS, 2019: 1573) anlamına gelmektedir. *Lale Mahallesi*, günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanılmamaktadır.

Meydân Mahallesi yer adı, bulunduğu yerin bir başka yere göre olan durumunu veya konumunu belirten bir unsur taşımaktadır. *Meydan* (<Ar. *mejdân*) is. "1. Alan, 2. Yarışma, eğlence veya karşılaşma yeri." (TS, 2019: 1671) anlamlarına gelmektedir. *Meydan Mahallesi*, bugün mahalle adı olarak varlığını devam ettirmektedir (<https://www.e-icisleri.gov.tr>).

Ma'rûf Mahallesi yer adı, bulunduğu yerin bir başka yere göre olan durumunu belirten bir unsur taşımaktadır. Bugün kalıntıları mevcut olan medresenin bu mahallede müderrislerin ikamet ettiği bilinmektedir. Buna istinaden "maruf" denildiği düşünülmektedir. Zira sözlükte *maruf* (<Ar. *ma'rûf*) sf. "Herkeşçe bilinen, tanınan, belli, sanlı." (TS, 2019: 1629) şeklinde tanımlanmaktadır. Bugün varlığını koruyan bu mahalle, geçmişteki adını hâlen muhafaza etmektedir (<https://www.e-icisleri.gov.tr>).

Dibik Mahallesi "Dibek Mahallesi" yer adı, bulunduğu yerin çevre yapısını belirten bir unsur taşımaktadır. *Dibek* (<Tr. *dibek*) is. "Taştan veya ağaçtan yapılmış büyük havan." (TS, 2019: 655) anlamına gelmektedir. *Dibek Mahallesi*, günümüz Kütahya'sında halk arasında *Dübek Mahallesi* adıyla varlığını devam ettirmektedir.

Servi Mahallesi, adını bulunduğu mahaldeki ağaçtan almıştır. *Servi* (<Far. *serv*) is. bitki bilimi "Servigillerden, Akdeniz Bölgesi'nde çok yetişen, kışın yapraklarını dökmeyen, 25 metre boyunda, ince, uzun, piramit biçiminde, çok koyu yeşil yapraklı bir ağaç; andız, selvi, servi ağacı." (TS, 2019: 2076) anlamına gelmektedir.

Evliya Çelebi, *Servi Mahallesi* ile ilgili olarak herhangi bir bilgi vermez. Ancak mahallenin isminin nereden geldiği konusunda Germiyanoglu'nun kendi eliyle bir servi ağacı diktiğini bu sebeple oraya *Servi Mahallesi* dendiğini belirtir (Dağlı vd., 2005: 17). *Servi Mahallesi*, günümüzde mahalle adı olarak varlığını sürdürmektedir (<https://www.e-icisleri.gov.tr>).

4.1.2.4. Birinci Unsuru Kişi Adı Şeklinde Olanlar

Cemâleddîn Mahallesi, adını bulunduğu yerleşim merkezinde yaşayan ve halk arasında Cemaleddin Dede diye bilinen bir veliden almıştır. Timur'un şehri işgal ettiği dönemde katline emir verdiği bu kişiye ait menkıbe günümüze kadar ulaşmıştır (KK2). *Cemal* (<Ar. *cemâl*) is.

"esk. Yüz güzelliği." (TS, 2019: 451), *Cemaleddin* (<Ar. *cemâl* + *dîn*) "Dinin güzelliği" (<https://sozluk.gov.tr>) anlamına gelmektedir. Erkek ismi olarak Türkçede yaygın şekilde kullanılmaya başlamıştır. *Cemaleddin Mahallesi*, günümüz Kütahya'sında *Cemalettin Mahallesi* şeklinde d > t ses değişimine uğramış biçimiyle varlığını devam ettirmektedir (<https://www.e-icisleri.gov.tr>).

4.1.2.5. Birinci Unsuru Unvan Grubu Şeklinde Olanlar

Ahi Erbasan Mahallesi, *Ahi Mustafâ Mahallesi*, *Ahi Evran Mahallesi*, *Ahi İzzeddin Mahallesi* yer adları, bulunduğu yerleşim merkezinde o yerle ilgisi bulunan birinin adını veya unvanını belirten bir unsur taşımaktadır. *Ahi* (<Ar. *ahî*) is. "Ahilik ocağından olan kimse." (TS, 2019: 54) anlamına gelmektedir. Günümüzde *Ahi Erbasan* ve *Ahi Evran* unvan grupları mezarlık ismi, *Ahi Mustafa* unvan grubu sokak ismi ve *Ahi İzzettin* unvan grubu da türbe ismi olarak varlığını devam ettirmektedir.

Kadı Şeyh Mahallesi yer adı, bulunduğu yerleşim merkezinde o yerle ilgisi bulunan birinin unvanını belirten bir unsur taşımaktadır. *Kadı* (<Ar. *qādī*) is. "Tanzimata kadar her türlü davaya, Tanzimat ile Medeni Kanun arasındaki dönemde ise yalnız evlenme, boşanma, nafaka, miras davalarına bakan mahkemelerin başkanları." (TS, 2019: 1258) ve *şeyh* (<Ar. *şeyh*) is. "Tarikat kurucusu, bir tarikatta en yüksek dereceye ulaşmış olan kimse, 2. Tarikat büyüğü veya tarikat kollarından birinin başında bulunan kimse." (TS, 2019: 2219) anlamlarına gelmektedir. *Kadı Şeyh Mahallesi* günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanılmamaktadır.

Hacı İbrahim Mahallesi yer adı, bulunduğu yerleşim merkezinde o yerle ilgisi bulunan birinin adını veya unvanını belirten bir unsur taşımaktadır. *Hacı* (<Ar. *hācc*) is. "Din buyruklarını yerine getirmek için hacca gitmiş Müslüman." (TS, 2019: 1021) anlamına gelmekte ve İbrahim kişi adının önüne gelerek unvan grubu oluşturmuştur. *Hacı İbrahim Mahallesi*, bugün mahalle adı olarak kullanılmamaktadır.

İshak Fakih Mahallesi, adını kişi ve ona ait unvandan gelmektedir. *Fakih* (<Ar. *faqīh*) is. "Fıkıh bilgini." (TS, 2019: 847) anlamına gelmektedir. İshak, kişi adının arkasına gelerek unvan grubu oluşturmuştur. *İshak Fakih Mahallesi*, günümüzde mahalle adı olarak kullanılmaktadır. Ancak bu ad, halk dilinde *Sabbakı Mahallesi* şekline dönüşmüştür. Bununla birlikte mahalleye adını veren İshak Fakih'in görev yaptığı medrese ile haziresinde medfun olduğu caminin adları da kendi adıyla kayıtlarda yer almaktadır.

Hüseyin Paşa Mahallesi, adını Hüseyin Paşa'dan almaktadır. Dolayısıyla bu ad, kişi adı ve onun unvanını belirten bir unsur taşımaktadır. *Paşa* (<Tr. *paşa*) is. "1. ask. Osmanlı Devleti zamanında yüksek sivil memurlara ve albaydan üstün rütbede bulunan askerlere verilen unvan. 2. ask. Cumhuriyet döneminde general." (TS, 2019: 1897) anlamına gelmektedir. *Hüseyin Paşa Mahallesi*, yer adı günümüzde varlığını devam ettirmemektedir.

Çerçi Süleymân Mahallesi, bulunduğu yerleşim merkezinde o yerle ilgisi bulunan birinin adını ve onun yaptığı mesleğin unvan olarak verilmesi sonucu oluşmuştur. *Çerçi* (<Tr. *çerçi*) is. " Köy, pazar vb. yerlerde dolaşarak ufak tefek tuhafiyeye eşyası satan kimse, 2. Bazı bölgelerde tuhafiyeci." (TS, 2019: 522) anlamlarına gelmektedir. *Çerçi Süleyman Mahallesi*, günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanılmamaktadır.

4.2. Sıfat Tamlaması Şeklinde Olanlar

Orta Mahalle yer adı, bulunduğu yerin bir başka yere göre olan durumunu veya konumunu belirten bir unsur taşımaktadır. *Orta* (<Tr. *orta*) *sf.* "1. *is.* Bir şeyin kenarlarından merkeze doğru yaklaşık olarak aynı uzaklıkta olan yer. 2. *is.* Başlangıcı ile bitimi arasında eşit uzaklıkta olan süre. 3. *is.* Bir şeyin eşit olarak ayrılabilceği bölüm. 4. *is.* Ne uzun ne kısa, midi. 5. *is.* Ne büyük ne küçük midi. 6. *is.* İyi ile kötü arasındaki durum. 7. *is.* Öğretimde, öğrencinin değerlendirilmesinde geçer not ile iyi arasındaki derece. 8. *is.* Defterde, bir araya getirilmiş belli sayıda yaprakların oluşturduğu bölümlerden her biri. 9. *sf.* Sorunların çözümünde aşırılıklardan kaçınan, ölçülü bir yöntem izleyen. 10. *sf.* Her iki yanında kendi türünden aynı nitelikte nesnelere, durumlar bulunan. 11. *sf.* İki karşıt nitelik veya durum arasında bulunan, tutarlı, ılımlı, vasat." (TS, 2019: 1813) anlamına gelmektedir. *Orta Mahalle* günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanılmamaktadır.

Çukur Mahalle yer adı, bulunduğu yerin bir başka yere göre olan durumunu veya konumunu belirten bir unsur taşımaktadır. *Çukur* (<Tr. *çukur*) *is.* "Çevresine göre aşağı çökmüş olan yer. 2. *is.* Çene ve yanaktaki gamze. 3. *mec.* Mezar." (TS, 2019: 570) anlamına gelmektedir. *Çukur Mahalle* günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanılmamaktadır. Ancak bu adı taşıyan bu mahallede olduğu düşünülen *Çukur Çeşme* adında bir çeşmenin varlığı bilinmektedir.

Yeni Mahalle yer adı, bulunduğu yerin bir başka yere göre olan durumunu veya konumunu belirten bir unsur taşımaktadır. *Yeni* (<Tr. *yeni*) *sf.* "1. *sf.* Kullanılmamış veya az kullanılmış olan. 2. *sf.* Oluş veya çıkışından beri çok zaman geçmemiş olan, 3. *sf.* En son edinilen. 4. *sf.* İşe henüz başlamış. 5. *sf.* O güne kadar söylenmemiş, görülmemiş, gösterilmemiş, düşünülmemiş olan. 6. *sf.* Tanınmayan, bilinmeyen. 7. *sf.* Daha öncekilerden farklı olan. 8. *sf.* Eskisinin yerine gelen." (TS, 2019: 2572) anlamına gelmektedir. Kelime, mahalle adıyla birleşerek [*yeni + mahalle*] şeklinde sıfat tamlaması yapısında oluşmuştur. *Yeni Mahalle* günümüz Kütahya'sında mahalle adı olarak kullanılmamaktadır. Ancak, Mustafa Çetin Varlık (1988: 301), *Yeni Mahalle*'nin günümüz Kütahya'sındaki *Cedit Mahallesi* olarak varlığını devam ettirdiğini söylemektedir. *Cedit* (<Ar. *cedîd*) *sf.* "Yeni." (TS, 2019: 448) anlamına gelen bir sıfattır.

SONUÇ

Evliya Çelebi'nin *Seyahatnâmesi*'nde yer alan Kütahya'nın mahalle adları yapı, anlam ve köken bakımından incelenmiş ve şu sonuçlar çıkartılmıştır;

1. Tespit edilen mahalle adlarının yedi tanesinin Farsça terkiplerle kurulduğu görülmüştür: Mahalle-i Bezciler, Mahalle-i Böğürçük, Mahalle-i Börekçiler, Mahalle-i Gökçemen, Mahalle-i Kâncık, Mahalle-i Sarây, Mahalle-i Şaraküsdü. Yirmi bir mahalle adının Türkçe isim tamlaması şeklinde olduğu belirlenmiştir: Ahi Erbasan Mahallesi, Ahi Evran Mahallesi, Ahi İzzeddin Mahallesi, Ahi Mustafâ Mahallesi, Analıca Mahallesi, Balıklı Mahallesi, Buladın Mahallesi, Börekçiler Mahallesi, Cemâleddin Mahallesi, Çerçi Süleyman Mahallesi, Dibik Mahallesi, Efendi Yolu Mahallesi, Hacı İbrâhîm Mahallesi, Hüseyin Paşa Mahallesi, İshâk Fakîh Mahallesi, Kadı Şeyh Mahallesi, Ma'rûf Mahallesi, Meydan Mahallesi, Mumcular Mahallesi, Pîrlar Mahallesi, Servi Mahallesi, Sultânbağı Mahallesi.

2. Farsça tamlama şeklinde oluşan mahalle adlarından bir tanesinin ikinci unsuru sıfat tamlaması yapısında kurulmuştur: Mahalle-i Gökçemen. Dört tanesinin ikinci unsuru türemiş isim yapısında kurulmuştur: Mahalle-i Bezciler, Mahalle-i Böğürçük, Mahalle-i Börekçiler, Mahalle-i

Kâncık. Bir tanesinin ikinci unsuru basit isim yapısında kurulmuştur: Mahalle-i Sarây. Bir tanesinin ikinci unsuru ad + çekimli fiil yapısında kurulmuştur: Mahalle-i Şaraküsdü.

3. Türkçe tamlama şeklinde oluşan mahalle adlarından iki tanesinin birinci unsuru belirtisiz isim tamlaması yapısında kurulmuştur: Efendi Yolu Mahallesi, Sulânbağı Mahallesi. Dört tanesinin birinci unsuru türemiş isim yapısında kurulmuştur: Analıca Mahallesi, Balıklı Mahallesi, Mûmcular Mahallesi ve Pîrlar Mahallesi. Dört tanesinin birinci unsuru basit isim yapısında kurulmuştur: Dibik Mahallesi, Ma'rûf Mahallesi, Meydân Mahallesi ve Servi Mahallesi. Dokuz tanesinin birinci unsuru unvan grubuyla kurulmuştur: Ahi Erbasan Mahallesi, Ahi Evran Mahallesi, Ahi İzzeddîn Mahallesi, Ahi Mustafâ Mahallesi, Çerçi Süleymân Mahallesi, Hacı İbrâhîm Mahallesi, Hüseyin Paşa Mahallesi, İshâh Fâkih Mahallesi, Kadı Şeyh Mahallesi. Bir tanesinin birinci unsuru kişi adı şeklinde oluşmuştur: Cemâleddîn Mahallesi.

4. Mahalle adlarından üç tanesinin sıfat tamlaması yapısında olduğu görülmüştür: Yeni Mahalle, Orta Mahalle ve Çukur Mahalle.

5. İncelenen mahalle adlarının on altı tanesinde birinci ya da ikinci unsurun Türkçe kökenli olduğu görülmüştür: Analıca Mahallesi, Balıklı Mahallesi, Çerçi Süleyman Mahallesi, Çukur Mahalle, Dibik Mahallesi, Mahalle-i Böğürçük, Mahalle-i Börekçiler, Orta Mahalle, Yeni Mahalle, Efendi Yolu Mahallesi, Mahalle-i Şaraküstü, Ahi Erbasan Mahallesi, Hüseyin Paşa Mahallesi, Mahalle-i Gökçemen. Böylelikle, bütün mahalle adları içerisinde en çok Türkçe kökenli yer adlarının kullanıldığı tespit edilmiştir.

6. Farsça terkipli mahalle adlarının, üç tanesinin ikinci unsuru Türkçe kökenlidir: Mahalle-i Böğürçük, Mahalle-i Börekçiler ve Mahalle-i Kâncık. İki tanesinin ikinci unsuru Farsça kökenlidir: Mahalle-i Bezciler ve Mahalle-i Sarây. İki tanesinin ikinci unsurunda Türkçe ve Farsça kökenli kelimeler bir arada bulunmaktadır: Mahalle-i Gökçemen ve Mahalle-i Şaraküsdü.

7. Türkçe tamlama şeklinde kurulan mahalle adlarının, beş tanesinin ilk unsuru Türkçe kökenlidir: Analıca Mahallesi, Balıklı Mahallesi, Dibik Mahallesi, Orta Mahalle ve Yeni Mahalle. Üç tanesinin ilk unsuru Arapça kökenlidir: Cemâleddîn Mahallesi, Ma'rûf Mahallesi ve Meydân Mahallesi. Dört tanesinin ilk unsuru Farsça kökenlidir: Lâle Mahallesi, Mûmcular Mahallesi, Pîrlar Mahallesi ve Servî Mahallesi. Bir tanesinin ilk unsuru Arapça ve Farsça kökenli kelimelerle birleşik isim oluşturmuştur: Sultânbağı Mahallesi. Bir tanesinin ilk unsurunda Türkçe ve Rumca kökenli kelimeler bir arada bulunmaktadır. Efendi Yolu Mahallesi.

8. Unvan grubu şeklinde oluşan tamlamaların altı tanesinin ilk unsuru Arapça kökenli özel isimlerden oluşmaktadır: Ahi İzzeddîn Mahallesi, Ahi Mustafa Mahallesi, Hacı İbrâhîm Mahallesi, İshâk Fâkih Mahallesi ve Kadı Şeyh Mahallesi. Unvan grubu şeklinde oluşan mahalle adlarından üç tanesinin ilk unsurunda Türkçe ve Arapça kökenli özel isimler bir arada bulunmaktadır: Ahi Erbasan Mahallesi, Ahi Evran Mahallesi ve Hüseyin Paşa Mahallesi. Ayrıca, unvan grubu şeklinde oluşan mahalle adlarından bir tanesinin unvan grubu Türkçe basit isim ve İbranice kökenli kişi ismiyle oluştuğu görülmüştür: Çerçi Süleymân Mahallesi.

9. Anlam bakımından, on üç tanesinin yerleşim yerine o yerle ilgisi bulunan kişinin adı veya unvanını belirten bir unsur taşıdığı belirlenmiştir: Ahi Evran Mahallesi, Ahi Erbasan Mahallesi, Ahi İzzeddîn Mahallesi, Ahi Mustafâ Mahallesi, Cemâleddîn Mahallesi, Hacı İbrâhîm Mahallesi, Hüseyin Paşa Mahallesi, İshâk Fakîh Mahallesi, Kadı Şeyh Mahallesi, Efendi Yolu Mahallesi, Çerçi Süleyman Mahallesi, Sultânbağı Mahallesi, Pîrlar Mahallesi. Altı tanesinin bulunduğu yerin bir başka yere göre olan durumunu belirten bir unsur taşıdığı belirlenmiştir: Mahalle-i

Şaraküsdü, Meydân Mahallesi, Ma'rûf Mahallesi, Orta Mahalle, Çukur Mahalle, Yeni Mahalle. Üç tanesinin bulunduğu yerleşim merkezinde yaygın olarak bulunan meslek adını belirten unsur taşıdığı belirlenmiştir: Mûmcular Mahallesi, Mahalle-i Bezciler, Mahalle-i Börekçiler. Bir tanesinin bulunduğu yerleşim merkezinin çevresine özgü bitkileri belirten unsur taşıdığı belirlenmiştir: Lâle Mahallesi, Servi Mahallesi. Bir tanesinin bulunduğu yerleşim merkezinde çevrede bulunan hayvanları belirten unsur taşıdığı belirlenmiştir: Balıklı Mahallesi. Bir tanesinin bulunduğu yerleşim merkezinin çevresindeki yapıları belirten bir unsur taşıdığı belirlenmiştir: Dibik Mahallesi, Sarây Mahallesi. Bir tanesinin bulunduğu yerin renk özelliğini belirten bir unsur taşıdığı görülmüştür: Mahalle-i Gökçemen.

10. Mahalle adlarının yirmi tanesinin günümüzde mahalle adı olarak kullanılmadığı tespit edilmiştir: Mahalle-i Gökçemen, Mahalle-i Böğürçük, Mahalle-i Bezciler, Mahalle-i Kâncık, Mahalle-i Şaraküsdü, Efendi Yolu Mahallesi, Analıca Mahallesi, Mûmcular Mahallesi, Lâle Mahallesi, Ahi Erbasan Mahallesi, Ahi Mustafâ Mahallesi, Ahi Evran Mahallesi, Ahi İzzeddin Mahallesi, Kadı Şeyh Mahallesi, Hacı İbrâhîm Mahallesi, Hüseyin Paşa Mahallesi, Çerçi Süleymân Mahallesi, Orta Mahalle, Çukur Mahalle ve Yeni Mahalle.

Mahalle adları ile ilgili tespit edilen sayısal verilere göre XVII. yüzyıl Kütahya şehrinde gelişmiş bir esnaf teşkilatının bulunduğunu söylemek mümkündür. Gerek sosyal hayat gerekse ekonomik hayatın mahalle adlarına yansıdığı açıktır. Unvan grupları, özel isimler ve meslek isimleriyle kurulmuş olan mahalle adlarının oldukça fazla olması Kütahya'nın bir ticaret şehri olduğunun göstergesidir.

Evliya Çelebi'nin *Seyahatnâme*'yi kaleme alırken duyduklarını ve kendi tespitlerini yazdığı göz önüne alındığında, mahalle adlarının en çok Türkçe unsur bulundurması, XVII. yüzyıl Kütahya halkının yer adlandırmalarında yoğun olarak Türkçe kelimeler seçtiğinin göstergesidir.

Alıntı kelimelerle kurulan mahalle adlarındaki duruma bakıldığında da en fazla Arapça kökenli kelimelerin bulunduğu gözlenmiştir. Bu bakımdan Kütahya şehrinde yerleşmiş bir İslam kültürünün bulunduğu söylemek mümkündür.

Tespit edilen yer adlarının içerisinde günümüzde mahalle adı olarak kullanımı devam edenlerinin olduğu belirlenmiştir. Mahalle adı olarak kullanılmayan isimlerin birkaçının ise cami, türbe, mezarlık ve park gibi kamu alanlarının adı olduğu görülmüştür. Bu durum, söz konusu yer adlarının mahalle adı olarak kullanımının bırakılmasından sonra bile Kütahya kültür tarihindeki yerini koruduğunun göstergesidir.

Farsça terkip kullanılarak oluşturulan mahalle adlarına tesadüf edilmesi durumu, Kütahya yerel ağzında Osmanlı Türkçesinin etkisiyle Farsça unsurların da yer edindiğini göstermektedir.

Sonuç olarak; XVII. yüzyıl mahalle adlarının Kütahya'nın sosyo-kültürel yapısının çevresinde şekillendiği, kültür aktarımı ile günümüzde bazı mahalle adlarının hâlen kullanıldığı, bazı mahalle adlarının Kütahya'nın ağız özelliklerini taşıdığı ve Türkçe unsurların mahalle adlarının kurulmasında yoğunluk gösterdiği söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Akar, A. (2006). *Renge Bağlı Yer Adlandırmalarında Muğla Örneği*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. S:1. s. 51-63. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23753/253077>
- Akar, A. (2012). *Yer Adları Bilimi Bakımından Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi. Doğumunun 400. Yılında Uluslararası Evliya Çelebi Sempozyumu*, (ed. Yusuf Akçay). Gelişim Üniversitesi Yayınları. s. 15-30. İstanbul.
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim 3 (6.baskı)*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Aktan, B. (2016). *Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi (2.baskı)*. Eğitim Yayınevi. Konya
- Alkan, A. (2022). *Evliya Çelebi Seyahatnâmesi'ne Göre Bitlis Şehri Yer Adları*. Journal of Literature and Humanities. S. 68. ss. 58-66. <https://doi.org/10.5152/AUJFL.2022.1006566>
- Başkan, Ö. (1970). *Türkiye Köy Adları Üzerine Bir Denemeç Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*. S. 18, ss. 237-251. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/38361/444677>
- Bayartan, M. (2009). *Osmanlı'dan Günümüze Kütahya Şehrinin Yapı Taşları: Mahalleler. Coğrafya Dergisi*, 0 (18), 57-70. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iucografya/issue/25046/264414>
- Dağlı, Y. vd. (2005), *Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi IX. Kitap*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Bizim Büro Basım Evi. Ankara.
- Eyice, S. (1965). İstanbulun Mahalle ve Semt Adları Hakkında Bir Deneme. Journal of Turkology. Cilt 14. s. 199-216. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuturkiyat/issue/18509/195124>
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Güler, K. (2012). *Evliya Çelebi'nin Gözüyle Kütahya. Doğumunun 400. Yılında Uluslararası Evliya Çelebi Sempozyumu*, (ed. Yusuf Akçay). Gelişim Üniversitesi Yayınları. s.173-182. İstanbul.
- İz, F. (1989). Evliya Çelebi ve Seyahatnâmesi. *Belleten*, 53(207-208), 709-734. DOI: [10.37879/belleten.1989.709](https://doi.org/10.37879/belleten.1989.709)
- Kahraman, S. A. (2011). "*Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: Kütahya - Manisa - İzmir - Antalya - Karaman - Adana - Halep - Şam - Kudüs - Mekke - Medine. 9. Kitap 1. Cilt*" Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi (5.baskı)*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Kubbealtı Lugatı. (<http://lugatim.com/>) adresinden erişildi. (ET: 16.09.2023)
- Şakacı, B. K. (2014 Fall). *Evliya Çelebi ve Kütahya: Geçmiş Yolculuk*. Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/11. P. 517 - 528. Ankara. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7405>

T.C. İçişleri Bakanlığı İller İdaresi Genel Müdürlüğü. (<https://www.e-icisleri.gov.tr/Anasayfa/MulkiIdariBolumleri.aspx>) adresinden erişildi. (ET: 22.09.2023)

Tezcan, N. (2009) *Seyahatnâme*, TDV İslam Ansiklopedisi (37. Cilt) <https://islamansiklopedisi.org.tr/seyahatname--evliya-celebi>

Tezcan, N. ve Tezcan, S. (2011). *Doğumunun 400. Yılında Evliyâ Çelebi*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. Ankara.

Tietze, A. (2016). *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lügati*. Türkiye Bilimler Akademisi. Ankara.

Türk Dil Kurumu. (2019). Türkçe Sözlük (11. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.

Türk Dil Kurumu Kişi Adları Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi. (ET: 14.09.2023)

Varlık, M. Ç. (1989). *Evliya Çelebiye Göre Kütahya ve Bu Bilgilerin Arşiv Belgeleri İle Karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi, Fen - Edebiyat Fakültesi, Türklük Araştırmaları Dergisi. S.4 - s. 299 - 308. İstanbul.

Yavuz, S. ve Şenel, M. (2013). *Yer Adları (Toponim) Terimleri Sözlüğü*. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. S.8. s. 2239-2254. Ankara. doi : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5504>

Tablo 1. Yapı Bakımından Mahalle Adlarının Gösterimi

Tablo 1.1. Türkçe İsim Tamlaması Şeklinde Oluşanlar

Mahalle Adları	1. Unsuru Belirtisiz İsim Tamlaması Yapısında Olanlar	1. Unsuru Basit İsim Yapısında Olanlar	1. Unsuru Türemiş İsim Yapısında Olanlar	1. Unsuru Unvan Grubu Yapısında Olanlar	1. Unsuru Kişi Adı Biçiminde Olanlar
Ahi Erbasan Mahallesi				X	
Ahi Evran Mahallesi				X	
Ahi İzzeddin Mahallesi				X	
Ahi Mustafâ Mahallesi				X	
Analıca Mahallesi			X		
Balıklı Mahallesi			X		
Buladın Mahallesi (?)					
Cemâleddin Mahallesi					X
Çerçi Süleymân Mahallesi				X	
Dibik Mahallesi		X			

Efendi Yolu Mahallesi	X				
Hacı İbrâhîm Mahallesi				X	
Hüseyin Paşa Mahallesi				X	
İshâk Fakih Mahallesi				X	
Kadı Şeyh Mahallesi				X	
Ma'rûf Mahallesi		X			
Meydân Mahallesi		X			
Mûmcular Mahallesi			X		
Pîrler Mahallesi			X		
Servi Mahallesi		X			
Sultânbağı Mahallesi	X				

Tablo 1.1. Türkçe isim tamlaması şeklinde oluşan mahalle adlarının yapı bakımından gösterimi.

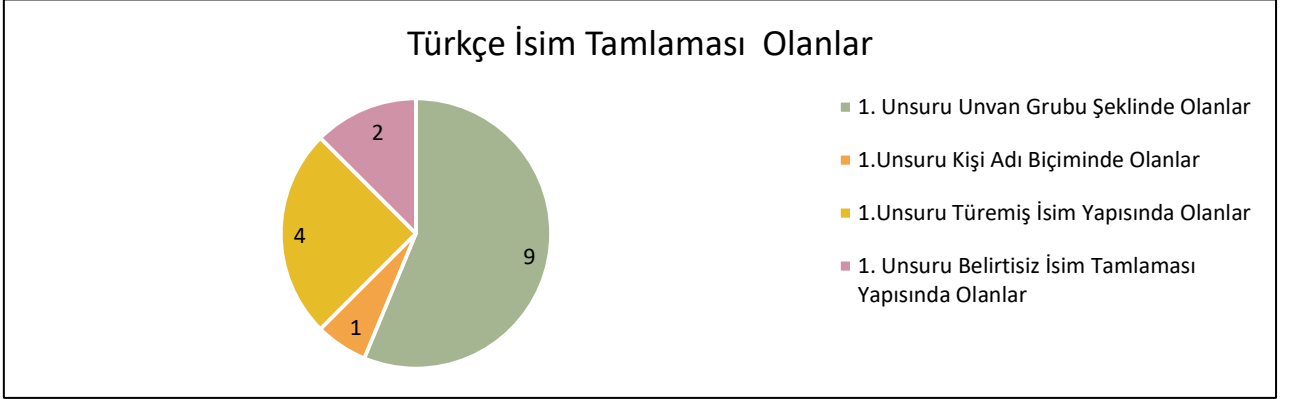
Tablo 1.2. Farsça Tamlama Şeklinde Olanlar

Mahalle Adları	2. Unsuru Basit İsim Yapısında Olanlar	2. Unsuru Birleşik İsim Yapısında Olanlar	2. Unsuru Türemiş İsim Yapısında Olanlar	2. Unsuru Ad + Çekimli Fiil Yapısında Olanlar
Mahalle-i Bezciler			X	
Mahalle-i Böğürçük			X	
Mahalle-i Börekçiler			X	
Mahalle-i Gökçemen		X		
Mahalle-i Kâncık			X	
Mahalle-i Sarây	X			
Mahalle-i Şaraküsdü				X

Tablo 1.2. Farsça tamlama şeklinde oluşan mahalle adlarının yapı bakımından gösterimi.

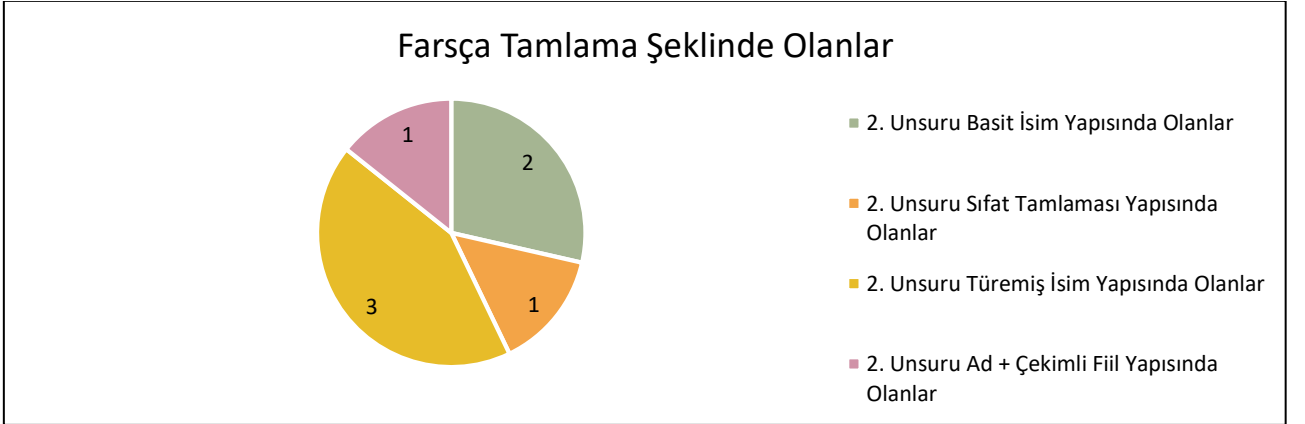
Grafik 1. Yapı Bakımından Mahalle Adlarının Gösterimi

Grafik 1.1. Türkçe İsim Tamlaması Şeklinde Olanlar



Grafik 1.1. Türkçe isim tamlaması şeklinde oluşan mahalle adlarının yapı bakımından grafik olarak gösterimi.

Grafik 1.2. Farsça Tamlama Şeklinde Olanlar



Grafik 1.2. Farsça tamlama şeklinde oluşan mahalle adlarının yapı bakımından grafik olarak gösterimi.

ALTUN YARUK'TA KIRIK İFADELER

Ümit HUNUTLU*

Budist Uygur edebiyatının en hacimli eseri olan Altun Yaruk Sanskritçeden Çinceye, Çince'den Uygurcaya çevrilmiştir. Eserin Sanskritçe adı Suvarṇaprabhāsa-sūtra'dır. Kitap 10 tegzinç), 31 bölükten oluşmaktadır. Şiṅko Şāli Tutuṅ tarafından çevrilen bu eser, Sūtraların en önemlisidir. Saadet Çağatay, Suvarṇaprabhāsa'nın, Uygurcasının ilk sayfada yazıldığı üzere altun önlüg yaruḳ yaltrıklıḡ ƙoṗta kötrülmiş nom eligi atlıḡ nom, kısacası Altun Yaruk "altın ışık" olduğunu ifade eder (Çağatay, 1945, 1). Uygurca adı kısaca Altun Yaruk olarak bilinen eser, ünlü Rus Türkologu Sergey Malov tarafından 1910 yılında Çin'in Gansu bölgesinde, Suzhou şehri yakınındaki Wenshugou adlı küçük bir köyün yakınında, Budistlere ait bir tapınakta bulunmuştur.

Eser üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar arasında söz dizimsel incelemeler de yer almaktadır. Cümle çözümlenmeleri üzerinde durulan bu çalışmalarda eserin çeviri diline özgü kırık ifadelerden bahsedilmemiştir. Türkçenin olağan sözdizimini yapısı olan düz cümlelerde istenilen vurgu ve anlam verilemediğinde olağan diziliş değiştirilerek odaklama yapılabilmektedir (Börekçi 2005: 191-192). Odaklama konuşma dilinde sözdizimsel değişikliklerle yapılabildiği gibi vurgu ve tonlamayla da yapılabilmektedir (Demircan 2009: 163-167). Özne + Tümleç + Yüklem olağan sıralanışı dışındaki cümle şekillerinde bir odaklaştırma söz konusudur. Sözdizimsel odaklaştırma üç şekilde karşımıza çıkmaktadır: tümleçlerin başa alınması, bir kelime grubunun arasına başka bir ögenin konulması (kırık ifadeler), yüklem öncekisindeki ögelerin yüklemden sonraya atılması.

Bir kelime grubu niteliğindeki cümle ögesinin parçalanması ve araya başka bir ögenin girmesiyle oluşan cümlelerdir. Kelime grupları, diğer kelime grupları ve cümleler içinde tek bir kelime imiş gibi işlem görürler (Cemiloğlu 2001: 39). Cümle çözümlenme yöntemlerinde kelime grupları parçalanmaz; ancak Türkçe söz dizimindeki odaklaştırmalarda kırık ifadeli yapılar, kelime grubunun başka bir ögeyle yarıda kesilip tekrar devam etmesine imkân sağlamıştır. "Ahmet'in kitabı okulda kaldı." gibi bir cümlede öznenin sadece bir bölümü vurgulamak isteniyorsa "Ahmet'in okulda kitabı kaldı." şeklinde kırık bir ifade oluşturulabilir. Kırık ifadeli cümleler, kelime grubu şeklindeki cümle ögesinin sadece bir bölümünün vurgulanmasını sağlamaktadır. Yukarıdaki cümlede okulda kalan nesnenin "kimin" olmasından ziyade kalan nesnenin kitap olması önemlidir.

Kırık ifadeli cümlelerin en çok bulunduğu yapılar, birleşik cümle değerinde olanlardır.

Cümle çözümlenme yöntemlerinde kelime grupları parçalanmaz; ancak Türkçe söz dizimindeki odaklaştırmalarda kırık ifadeli yapılar, kelime grubunun başka bir ögeyle yarıda kesilip tekrar devam etmesine imkân sağlar. Kırık ifadeli cümleler, kelime grubu şeklindeki cümle ögesinin sadece bir bölümünün vurgulanmasını sağlamaktadır.

Altun Yaruk'ta yer alan kırık ifadeli yapıları öge dizilişindeki kırılmalar ve kelime gruplarındaki kırılmalar şeklinde gruplandırabiliriz.

* Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili Ana Bilim Dalı. Elmek: umit.hunutlu@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1410-1203>

Cümle Ögelerindeki Kırılmalar

Öznedede Görülen Kırılmalar

Kimler (Ö) _ birök(CBE) _ ol ot yaş tüş yemiş ı tarıg tatıgım yäserler aşasalar alku (Ö) / barça (MkT) / önlüg kırtışlıg küçlüg küsünlüg uzun özlüg yaşlıg çoğlug yalınlig kaçığıları toñ y(a)rp ıgsız kemsiz agrısız tikıgsız ögleri köñülleri y(i)ti bilge bilıgleri küçlüg kop törlüg işıg küdöküg bütürgeli udaçı bolgaylar (Y) VIII 17a (529) 715-724	Her kim o türlü yemiş ve mahsulün tadına baksa hepsi kanlı canlı, güçlü kuvvetli, uzun ömürlü, parlak görünüşlü, organları sapasağlam, agrısız sızısız, akılları ve gönülleri keskin, bilge ve her türlü işi bitirmeye muktedir olacaklar.	Ö _CBE+_Ö+MkT+Y
alp bilgülük nomlarıg ötgürü toplu bilip ukup alku nomlarıg barçanı könisinçe ukmıška könisinçe tuymıška könisinçe körmışke anm bo avant tıtagın (ST) / m(e)n (Ö) _ / t(e)ñriler uruñutı könisinçe bildeçi sançanaçayı tęp (HT) / _atım (Ö) / teginür (Y) VIII 22b (540) 974-983	Zor bilinecek öğretileri tamamıyla bilip anlayarak bütün öğretilerin tamamını olması gerektiği doğru anlayıp olması gerektiği kadar doğru duymam, olması gerektiği kadar doğru görmem sayesinde, bu nedenle, benim adım tanrılar komutanı, olması gerektiği kadar doğru bilici Sançanaçayı diye anılmıştır.	ST+Ö _HT+_Ö+Y
neçökin (HT) / t(e)ñrim (H) / yal(a)ñuklar yértinçüde turup [o]k (ŞT) / ne ugurka (ZT) / t(e)ñri tęp atı (Ö) _ / bolur (Y) / _olarınğ (Ö) VIII 28a (549) 1206-1210	Tanrım insanlar yeryüzünde yaşayıp da nasıl, ne zaman “Tanrı” diye adlandırılıyorlar?	HT+H+ŞT+ZT+Ö _+Y+_Ö

Yüklemde Görülen Kırılmalar

neçökin (HT) / t(e)ñrim (H) / yalañuklar (Ö) / togup yana kişi ara seçe (BğT) / yalañuzın (HT) / bolurlar (Y) _ / yalañuklarka (İİT) / _ëlig han (Y) VIII 28a (549) 1214-1217	Tanrım insanlar nasıl insanlar arasında doğup da (bu) insanlara hükümdar olarak tek başlarına seçilirler?	HT+H+Ö+HT+Y _+İİT+_Y
ermez (Y1) _ / olar (Ö1) / _ëlig han (Y1) / yme (B) / ermez kértü ogul (Y2) VIII 35a (561) 1538-1540	Hükümdar olamaz onlar ve sayılmazlar gerçek evlat.	Y1 _+Ö1+_Y1+B+[Ö]+Y

Nesnede Görülen Kırılmalar

atı kötrülmüş ayakka tegimlig t(e)ḡrim (HB) / m(e)n (Ö) / birök (CBE) / kayu toyın şamnanç upasi upasañ bo nom erdinig boşgunmışın tutmışın okımışın ulanmışın bitmişin bititmişin körü teginser m(e)n (N)_ / ötrü (ZT) / _olarını (N) / kop köñjülin ayayu ağırlayu tapını ötünü teginip yëgülük aşın keğgülük tonın olurguluk orunun töl(e)tin töşekin iglemişdeki ootın emin takı yme adın ne k(e)rgekin bërü (HT) / egsüksüz tolu tükel kılı teginsey m(e)n (Y) VIII 8b (513) 330-343	Adı yüce saygı değer efendim, hangi rahip, rahibe, inançlı erkek, inançlı kadının bu öğreti mücevherini öğrendiğini, sahip çıktığını, okuduğunu, (ona) bağlandığını, (onu) yazdığını, yazdırdığını görmeye nail olursam, onları, bütün gönümlle saygı göstererek, hizmet ederek, arzda bulunarak yiyecek yemeğini, giyecek elbisesini, oturacak yerini, geceleyecek döşeğini, hastalandığındaki ilacını ve yine başka ne ihtiyaçları varsa onu (onlara) vererek eksiksiz, tam hâle getireceğim.	HB+Ö+CBE+N_+ZT+_N(ŞAç)+HT+Y
Ötrü (CBE) / ol ödün (ZT) / m(e)n (Ö) / bu savlarig bilmişte kên (ZT) / ol kişiniñ (N)_ /evinde (YT) / _ışın tarıgın edin tavarın aşın işğüsün (N) / asa üklitü tegingey m(e)n (Y) VIII 13a (521) 513-518	Sonra / ben bu sözleri duyduğumda o kişinin evinde mahsulünü, malını mülkünü, yiyecek içeceğini artıracam.	CBE+ZT+Ö+ZT+N_+YT+_N+Y
m(e)n (Ö) / amtı (ZT) / anı (N)_ / sözleyin (Y) / _begler törüsi şast(ı)rıg (N) / asıglıg menjilig kılgalı alku tınl(ı)g oğlanın tarkargalır üçün sezikig yértinçüdeki ikirçügü öçürgelir üçün birgerü mün kadaglar kuvragın (ST) VIII 27 1181-1193	Ben şimdi sana söyleyeyim hanlar töresi (olan) öğretiyi / fayda sağlamak için tüm canlılara, gidermek için yeryüzündeki şüpheyi, tereddütü; tüm kusurlar topluluğunu söndürmek için.	Ö+ZT+N_+Y+_N+HfT

Tümleçlerde Görülen Kırılmalar

kayu neçe bar erser .. ağınlar köñjülin bilteçi açuk ağırtlıg körteçi (Yöt)_ / .. kut kolur m(e)n (Y) / _olarka (Yöt) / .. küü kelig erdemlerig ündürzün .. birgerü maña bërünler .. tıdırsız ulug.. tılañurmak (NAç) [VIII 7b (510)- VIII 8a (511) 273-280	“Ne kadar varsa başkalarının kalbindeki düşünceleri bilen, açık (ve) ayrıntılı olarak gören, onlardan diliyorum ki olağanüstü güçlerini ortaya çıkarırsınlar (ve) bana engelsiz yüce hitabeti versinler.”	CBE+Yöt_+[Ö+N]+Y+_Yöt+[kim]+ Naç
--	--	-------------------------------------

atı kötrülmüş ayagka tegimlig t(e)rim (HB) / bo altun önlüg y(a)ruk yaltrıklıg kopda kötrülmüş nom eligi atl(i)g nom erdini ap yme közünür üdde ap yme kên keligme üdlerte kayu kayu kentlerde suzaklarda eligler begler ordusinta karşısinta ar(a)nyadan orunlarta taglarta arıglarta bar erser (HT)_ / m(e)n (Ö) / _ ötrü ol orunlarka barıp ağır ayag tapıg udug kılıp (HT) / küyü küzetü tegingey m(e)n VIII 16b (528) 675-687	Adı yüce saygı değer tanırım. Bu altın renkli, parlak ışıklı, her şeyden yüce öğreti hükümdarı adlı öğreti kitabı hem yaşadığımız zamanda hem de gelecek dönemlerde hangi kentlerde, köylerde, hükümdarlar sarayında, ormanlık alanlarda, dağlarda taşlarda var ise ben oralara gidip büyük bir saygıyla ibadet ederek koruyup kollayacağım.	HB+HT_+Ö+_HT+[N]+Y
k(a)ltı (CBE) / tüzki törüçe (ŞT)_ / birök (CBE) / _körüp yavızıg kodturmasar tıdmasar (ŞT) / ermes törüler (Ö) / anta ötrü (ZT) / erü erü (HT) / üstelür (Y) VIII 29b (R-M 552) 297-1301	Eğer kötüyü görüp bundan vazgeçirmese (ona) engel olmazsa sonra kötü yasalar gitgide çoğalır.	CBE+ŞT_+CBE+_ŞT+Ö+ZT+HT+Y
beg er (ŞT)_ / birök (CBE) / _törüçe köni başlasar bodunun uz köntürser egrilerig yavız yavlak yorıgın (ŞT) / edgü at küü yağılıur törttin yıak ol begniş (Y) VIII 38a (567) 1680-1684	Eğer han yasalara uygun şekilde halkını doğru yönetirse, doğru gitmeyen şeyleri, kötülükleri ustaca düzeltirse iyi adı yayılır dört bir yana o hanın.	ŞT_+CBE+_ŞT+Y

Öge Açıklamalarındaki Kırsımlar

Birök kim (CBE) / kayu tınl(i)glar eren azu işşiler ulatı tört törlüg < tērin kuvrag mēni yügerü körgeli küsüşleri bolsar_ ötrü_olar (ŞAÇÖ) / b(e)k katıg süzük kērtgünç köñülin (HT) / bo d(a)r(a)nıg (N) / tutzunlar (Y) VIII 19b (534) 830-835	Eğer ki hangi canlılar, erkekler yahut dişiler ve hatta dört türlü cemaat beni yukarıda görmek için arzu duysalar onlar sağlam temiz inançlı gönülleriyle bu büyüyü devam ettirsin.	CBE+ŞAÇ_+ZT+_Ö+HT+N+Y
Birök kim / kayu kişi kün küniñe im tarıgım asılzun edim tavarım üklizün agılıkım sañım tolzun tēp küseserler_ötrü_olar / ağır ayag süzük kērtgünç köñülin bir arıg yaña ev eşip yerin ud mayakı üze suvatıp /anıñ içinde / meniñ körkümin / adruk yēvig tizig eşig yaratıg üze eşiglig uz / beğizetzün VIII 11b (518) 466-477	Her kim her gün mahsulüm artsın, malım mülküm çoğalsın ve hazinem dolsun diye istekte bulunursa onlar saygı dolu saf, samimi bir kalple yeni, temiz bir ev yapıp zeminini sığır gübresiyle sıvayarak içine benim resmimi farklı farklı mücevherler, bezeklerle güzelce donatsın.	CBE+Ö_+ZT+_Ö(ŞAÇ)+BğT+YT+N+HT+Y

Kelime Gruplarındaki Kırılmalar
İsim Tamlamalarındaki Kırılmalar

bolarnıj__ yæg erdemlig iş küdökleri	<i>bunların üstün faziletli işleri</i>	VIII 3a(R-M 501) 123-129
kayu tınl(ı)glar eren azu işiler ulatı tört törlüg < têrin kuvrag_ / mênî yügerü körgeli / _ küsüşleri	<i>hangi canlılar; erkekler yahut dişiler ve hatta dört türlü cemaat[in] beni yukarıda görmek için arzusu</i>	VIII 19b (534) 830-835
ne avant tıltag üze_ / menij sançanaçayı[nin] / _kônisiñçe bilteçi tęp < ațanu teginmiş ugur+1	<i>hangi sebeple benim [yani] Sançanaçayı '[nin] "doğruya uygun bilici" diye isimlendirilme sebebi</i>	VIII 22a (539) 955-959
m(e)n_ / t(e)nriler uruñutı kônisiñçe bildeçi sançanaçayı tęp / _atım	<i>benim tanrılar komutanı, olması gerektiği kadar doğru bilici Sançanaçayı diye adım</i>	VIII 22b (540) 974-983
t(e)ñri tęp atı_ / ... / _olarınıj	<i>onların tanrı diye adı</i>	VIII 28a (549) 1206-1210

Sıfat Tamlamalarındaki Kırılmalar

kök kalık içinte erigme tolþ sansarta tutulmuş / ... neçe ... _ tiriğ tınl(ı)g oğuşı	<i>Gök kubbede bulunan acılar dünyasında (Skr. Samsara) zapt edilmiş ne kadar canlı nesli</i>	VIII8a(511) 280-284	STm	NtS(Sf)+İ(STm)
kanmaguluk bütmeğülüg öñi /... / _kêrtgünçsüz / köñül	<i>doymayan, tam olmayandan başka inançsız gönüller</i>	VIII 8a (511) 287-301	STm	NtS+NtS+E+NtS+İ
ne avant tıltag üze_ ... _kônisiñçe bilteçi tęp < ațanu teginmiş / ugur	<i>hangi sebeple "doğruya uygun bilici" diye isimlendirildiği sebep</i>	VIII 22a (539) 955-959	STm	NtS(SfYC)+İ
neçe teñlig_ / ... _yemiş [s]öğüt_ ... _tatıglıg tüş yemişler berteçi_	<i>ne kadar tatlı meyve veren ağaç</i>	VIII 33a (557) 1453-1460	STm	SrS+İ(STm)
yemiş [s]öğüt / ... _tatıglıg tüş yemişler berteçi_	<i>tatlı meyve veren ağaç</i>	VIII 33a (557) 1453-1460	STm	İ+NtS(SfYC)

Sıfat-Fiil Gruplarındaki Kırılmalar

kıltaçlar _.._ anantaras ayığ kılınçığ	<i>Anantaras günahlarını işleyenler</i>	VIII 6a (507) 190-193	SfG	[Ö]+YF-+N
ne avant tıtag üze / _ ... _könisiñçe bilteçi tęp < / ašanu teginmiş	<i>hangi sebeple “doğruya uygun bilici” diye isimlendirildiği</i>	VIII 22a (539) 955-959	SfG	ST+HT+YF-
öçürgelir (YF-)_ / ... / _birgerü (BrT) / mün kadaglar kuvragın (N)	<i>tüm kusurlar topluluğunu söndürmek için</i>	VIII 27 1181- 1193	SfG	[Ö]+YF-+BrT+N
tarkargalır / ... / _sezikig yértinçüdeki ikirçügü	<i>gidermek için yeryüzündeki şüpheyi</i>	VIII 27 1181- 1193	SfG	[Ö]+YF-+N
edgüli ayıglı kılınçığ iki [t]örlüg yorıgıg yoritguka <kodguka > (HfT) / ötlemiş (YF-)_... _bodumn (N)	<i>iyi ve kötü davranışı, (bu) iki türlü yolu yürütmesi için halkını öğütledik</i>	VIII 35a (561) 1555- 1563	SfG	[Ö]+HfT+YF-+N

Zarf-Fiil Gruplarındaki Kırılmalar

bo altun önlüg y(a)ruk yaltrıklıg kopda kötrülmiş nom eligi at(1)g nom erdini ap yme közünür üçde ap yme kën keligme üdlerte kayu kayu kentlerde suzaklarda eligler begler orđusınta karşısınta ar(a)nyağan orunlarta taglarta arıglarta bar erser_ ... /ötrü/_ol orunlarka / barıp	<i>bu altın renkli, parlak ışıklı, her şeyden yüce öğreti hükümdarı adlı öğreti kitabı hem yaşadığımız zamanda hem de gelecek dönemlerde hangi kentlerde, köylerde, hükümdarlar sarayında, ormanlık alanlarda, dağlarda taşlarda var ise ... oralara gidip</i>	VIII 16b (528) 675- 687	ZfG	YT_+ZT+_YT+YF-
tüzki törüçe (GT) / _ ... _körüp (YF-)	<i>doğru töreye göre görüp</i>	VIII 29b (R-M 552) 297- 1301	ZfG	[Ö]+GT+YF-

Şart Yan Cimlerindeki Kırılmalar

kök kalık içinte erigme tolþ sansarta tutulmuş_ / kayu / _ neçe / bar erser / _ tirig tnl(1)g oğuşı	<i>Gök kubbede bulunan acılar dünyasında (Skr: Samsara) zapt edilmiş ne kadar canlı nesli varsa</i>	VIII8a(511) 280-284	ŞYC	Ö_+CBE+_Ö_+Y+_Ö
kayu tnl(1)glar eren azu işiler ulatı dört törlüg < tērin kuvrag_ / mēni yügerü körgeli (HfT) / _küşşleri (Ö) / bolsar (YF-)	<i>hangi canlılar, erkekler yahut dişiler ve hatta dört türlü cemaatin beni yukarıda görmek için arzuları olursa</i>	VIII 19b (534) 830-835	ŞYC	Ö_+HfT+_Ö+YF-
tüzki törüçe_ ... _körüþ (HT) / yavızıg (N) / kodturmasar (YF-)	<i>doğru töreye göre görüp kötüyü bıraktırmazsa</i>	VIII 29b (R-M 552) 297-1301	ŞYC	[Ö]+HT+N+YF-
neçe teñlig (Ö)_ / bar erser (YF-) / _yemiş [s]öğüt (Ö)_ / olarta (YT) / öñresin[t]e (ZT) / _tatıglıg tüş yemişler berteçi_ (Ö)	<i>Oralarda öncesinde ne kadar lezzetli meyveler (ve) meyve veren ağaçlar varsa (bunlar)</i>	VIII 33a (557) 1453-1460	ŞYC	Ö_+YF- +_Ö_+YT+ZT+_Ö
beg er (Ö) / _ ... _törüçe (GT) / köni (HT) / başlasar (YF-) / bodunun (N)	<i>han yasalara uygun şekilde halkını doğru yönetirse</i>	VIII 38a (567) 1680-1684	ŞYC	Ö+GT+HT+YF-+N

Birleşik Fillerdeki Kırılmalar

bolurlar (Y)_ /... / _ēlig han	<i>hükümdar olurlar</i>	VIII 28a (549) 1214-1217	Birleşik Fiil	YF-+İ(İk)
_tüş- / _aç kız bolmak emgekke	<i>kıtlık (ve) sıkıntıya düş-</i>	VIII 30b (552) 1344-1347	Birleşik fiil (deyim)	YF- +İ(BğG)+yöh
edgü at küü (Ö)_ / yağılır (YF-) / törttin yınjak (VrT) / _ol begniñ (Ö) = (ol begniñ edgü at küü edgü at küü yağılır törttin yınjak edgü at küü yağılır	<i>iyi adı yayılır dört bir yana o hanın</i>	VIII 38a (567) 1680-1684	Birleşik fiil (deyim)	Ö_+YF-+VrT+_Ö

Edat Gruplarındaki Kırılmalar

öçürgelir_ / üçün / _birgerü mün kadaglar kuvragın	<i>tüm kusurlar topluluğunu söndürmek için</i>	VIII 27 1181- 1193	Edat Grubu	SfYC_+E+_SfYC
tarkargalır_ / üçün / _sézikig yértinçüdeki ikerçgüg	<i>gidermek için yeryüzündeki şüpheyi</i>	VIII 27 1181- 1193	Edat Grubu	SfYC_+E+_SfYC
yaña tepmiş / teg / linhua çeçeklig kölmenig	<i>bir fil çiçekli bir göleti dağıtmış gibi</i>	VIII 30b (552) 1329- 1334	Edat Grubu	SfYC_+E+_SfYC
edgüli ayıglı kılınçig iki [t]örlüg yorıgıg yoritguka <kodguka > ötlemiş_(SfYC) / üçün (E) / _bodunın (SfYC)	<i>iyi ve kötü davranışı, (bu) iki türlü yolu öğrettiği için halkına,</i>	VIII 35a (561) 1555- 1563	Edat Grubu	SfYC_+E+_SfYC

SONUÇ

Şiir dilinde ve isim tamlaması kuruluşlarında daha sık rastlanan kırık ifadeler nesir türünde yazılmasına karşın Altun Yaruk'ta da oldukça çok görülen söz dizimsel bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Hemen hemen her ögede kırık ifadeye başvurulmakla birlikte en fazla kırılan öğeler; özne, nesne ve yönelme tümleci olmuştur. Zarflarda bir kırılma tercih edilmemiştir. Kelime gruplarında ise isim tamlaması, sıfat tamlaması, sıfat-fiil grubu, zarf-fiil grubu, birleşik fiiller ve edat grupları odaklaştırma ve kırık ifadelerin en yaygın olduğu yapılar olmuştur.

Dil Bilgisiyle İlgili İşaret Ve Kısaltmalar

- ø, Ø : işaretsiz fonem veya monem
 + : isim soylu (statique) öge; ekle
 - : fiil soylu (dinamique) öge; kaynak metindeki bitişik yazım
 (...) : x (y) : x'in kapsamında y vardır.
 [...] : [x] : x, aslında eksiktir veya işaretli değildir.
 ..._ : x_ : x devam etmektedir, araya başka öge girmiştir (kırık ifadelerde).
 _... : _x : x daha önceki bir ögenin devamıdır, araya başka öge girmiştir (kırık ifadelerde).
 ...x : X1 : x, 1. cümlede x'idir.
 Aç : açıklayıcı
 AçYC : açıklama yan cümlesi/ cümleleri
 AT : ayrılma tümleci
 B : bağlaç
 BğT : bağlama tümleci

BT	:	beraberlik tümleci
BnT	:	benzerlik tümleci
CBE	:	cümle başı eki / edatı
CSE	:	cümle sonu eki / edatı
ÇT	:	çıkma tümleci
E	:	edat
Eks	:	eksiltili
F-	:	fiil
GT	:	görelilik tümleci
H	:	hitap
HfT	:	hedef tümleci
HT	:	hâl tümleci
İT	:	ilgi tümleci
kp	:	kip eki
KrşlT	:	karşılıklılık tümleci
KrşT	:	karşıtlık tümleci
KysT	:	kıyaslama tümleci
MT	:	miktar tümleci
N	:	nesne
Ö	:	özne
Pk	:	pekiştirilmiş öge
SıT	:	sınırlandırma tümleci
SrT	:	sıralama tümleci
ST	:	sebep tümleci
STT	:	standart Türkiye Türkçesi
ş	:	şahıs eki
ŞT	:	şart tümleci
TT	:	Tekrar Tümleci
TYF-	:	tümleçleriyle birlikte yüklem fiili
VsT	:	vasıta tümleci
VrT	:	varma tümleci
Y	:	yüklem
YF-	:	yüklem fiili
yi	:	yüklem ismi
YöT	:	yönelme tümleci
YT	:	yer tümleci
ZT	:	zaman tümleci

KAYNAKLAR

- Alyılmaz, Cengiz (1994), *Orhun Yazıtlarının Söz Dizimi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fak. Yayınları.
- Alyılmaz, Semra (1998), *Prens Kalyanankara ve Papamkara Hikayesinin Uygurcasının Söz Dizimi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atabay, Neşe, ÖZEL, Sevgi, ÇAM, Ayfer (2003), *Türkiye Türkçesinin Sözdizimi*, İstanbul: Papatya Yayınları
- Ayazlı, Ö. (2012). *Altun Yaruk Sudur*. VI. Kitap. Karşılaştırmalı Metin Yayını. İstanbul: Türk Dil Kurumu.
- Ayazlı, Ö. (2012). *Altun Yaruk Sudur*. VI. Kitap. Karşılaştırmalı Metin Yayını. İstanbul: Türk Dil Kurumu.
- Ayazlı, Ö. (2022). Şiņko Šali Tutuņ ve Altun Yaruk Çevirisi Üzerine. Beşbalıklı Şiņko Şeli Tutuņ Anısına Uluslararası Eski Uygurca Çalıştayı Bildirileri (2011). (s. 191-202) içinde. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aydın, İlker (2004), “Türkçede Yan Tümce Türleri ve İşlevleri”, Ankara: TÖMER Dil Dergisi, S. 126, s. 29-55.
- Banguoğlu, Tahsin (2005), *Türkçenin Grameri*, Ankara: TDK Yayınları.
- Börekçi, Muhsine (1995), Atatürk'ün “Nutuk”unda Söz Dizimi I II, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Börekçi, Muhsine (2005) *Türkçede Vurgu -Tonlama - Ölçü - Anlam İlişkisi*, KKEFD, S.12, s. 198-207.
- Cemiloğlu, İsmet (2001), *Cümle Bilgisi*, Ankara: Bizim Büro Yayınları.
- Çağatay, S. (1978). *Altun Yaruk*. Türk Lehçeleri Üzerine Denemeler. (s. 15-29). İçinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Çetin, E. (2020a). *Altun Yaruk*. Yedinci Kitap. Berlin Bilimler Akademisindeki Metin Parçaları. (Karşılaştırmalı Metin, Çeviri, Açıklamalar, Dizin). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Çetin, E. (2020b). *Altun Yaruk*. Sekizinci Kitap. Berlin Bilimler Akademisindeki Metin Parçaları. (Karşılaştırmalı Metin, Çeviri, Açıklamalar, Dizin). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Daşdemir, Muharrem (2009), “Yapıca Bağımsız Cümlelerden Oluşmuş Yan Cümleler”, *İstanbul Kültür Ün.*, *Uluslararası Türk Edebiyatı Kongresi: Türkçenin Söz Dizimi ve Türk Edebiyatında Üslup Arayışları*, 27-28 Ağustos 2007, İstanbul, 135-145.
- Daşdemir, Muharrem (2015), *Oklama Yöntemiyle Türkçenin Yapısal-İşlevsel Söz Dizimi*, Erzurum: Fenomen Yayınları.
- Delice, H. İbrahim (2003), *Türkçe Sözdizimi*, (2. bs.), İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Demircan, Ömer (2009), *Devrik Tümce Ve Odaklama : "Dil Devrimi'nin Öteki Yanı*, İstanbul: Der Yayınları.
- Deny, Jean (2012), *Türk Dil Bilgisi-Modern Türk Dil Bilgisi Çalışmalarının Kapsamlı Bir Örneği-*, İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.

- Eker, Süer (2005), *Çağdaş Türk Dili*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erkman-Akerson, Fatma, (2007), *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gemalmaz, Efrasiyap (1998), Standart Türkiyeli Türkçesi (STT) İçin Dil Bilgisi Uygulamalarında Kullanılacak İşaret ve Kısaltmalar”, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı: 10, s. 1-21.
- Gulcalı, Z. (2013). Eski Uygurca Altun Yaruk Sudur’dan “Aç Bars” Hikâyesi. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Gulcalı, Z. (2021). Eski Uygurca Altun Yaruk Sudur. X. Kitap. (Metin-Türkiye Türkçesi Aktarımı, Çince Metinle Karşılaştırmalı Açıklamalar-Sözlük-İkilemeler Dizini). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Hengirmen, Mehmet (2009), *Dil Bilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Hunutlu, Ümit (2015). *Köktürk ve Uygur Türkçesinde Yan Cümleler*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kara, Funda (2001), *Namık Kemal’in Mektuplarında Söz Dizimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaağaç, Günay (2009), *Türkçenin Söz Dizimi*, İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karahan, A. (2013). Altun Yaruk İle İlgili Türkiye’deki Çalışmalara Bir Bakış. *Dil Araştırmaları*. 12, 277-251.
- Karahan, Leyla (2006), *Türkçede Söz Dizimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kaya, C. (2021). Uygurca Altun Yaruk. Giriş, Metin ve Dizin. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kerimoğlu, Caner (2006), *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi ile İlgili Kabuller Üzerine II, (Cümle Öğeleri)*, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi S. 20, s. 119-129.
- Mehmedoğlu, Alaeddin (2001), *Türk Dilinde Bağımlı Birleşik Cümle Söz Dizimi*, Adapazarı: Aşiyen Yayınları.
- Ölmez, M. (1991). Altun Yaruk. III. Kitap (=5. Bölüm). (Suvarnaprabhâsasûtra). Ankara.
- Özkan, Mustafa, Sevinçli, Veysi (2008), *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*, İstanbul:3F Yayınevi.
- Serebrennikov, B. A., Gadjeva, N. Z. (2011), *Türk Yazı Dillerinin Karşılaştırmalı Tarihî Grameri* (1986), (Çev. Tevfik Hacıyev, Mustafa Öner), Ankara: TDK Yayınları.
- Tekin, Ş. (1987). Altun Yaruk'un 20. Bölümü: İligler Qanlarının Köni Törüsün Aymak (=Râjaşâstra). *Journal of Turkish Studies*, 11, 133-199.
- Tokyürek H. (2018). Altun Yaruk Sudur. IV. Tegzinç. (Karşılaştırmalı Metin Yayını). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tümenbayar, Z. (2019). Altun Yaruk’un (II. Kitap) Türkçe ve Moğolca Çevirilerinin Karşılaştırmalı Söz Varlığı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK
- Uçar, E. (2009). Altun Yaruk Sudur. V. Kitap. Berlin Koleksiyonundaki Fragmanların Transliterasyonu ve Transkripsiyonu, Açıklamalar ve Dizin. (Yayımlanmamış Doktora Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez no: 241350). 514
- Uçar, E. (2013b). Altun Yaruk Sudur Üzerine Yapılan Çalışmalar Hakkında Açıklamalı Bir Kaynakça Denemesi. *TÜRÜK. Dil, Edebiyat ve Halkbilimi*

Uçar, E. (2017b). Altun Yarıq Sudur: VIII. Tegzinç, Yüce Sarasvatī (XV. Bölök, II. Kısım). Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 6/12, 100-150.

Üstüner, Ahat (2009), “Cümlenin Öğeleri Konusundaki Karışıklıklar”, Türk Dili, S. 576, Ocak, 18-31.

Zieme, P. (1996). Altun Yarıq Sudur. Vorworte und das erste Buch. Edition und Übersetzung der alttürkischen Version des Goldglanzsūtran(Suvarnaprabhāsottamasūtra). Mit 139 Abbildungen auf 88 Tafeln. Turnhout: Brepols.

SABAHATTİN KUDRET AKSAL'IN “KAHVEDE ŞENLİK VAR” OYUNU: MODERN İNSANIN EVLİLİK ANLAYIŞINA BİR ELEŞTİRİ

Cihan ÖZDEMİR*

ÖZ

Batılılaşmanın/modernleşmenin ülkede kendisini en fazla gösterdiği alan, yaşama tarzımızdır. Bu bağlamda, Tanzimat'tan bugüne sosyal hayatın en çok değişikliğe uğrayan kurumunun "aile" olduğu söylenebilir. Edebiyatımızda, tiyatro ve roman türünün ilk örneklerinden itibaren geleneksel aile kurumu belirli açılardan eleştirilmeye başlanır ya da batılı hayat tarzına özenerek yozlaşan kişilerin yaşadığı evlilik faciaları üzerinde durulur.

Tanzimatın ikinci neslinden Rezaizade Ekrem Bey, “Araba Sevdası” adlı romanında, "bireyin batılılaşmayı yanlış algılaması ve yanlış davranışlarla sergilemesi" konuları üzerinde durmuştur. Modernizmin bireyi sarsıcı etkisi, daha sonraki dönemlerde de -günümüze dek- pek çok romancı ve oyun yazarının eserinin merkezinde yer almıştır.

Cumhuriyet Dönemi Edebiyatımızda özellikle oyunlarıyla tanınan Sabahattin Kudret Aksal da “Kahvede Şenlik Var” oyununda, modernizmin tahrip edici etkisine maruz kalmış bir çiftin evlilik kurumuna kişisel yaklaşımlarındaki sakatlıkları çarpıcı biçimde göstermiştir.

Bu bildiriye, tiyatro edebiyatımızda "Absürt Tiyatro"nun başarılı örneklerinden sayılan, Aksal'ın “Kahvede Şenlik Var” oyunu dramatik yapısı, muhtevası ve kişileri bakımından tahlil edilecek; yazarın "modernizmin geleneksel değerleri sarstığı ve insanları kendilerine yabancılaştırdığı" görüşünü bu oyunda nasıl ortaya koyduğu incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Batılılaşma, Modernizm, Materyalizm, bireysellik, Absürt Tiyatro.

ABSTRACT

The area where westernization/modernization shows itself the most in the country is our way of life. In this context, it can be said that the institution that has undergone the most changes in social life since the Tanzimat was the "family". In our literature, from the first examples of theatre and novel genres, the traditional family institution has been criticized from certain aspects or the marital disasters experienced by people who have been corrupted by emulating the western lifestyle are emphasized.

Rezaizade Ekrem Bey, from the second generation of the Tanzimat, focused on "the individual's misperception of westernization and displaying it with wrong behaviours" in his novel "Araba Sevdası". The shocking effect of modernism on the individual has been at the center of the works of many novelists and playwrights in the following periods, until today.

Sabahattin Kudret Aksal, who is especially known for his plays in our Republican Period Literature, also strikingly showed the flaws in the personal approach of a couple who were exposed to the destructive influence of modernism in the play "Kahvede Şenlik Var".

In this paper, Aksal's play “Kahvede Şenlik Var”, which is considered one of the successful examples of "Absurd Theater" in our theater literature, will be analyzed in terms of its dramatic

* Prof. Dr. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, cihan.ozdemir@bilecik.edu.tr

structure, content and characters; and how the author put forward the view that "modernism shakes traditional values and alienates people from themselves" in this play will be examined.

Key Words: Westernization, Modernism, Materialism, individualism, Theater of the Absurd.

GİRİŞ

Uzun bir geçmişi olan Batılılaşma serüvenimiz, birbiriyle ilişkili siyasî, askerî, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda gözlemlenen pek çok değişimi içinde barındırır. Batılılaşma, “mevcut kıymet hükümleriyle Batı’nın bize göre yeni olan değerlerinin karşı karşıya gelmesi demektir.” (2005: 12). “Son yüz elli yıldan bu yana Batılılaşma hadisesi, çeşitli adlar altında ve farklı boyutlarıyla Türk aydınının gündeminden düşmemiş, bu bakımdan hiçbir nesil de Batılılaşma münakaşalarına yabancı kalmamıştır.” (2005: 11) Batılılaşma olgusu, edebiyatımızın yenileşmesinde ya da Batı etkisinde dönüşüp biçimlenmesinde temel etken durumunda olmuştur. Özellikle 19. Asırdan itibaren Batı ile temas içinde olan aydınlarımız/edebiyatçılarımız, batılı siyasî, fikrî akımlardan ve hayat tarzından etkilenirler ve bu etkiyi fikir ve edebiyat eserlerinde yansıtmaya başlarlar. Bu yüzyılda Rasyonalizm, Pozitivizm ve Materyalizm gibi Batı düşüncesini şekillendiren akımların etkisi, - çok iyi anlaşılmasın da olsa- Yenileşme Dönemi Türk Edebiyatında, önce şiirde, görülür. Âkif Paşa, Şinasi ve Ziya Paşa gibi şairlerin eserlerinde, daha önceki şiir mirasımızda görülmeyecek biçimde, dinî inançların felsefî düşüncelerle iç içe girdiği şiir örneklerini görürüz. Hayatın bütün alanlarında dönemin şartlarına paralel olarak gerçekleşen değişim, şiirden başlayarak, zaman içinde, edebiyatımızda ortaya çıkan roman, tiyatro gibi diğer yeni edebî türlerde de gözlemlenir. Batılı klasik, Romantik ve Realistlerden etkilenmiş olan edebiyatçılarımız eserleriyle bir taraftan sosyal hayata “ayna” olmaya çalışırken bir taraftan da batılı hayat tarzını, duyuş ve düşünüş ve hayalleri Osmanlı toplumuna tanıtmaya, toplumu “aydınlatma” işlevini gerçekleştirmeye çabalar.

Batılılaşmanın/modernleşmenin, yenileşmenin ülkede kendisini en fazla gösterdiği alan, yaşama tarzımızdır. Bu bağlamda, Tanzimat’la birlikte sosyal hayatın en çok değişikliğe uğrayan kurumunun “aile” olduğu söylenebilir. Edebiyatımızda, tiyatro ve roman türünün ilk örneklerinden itibaren geleneksel aile kurumu belirli açılardan eleştirilmeye ya da batılı hayat tarzına özenerek yazılan kişilerin yaşadığı evlilik dramlarına yer verilmeye başlanır.

Tanzimatın ikinci neslinden Rezaizade Ekrem Beyin “Araba Sevdası” adlı romanında üzerinde durduğu batılılaşmanın yanlış algılanması ve yanlış davranışlarla sergilenmesi konusu, Cumhuriyet dönemi de dahil olmak üzere pek çok roman ve oyunun ana konusunu oluşturmuştur.

Cumhuriyet Dönemi Edebiyatımızda özellikle oyunlarıyla tanınan Sabahattin Kudret Aksal da “Kahvede Şenlik Var” oyununda, modernizmin tahrip edici etkisine maruz kalmış bir çiftin evlilik kurumuna kişisel yaklaşımlarındaki sakatlıkları çarpıcı biçimde göstermiştir.

Sabahattin Kudret Aksal (1920-1993), 1940’lı yıllardan itibaren edebî eserler vermeye başlayan bir edebiyatçıdır. Şiir, deneme, öykü ve tiyatro dallarında eserler vermiştir. Felsefe öğrenimine sahiptir. Eserlerinde kullandığı duru dil sayesinde Aksal’ın okur ve izleyicilerle kolay bir iletişim sağladığı görülür.

Oyunlarının yapısı, konuları ve konuların ele alınış biçimlerine göre yazarın 1947-1983 yıllarını kapsayan oyun yazarlığı, araştırmacılar tarafından genellikle iki dönemde değerlendirilmektedir: İlk dönem, 1947 ile 1965 yılları arasında kapsamaktadır. **Evin Üstündeki Bulut, Şakacı, Bir Odada Üç Ayna, Tersine Dönen Şemsiye** bu dönemde yazılmış oyunlardır. 1960 sonrası yazdığı

oyunların yer aldığı ikinci dönemde **Kahvede Şenlik Var, Kral Üşümesi, Bay Hiç, Sonsuzluk Kitabevi ve Önemli Adam**”adlı eserleri bulunmaktadır.

Aksal, birinci dönemde yazdığı oyunlarını tiyatro tekniği açısından yetersiz bulur. Ona göre, bu oyunlarda gereksiz ayrıntılara yer verilmiş, yoğunlaşma sağlanamamış, sağlam bir doku oluşturulamamıştır. İkinci dönem oyunlarının yapısı ise daha sağlamdır. İlk dönem yapıtlarında tiyatrocumuz, özellikle serim-düğüm-çözüm ilkesini klasik tiyatro kurallarına uygun bir şekilde işler ancak bu evrenin oyunlarında karşıt tez bulamayız. Bu dönem oyunlarında sadece bir olay dile getirilir. Dramatik kurgu, büyük iniş ve çıkışlar göstermez. Kısacası, dramatik durumlar söz konusudur, bu ilk dönem oyunlarda. İkinci dönem yapıtlarında da kurgulama ve dramatik yapı, fazla heyecanlandırıcı, nefes kesici değildir. Çünkü; yazar, bir durum ve olaylar yazarı değildir. Onun oyunlarında yapı ve kurgu karşılıklı konuşmalar ile sağlanır; gerilim ise, yavaş yavaş yükselir. Onun ikinci dönem yapıtlarının çoğu (“Kral Üşümesi” hariç), başladıkları yerde biten döngüsel bir yapıya sahiptir. Açık bir metin özelliği gösteren oyunlarında önemli olan oyunun nasıl biteceği, neler olacağı değil, o anda sahnede olup bitendir. Yani: “Sonra ne olacak?” sorusu yerine, sahnede “Ne oluyor?” sorusu ağırlık kazanır. Bu durum aynı zamanda Absürd Tiyatro’nun diğer bir ifadeyle “Uyumsuz Tiyatro”nun da yapısıdır. Uyumsuz Tiyatro’da da izleyici heyecana kaptırmaz kendini, oyunun sonunu merakla beklemez, değişmeyen kaçınılmaz temel durumlarla karşı karşıya kalır (Keser, 2007:210).

Yazarın birinci ve ikinci dönem oyunlarının kahramanları çoğunlukla, birey olamamanın sıkıntısını yaşayan, kişiliklerini bulamamış insanlardır. Son dönem eserlerinde, ayak uyduramadığı toplumun dışında kalmış, çevresine yabancılaşmış, yalnız insanlar daha belirgin olarak göze çarpar. Olayların akışını etkileyemeyen aydın olarak nitelenebilecek bu kişiler, içinde buldukları topluma yabancılaşmış, edilgen kişilik özellikleri sergilerler. Yazar, adını koymasa da eserlerini verdiği yıllarda içinde bulunduğu toplumun itici gücünü oluşturan küçük burjuva ailelerinin niteliklerini, yaşamı algılayış biçimlerini sergilemiştir (Çamurdan, 2001:7).

“Sabahattin Kudret Aksal, oyunlarında daha çok ferdî konulara ağırlık vermiş; oyun kişilerinin varoluş meselelerini, toplumun tüketen ve hiçleştiren düzeninde yaşamın gerçeklerinden kaçmak için hem kendilerine hem de topluma yabancılaştıklarını, yalnızlaşan ‘ben’lerinin hayal ve düş alemlerine sığındıklarını şiirsel ve estetik bir dille ifade etmiştir. Dolayısıyla; sanatçımızın oyunlarında sonsuzluk ve ölümsüzlük, bireyin kendini ispatlama çabası, hayal ve gerçeklik, yalnızlık, yabancılaşma, ölüm ve evlilik gibi temalara sıkça rastlanır.” (Keser, 2007:211).

Sabahattin Kudret Aksal’ın 2 perdelik güldürüsü “Kahvede Şenlik Var”, ilk olarak 4 Ekim 1965’te Ankara’da Devlet Tiyatrosu sanatçıları tarafından Yeni Sahne’de Melek Ökte’nin sahne düzenlemesiyle oynanmıştır. Dekor- kostüm çalışmalarını Seza Altındağ yapmıştır. Eserin ilk baskısı Ocak 1966’da yapılmıştır. Kullandığımız baskısı, Varlık Yayınlarına ait, Şubat 1974 tarihini taşıyor.

“Kahvede Şenlik Var” oyununun, güldürü özellikleri taşımasına rağmen, klasik komedi anlayışıyla yazılmadığı görülüyor. Modern tiyatrodaki -bildiğimiz gibi- klasik eserlerde aradığımız, oyunun teknik yapısını oluşturan unsurların çoğu bulunmaz. Nitekim, “Kahvede Şenlik Var” oyunun teknik yapısında da bu unsurların yer almadığı görülmektedir. Oyunda her ne kadar çatışma, merak unsurları, his ve duygu yoğunluğu gibi, klasik tahkiyelerin teknik yapısını oluşturan unsurlara yer verilmişse de modern oyunlarda sık sık başvurulan “illüzyon kırma” tekniğiyle seyirciye, sahnedeki olayın bir oyun olduğu gerçeği kavrılmak istenmiştir. Yazarın

asıl gayesi, seyirciyi olayın etkisinde bırakarak ilgi ve sürükleyiciliği sağlamak değil, oyunun mesajını iletebilmektir.

Ana çizgileriyle oyunun vakasını şöyle hülasa edebiliriz: Müşterek bir dost tarafından tanıştırılan bir erkek ve bir kadın evlenmek istemektedirler. Evlilik konusundaki duygu, düşünce ve şartlarını konuşmak için bir kır kahvesinde buluşurlar. Kahvenin garsonu, güngörmüş, akıllı ve tecrübeli bir insandır. Kahveye önce adam gelir. Garsona, biraz sonra gelecek kadınla evlenmeyi düşündüğünü söyler, kendisine yardım etmesini ister. Garson, elinden geleni yapacağını belirtir. Kadın kahveye gelirken, garson, adamı bir kenara oturtur. Kadın da -adam gibi- oraya geliş sebebini garsona anlatarak yardımını ister. Adam da Kadın da evlenmeyi istemekte fakat evlilikte hakimiyetin kendilerinde olmasını arzu etmektedirler. Ayrıca mutlu olamayacakları endişesi de onların zihnini meşgul etmektedir. Her ikisine de yardım etmeye söz veren Garson, sonradan sözünde durmaz; kadınla erkeği baş başa bırakarak bir kenara çekilir. Evlilik konusunda farklı bakış açılarına sahip olan iki insan anlaşamayıp ayrılmak üzere iken, Garson tekrar ortaya çıkarak onları ayrı ayrı ikna eder. İki insan, el ele tutuşarak mutlu bir şekilde kahveden ayrılırken vaka sona erer.

Oyunun yapısına biraz daha yakından bakalım: Birinci bölümde perde açıldığında sahnede bir tek şahıs vardır: Garson. Anti-illüzyonist tiyatrodaki gördüğümüz gibi karşısındaki seyirci topluluğuna oyundaki asıl vaka ile ilgili olmayan bir konuşma yapar. Konuşmasının devamında oyunu tanıtır. Oyunda mekân vazifesi gören kahvenin fonksiyonu, kendisinin ve daha sonra gelecek olan kadın ile erkeğin oyundaki görevleri hakkında bilgi verir. Oyunun mesajını da sezdirir. Dünyanın varoluşundan beri mevcut olan ve iki ayrı cinsi birbirine çeken, kadın ruhu ile erkek ruhu arasındaki zıtlıklardan doğan çatışma, oyunun ana omurgasını teşkil eder. Garson konuşmasında bu çalışma ile ilgili ipuçları verir seyirciye.

“Garson”un konuşması ve ahenksiz kıyafeti, oyunda komik unsuru sağlar. Ancak bu komikliğin arkasında, seyirciyi düşündüren ciddi düşünceler olduğu da bir gerçek.

Oyunun şahıs kadrosundan bir diğeri olan “Adam” sahneye geldiğinde, gelişecek olayları garson da seyirciler de bilmektedir. Sadece, Adam bilmemektedir. Bu durum da komik durumun oluşmasını sağlayan bir başka özelliktir: İki şahsın diyalogları sırasında Garson’un hiçbir şeyden haberi yokmuş gibi davranması.

Yazar, ilk bölümde Garson’la Adam’ın diyalogları sırasında bir başka fikri ustalıklıca vermeyi başarır. Kır kahvesinin bulunduğu mevki, yüksekçe bir tepededir. Kaldırımları da bozuktur. Ancak, çıkıldıktan sonra oldukça ferah, dinlendirici bir yer olduğu fark edilmektedir. Nitekim, kahveye gelen Adam da yokuşun dikliğinden, yolun bozukluğundan şikâyet eder. Garsonun cevabı enteresandır: “*Bütün güzel yerlere, dik bir yokuş tırmanılarak oldukça bozuk yollardan ulaşılır, bayım.*” Garson’un bu sözü, bir taraftan Adam’ın şikâyetine cevapsa, öbür taraftan da “**Çok mühim ve çok güzel bir hadise olan evliliğe ulaşmanın, daha doğrusu mutlu bir evlilik yapmanın kolay olamayacağı düşüncesinin ifadesidir.**” Yazarın burada, “sözün değişik manalarını kullanabilme” vasfına sahip olduğunu görmekteyiz.

Garson ile Adam arasındaki diyaloglar sırasında, Adam’ın karakteri veriliyor. Bu karakterin verilmesi sırasında gösterme değil, anlatma tekniği kullanılıyor. Yine bu diyaloglar yoluyla, Adam’ın dünya görüşü, hayata bakış açısı ortaya konuluyor. Adam; maddeci bir dünya görüşüne sahip olduğu, her türlü münasebeti “iş” olarak düşündüğü, estetik zevk ve değerleri bile “terazi” ile tartmaya kalkacak kadar kaba bir yapının insanı kimliği ile karşımıza çıktığı halde, -beri

taraf-tan- gelenekçi bir tavır da sergilemektedir. O, aile çevresinde bütün evliliklerin ana babanın girişimi ve tasvibiyle olduğunu görmüştür. Ebeveyni sağ olsaydı, muhakkak ki o, bu eş seçimindeki sorumluluğu onların üzerine atacaktı. Yaşadığı hayat tarzı ve hayata bakış açısı ile geleneklerin tesiri Adam'da birbirine zıt iki tavrın oluşmasını sağlar. Konuşmasının bir yerinde Adam: "... benim birlikte ya da sırasıyla iki kişi gibi davranmam gerekecek. Hem evlenmek isteyen insan hem de evlenmek isteyen insanın dışında bir görücü gibi. Görücünün gerekliliğine inanırım, yanımda bir görücü de yok." der. İş konularında oldukça başarılı sayılabilecek Adam, evliliği de bir iş gibi kabul etmesine rağmen, muhafazakâr ve gelenekçi tavrının tesiri ile bir ikileme, dolayısıyla bunalıma girer. O, "evlilik işi"ni istediği şekilde başarabileceği konusunda şüphelidir. Garson'dan yardım istemesi, bu şüphenin, korkuya dönüştüğünün belirtisidir. Ancak, Garson'dan yardım isterken söylediği sözler, Adam'ın psikolojik yapısını ortaya koyar: "*Bay Garson, ricam şu sizden. O'nun karşısında, yüceltin beni.*" Yazar, burada bir taraftan Adam'ın korkusunu verirken, diğer taraftan da onun -olanca dürüstlüğü, samimiyeti ve gerçekliği ile görünmek yerine- kendinde olan ve olmayan abartılmış maddi ve manevi vasıflarla görünerek Kadın'ın hayranlığını kazanmak istediğini bize işaret etmektedir. Biz biliyoruz ki gerçek, dürüstlük ve samimiyet güzel şeylerdir. Ancak, insanların çoğu kendini, başkalarına tanıtırken, asıl çehresini ortaya koymaktan çekinir. Hele ortada bir kadın- erkek ilişkisi varsa. İşte yazar, bu cümlelerle, insanlardaki evrensel nitelikteki bu psikolojik tavrı tespit edebilme gücünü göstermiştir.

"Kahvede Şenlik Var" oyununun iki perdelik olduğunu daha önce belirtmiştik. Yazar, ayrıca meclislere gerek görmemiş. Birinci perdenin ortalarına doğru sahnede görünen Kadın da- Adam da olduğu gibi- diyaloglar yoluyla tanıtılıyor. Burada hemen şunu söyleyelim: Yazarın, oyununda yarattığı iki karakter de – Kadın ve Erkek- bu çağa aittirler: Oyunun vakası da hemen her zaman çevremizde görebileceğimiz, günümüzde yaşanan "evlilik" vakasıdır. Günümüzde diyoruz çünkü, vakanın seyri, cereyan ediş tarzı bugüne hastır. Oyundaki Kadın'ın konuşmaları yoluyla onun karakteri, psikolojisi seyirciye tanıtılırken, oyunun gelişmesi de hazırlanmış oluyor. Gelecekteki çatışma ile ilgili düğümler atılıyor. Karakter olarak, Adam'la taban tabana zıt bir psikolojik yapıya sahip olan Kadın'ın Adam'la anlaşılabilir anlaşamayacağı merak doğurmaktadır. Konuşmalarından, davranışlarından anlaşıldığı kadar bu Kadın'ın karakterini şöyle tanımlayabiliriz: Kahveyle evleneceği Adam'la evlilik şartlarını konuşmaya gelmesine rağmen, komplimanlardan hoşlanmaktadır. Nitekim, Garson'un iltifatları karşısında kadınca, şuh tavırlar takınmaktan çekinmemiştir. Evliliği, kendinden -zevk ve alışkanlıklarından, arzu ve isteklerinden- fedakârlık etmeyi gerektirecek, kutsal bir müessese olarak düşünmemekte; hâkim olacağı, kendisine hayran edeceği erkeğin servetiyle gelecek güvenli bir ortam, rahat ve eğlence içinde yaşamasını sağlayacak bir hayat olarak hayal etmektedir. Zevkleri, beğenisi -Adam'a göre- daha incelmış, romantik bir kadın psikolojisine sahiptir. Şahsî hürriyetine aşırı bağlıdır. İkinci perdede Adam'la diyalogları sırasında bu özellikleriyle tanıdığımız Kadın'ın, bir başka tarafı daha dikkatimizi çeker. Buraya kadar karşımızda gördüğümüz kadın, çağdaş özelliklere sahiptir. Onun gibi yüzlercesini çevremizde görebiliriz. Ancak Adam'da tespit ettiğimiz çelişki Kadın'da da vardır. Yani o da bir yönüyle geleneklere bağlıdır. Çelişkinin farkında olmadığı belli ama bu çelişkiyi yaşadığı da açık. Birinci perdenin sonunda, Garson'un kenara çekilip, Adam'la Kadın'ın karşılaşmasıyla başlayan diyaloglar sırasında Kadın'ın ana-babasına, ailesine, arkadaşlarına ne kadar düşkün olduğunu anlarız. Fakat bu düşkünlük, evlilik konusunda onların tesiri altında kalmak, onların ağzı ile konuşmak derecesine varır ki Kadın'ın Adam'dan istediği şartların, şahsiyetinin ötesinde birtakım şeyler olduğu intibama kapılırız. Modern evlilikte bir kadının kendi

anne- baba ve kardeşlerine, yakın ve uzak akrabalarına kocasından bakmasını istemesi, herhalde imkansızdır. Bu, ancak geleneklerden gelen bir iz olsa gerek.

İkinci perde boyunca ‘Adam’ ile ‘Kadın’ın zıt karakterlerinin, psikolojik yapılarının çatışmasına şahit oluruz. Tartışmayı bazen biri keser, anlaşılmadıklarını ileri sürerek gitmeye kalkar. Öbürünün ricasıyla tekrar geri döner, tartışma devam eder. Sonra öteki, gelmek ister; beriki durdurur. Aslında, her ikisi de evlenmek istemekte ve karşısındakine kendini kabul ettirmek için blöf yapmaktadır. Tıpkı, evlilik hayatındaki tartışmalar gibi bazen biri, bazen diğeri bir ileri gidip bir geri çekilerek mücadeleyi sürdürmektedir. Çatışma boyunca, “Mücadeleyi kim kazanacak?” sorusu, seyircinin zihninde canlılığını korur. Bu sorunun cevabı, merak unsurunu ortaya çıkarır. Merak unsuruna bağlı olarak da heyecan duygusu belirir.

Tartışmanın çıkmaza saplandığı, çiftin anlaşamayacaklarını söyleyerek ayrılacakları anlarda Garson ortaya çıkar ve her iki insanın da psikolojisine uygun sözlerle onları iknaya muvaffak olur. Onların ikisinin de kendilerinden çok çevrelerinin tesirinde olduğunu bilen Garson, evlenirlerse dost, akraba ve arkadaşlarının onları takdir edeceğini; aksi takdirde tenkit göreceklerini, hayatlarını yalnız geçirmeye mahkûm olacaklarını hatırlatarak evlilik kavramını kabul etmelerini sağlar. Böylece çift, evlenmeyi kabul eder. Fakat zıtlıkların sebep olduğu çatışma bitmemiş, “**şimdilik**” kaydıyla tehir edilmiştir. Piyas sona ermesine rağmen, seyircinin kafasında, “**Bunların evlilikleri acaba nasıl olacak?**” sorusu hala cevap beklemektedir.

“Kahvede Şenlik Var” oyunu, sembolik ve alegorik özellikler taşımaktadır. Piyesteki gerek şahıslar gerekse vaka, ilk bakışta görüldüğünden daha derin ve geniş manalar taşımaktadır.

Şahıs kadrosunu teşkil eden Kadın ve Erkek, karakter özelliği gösterdikleri halde, aynı zamanda çağdaş Türk toplumunun kadın ve erkeğini temsil eden özelliklerden bir kısmını da üzerlerinde taşımaktadırlar. “Sosyal Değişme” sürecini yaşayan insanımız, bir taraftan dejenere olurken, öte yandan da binlerce yıllık geleneğin izlerini hala taşımaktadır. Ortada bir çatışma ve onun doğurduğu bunalımlara bağlı durumlar söz konusudur. İşte bu durumları biz, “Kahvede Şenlik Var”da Kadın ve Erkek şahısların söz ve davranışlarında, etken faktörler olarak görüyoruz. Kendi içlerinde birtakım çelişkiler yaşayan bu insanlar -Kadın ve Erkek- karşılaşınca, işin içine bir de iki karşı cinsin ruhî çatışması girer. Bu çatışmalar, oyunun üzerinde oturduğu temeli teşkil eder.

Sabahattin Kudret Aksal’a göre evlilik, provası baştan yapılmış bir oyundur. Yenen de yenilen de yoktur bu oyunda. Yine de Erkek’in egemen olduğu bir pazarlıktır bu. Kadın ve Erkek birbirlerini tüketmek için vardır. Aksal’ın oyunlarında tek bir olumlu aileye ya da çifte rastlayamayız. Kahvede Şenlik Var, evlilik kurumunun, kadın-erkek ilişkisinin bir tüketim aracına dönüştüğünü açık bir biçimde gözler önüne serer (Dinç, 2015 :94-95). Erkek bu durumu şöyle ifade eder;

Erkek: *Sonradan düşüneneğine önceden düşünmek. Sonradan üzüleceğine önceden üzülmek, sonradan kavga edeneğine önceden kavga etmek. Bir tek sözle pazarlık. Pazarlığın ilkesi bunlar. Pazarlığa saygı duyduğum kadar hiçbir şeye saygı duymam. Bilir misiniz ki benim pazarlığa duyduğum özel saygıyı şu yeryüzünde yaşayan herkes duysaydı, bu saygının gereklerini yerine getirseydi anlaşmazlıklar, kavgalar mahkemeler olmazdı. (Aksal,1998: 437)*

Sonuç olarak çift, yazarın diğeri oyunlarındaki çiftler gibi “anlaştıkları için değil, anlaşmak için evlenirler “(Aksal,1998: 463).

Sabahattin Kudret Aksal, “Absürt Tiyatro” özellikleri taşıyan “Kahvede Şenlik Var” oyununda, Modernizmin geleneksel değerleri hayatın dışına iterek insanımızın kabullerini ve davranış kodlarını nasıl değiştirdiğini, bunun sonucu olarak kişilerin evlilik kurumu hakkında ileri

sürdükleri temelsiz ve tutarsız görüşleri, sergiledikleri tutumları göstermekte; bu kurumun toplumca bir zorunluluk olarak dayatılması olgusunu açık biçimde eleştirmektedir.

KAYNAKLAR

AYŞEGÜL, Yüksel (1997), Çağdaş Türk Tiyatrosundan On Yazar, Mitos Boyut Yayınları, İstanbul.

ÇAMURDAN, Esen (2001), Hıçkırma ile Haykırma Arasında Yaşayan İnsanların Tiyatrosu, Sabahattin Kudret Aksal Oyunlarını Bir Okuma Denemesi, Mitos Boyut Yayınları, İstanbul.

DİNÇ, B. Defne (2015), Sabahattin Kudret Aksal Tiyatrosu (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Sahne Sanatları Anasanat Dalı, İzmir.

ENGİNÜN, İnci, “Sabahattin Kudret Aksal’ın Tiyatro Eserleri”, Türk Kültürü Araştırmaları, S XXXII/1-2, 1994, s. 125-142.

KESER, Gülfidan (2007), Sabahattin Kudret Aksal’ın Tiyatroları ve Tiyatroculuğu (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Elazığ.

OKAY, Orhan (2005) Batılaşma Devri Türk Edebiyatı, Dergâh Yayınları, İstanbul.

OKAY, Orhan (1975), Batı Medeniyeti Karşısında Ahmed Midhat Efendi, Atatürk Üniversitesi Yayınları, Baylan Matbaası, Ankara.

ÖZATA DİRLİKİYAPAN, Jale (2015), “İnsana Tutulan Dönüştürücü Bir Ayna: Sabahattin Kudret Aksal Tiyatrosu”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, C: 8, S: 36, ss.171-178, İstanbul.

YILMAZ, Arif (2010), Sabahattin Kudret Aksal, Hayatı, Sanatı ve Şiirleri Üzerinde Bir Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE “OLARAK” ZARF-FİİLİNİN EDATLAŞMASI

Yalçın KULAÇ*

ÖZ

Türkçede bir sözcüğü, herhangi bir biçimsel değişikliğe uğratmaksızın farklı türlerde kullanmak mümkündür. Türkçenin önemli bir gramer özelliği olan bu durum sayesinde sözcükler, işlevsel ve sözdizimsel durumlarına göre isim, sıfat, zarf ya da edat kategorisinde değerlendirilebilir. Fakat sözcük türleriyle ilgili yapılan çalışmalar, konunun henüz bir netliğe kavuşmadığını göstermektedir. Bir kaynakta zarf biçiminde görülen bir sözcük, başka bir kaynakta edat şeklinde karşımıza çıkabilmektedir. Bu da sözcük türlerinin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde birtakım zorluklar meydana getirmektedir.

Araştırmacılar tarafından üzerinde en çok durulan sözcük türlerinden biri de edatlardır. Edatlarla ilgili yapılan çalışmalarda, edatların adlandırılması (edat, ilgeç, ilgiç, takı vb.), tanımı, kapsamı, eklerle olan benzerliği, zarflarla ilişkisi ve sınıflandırılması (çekim edatları, bağlama edatları, ünlem edatları vb.) gibi konularda farklı farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Dil bilgisi kitaplarında edatların tek başlarına anlamlarının olmadığı ancak kendisinden önce gelen söz veya söz gruplarıyla anlam ifade ettiklerine dair genel bir görüş vardır.

Bu çalışmada, özellikle son zamanlarda kullanımı çokça yaygınlaşan *olarak* zarf-fiilinin Türkiye Türkçesindeki örnekleri üzerinde işlevsel, anlamsal ve sözdizimsel incelemelerde bulunarak bir edatlaşma sürecinde olup olmadığı tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Türkiye Türkçesi, *olarak*, zarf-fiil, edatlaşma

TO BE THE PREPOSITION OF THE VERBAL ADVERB “OLARAK” IN TURKIYE TURKISH

ABSTRACT

In Turkish it is possible to use a word in different genres without making any stylistic changes. Thanks to this situation, which is an important grammatical feature of Turkish, words can be evaluated in the category of nouns, adjectives, adverbs or prepositions according to their functional and syntactic situations. However, studies on word types show that the subject has not yet been clarified. A word seen as an adverb in one source may appear as a preposition in another source. This creates some difficulties in learning and teaching word types.

One of the most emphasized word types by researchers is prepositions. In studies made on prepositions, it is seen that there are different approaches to the naming of prepositions (preposition, postposition, relative, affix), definition, scope, similarity with affixes, relation to adverbs and classification (inflective prepositions, conjunctions, exclamatory prepositions, etc.). In grammar books, there is a general opinion that prepositions do not have meanings on their own,

* Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, yalcin.kulac@gop.edu.tr

but they make sense with words or phrases that precede them. That is, prepositions are treated as dependent morphemes.

In this study, we will do a syntactic, functional and semantic analyzes on the Turkey Turkish examples of the verbal adverb “olarak”, which has been widely used recently and will discuss whether it is in a preposition process.

Key Words: Türkiye Turkish, olarak, verbal adverb, to be preposition

GİRİŞ

Araştırmacılar tarafından üzerinde en çok durulan sözcük türlerinden biri de edatlardır. Edatlarla ilgili yapılan çalışmalarda, edatların adlandırılması (edat, ilgeç, ilgiç, takı vb.), tanımı, kapsamı, eklerle olan benzerliği, zarflarla ilişkisi ve sınıflandırılması (çekim edatları, bağlama edatları, ünlem edatları vb.) gibi konularda farklı farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Dil bilgisi kitaplarında edatların tek başlarına anlamlarının olmadığı ancak kendisinden önce gelen söz veya söz gruplarıyla anlam ifade ettiklerine dair genel bir görüş vardır. Kaynaklarda geçen belli başlı edat tanımları ise şu şekildedir:

“Edatlar; anlamları olmayıp sadece dil bilgisel işlevleri olan kelimelerdir” (Ergin 1998: 348).

“İsimlerden sonra gelerek onların kelime içindeki diğer unsurlarla ilişkilerini kuran kelimelere edat denir” (Banguoğlu 1998: 385).

“Edatlar; kendi başlarına anlamları olmayan, isim ve isimden türemiş kelime ve kelime gruplarından sonra gelen, anlam bakımından onlara sıkı sıkıya bağlı olan, gramer bakımından onlara hâkim olan, eklendikleri kelimelerle cümlenin diğer kelimeleri arasında çeşitli anlam ilişkileri kuran kelimelerdir” (Korkmaz 2009: 1052).

“Edatlar; kendi başlarına bir anlamları olmayan, ancak cümledeki diğer kelime ve kelime grupları arasında çeşitli ilişkiler kurmaya yarayan araç kelimelerdir” (Hacıeminoğlu 2015: XIII).

“Anlamlarının eksikliği yüzünden tek başına bir hükme hedef olmayan veya haklarında hüküm verilemeyen, esasen nefislerindeki mahsur anlam da takip ettikleri isim soylu kelimeden sonra meydana çıkabilen sözlerdir” (Bilgegil 2009: 215).

“Edatlar; başlıbaşlarına anlamları olmayan, ancak anlamlı kelimelere, takımlara, kelime öbeklerine ulandıkları ya da bir cümleye girdikleri zaman çeşitli anlam ilgileri kuran ve böylece kendi anlamları sezilen kelimelerdir” (Ediskun 2005: 284).

“Sözcükler, kavramlar arasında anlam ilgisi kurmaya yarayan ve ancak bu görevleri için kullanılan sözcüklerdir” (Gencan 2001: 473).

“Edatlar; birlikte kullanıldıkları sözcüklerin, sözcük gruplarının ve tümcelerin kullanılışlarına ve anlatım yeteneklerine yardım eden, onlar arasında çeşitli anlam ilgileri kuran sözcüklerdir. Edatlar; bir bakıma yardımcı sözcüklerdir” (Eker 2010: 359).

Edatların oluşum sürecine bakıldığında ise genel olarak isim köklerine getirilen iyelik eklerinin ya da bazı çekim eklerinin ve fiil köklerine getirilen zarf-fiil eklerinin kalıplaşmasıyla ortaya çıktığı söylenebilir. Özellikle zarf-fiil eklerinin kalıplaşmasıyla meydana gelen çok sayıda örnek vardır: göre, ile, öte, ötürü, karşı, doğru, dolayı vb. Karaağaç, ana biçimbirimlerin bağımlı

biçimbirimlere dönüşmesinin dilbilgiselleşme olarak bilindiğini belirtir ve Türkçede dilbilgiselleşmenin genellikle edatlaşma ve yardımcı fiil sürecine girme olarak görüldüğünü belirtir (Karaağaç 2012: 619-620). Bağlı morphem hâline gelen yani edatlaşan zarf-fiiller sözdizimindeki bağımsızlıklarını yitirip ileriye, asıl öge olan fiile veya yükleme dönük yönünü geri çevirip dilde âdeta ekler gibi anlamı değil işlevi ile var olan parçacıklar oluşturur (Öner 2017: 9). Dolayısıyla zarf-fiillerle edatlar arasındaki temel fark, zarf-fiillerin ileriye, fiile yani yükleme yönelik; edatların ise geriye yani isme yönelik kullanılmasıdır.

Dilbilgiselleşme sonucu oluşan edatların özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Kaynak olarak isim ya da fiilden türeyen edatlar doğrudan isim ya da fiilden edatlaşmamış mutlaka zarf, sıfat, ikincil edat gibi ara kategorilerden geçerek edatlaşmıştır.
- Ara kategorilerden sonra edatlaşan birim aynı zamanda bu ara kategorilerde kullanılmaya devam edebilir.
- Edatlar soyut anlamlı birimlerdir. Tamamen anlamsız değillerdir. Dilbilgiselleşmeleri süresince anlam alanlarında daralma ve kayıplar yaşayarak bağlandığı birimle birlikte anlam ifade etmeye başlasalar da bu onların tamamen anlamsız birimler olduğunu göstermez.
- Edatlar hiçbir ekle genişlemezler, basit yapıdadır.
- Bağımlı olduğu birimle diğer birimler arasında anlamsal ilişkiler kurar.
- Önündeki birime anlamsal olarak her zaman; biçimsel olarak ise çoğu zaman bağımlı birimlerdir.
- Fiile doğrudan değil, bağımlı olduğu birimle birlikte bağlanır. Dilbilgiselleşmeyle geçirdiği bu değişimler sonucu özerklik derecesi azalırken dilbilgisel derecesi artmıştır (Can 2017: 51-52).

Zeynep Korkmaz, *-(y)ArAk* ekinin belirli birkaç fiilde, anlam kaymasına uğrayarak kalıplaşmış edat veya zarflar oluşturduğunu söyler: *bakarak (göre, nazaran), giderek (yavaş yavaş, gittikçe, nihayet), olarak (... vasfı ile, biçiminde)*.

*Demin üşenerek konuşan ve sanatkâr öksürükleriyle yaşına yirmi yıl ekleyen Maliye Nazırı yerinden **bir delikanlı olarak** fırladı. (M.C. Kuntay, Üİ, 71).*

*Dil, ruhun (Geist'in) kendisini **fonetik olarak** ifade etmesi bakımından temel nitelikte bir ehemmiyeti haizdir (D. Hocaoglu, Yeni Ufuk, s. 5; 17.7.1997).*

*Sana bu kitabı **hediye olarak** veriyorum.*

***Tecrübeli bir öğretici olarak** bazı tavsiyelerde bulunmuştum (Korkmaz 2009: 998-999).*

Tahir Nejat Gencan "Dil Bilgisi" adlı eserinde, *olarak* sözcüğünün kullanımlarına dair şu bilgileri vermiştir:

Çok kez tümceden atılabilir:

*Bu kitabı size **armağan (olarak)** veriyorum.*

*Onu **başkan (olarak)** seçtiler.*

"olarak" sözcüğü "durumunda, bulunduğundan, bulunduğu için ..." anlamlı ve sebep ayırtılı ulaçlar yerinde kullanılmaktadır:

İnsanlar harpten bir refah vasıtası olarak, ümit kesmişler... ondan soğumuşlardır. Milletler içinde fert olarak, milletler arasında cemiyet olarak hür ve daha iyi bir hayat teminatı istemektedirler. (Falih Rifka Atay)

“olmak üzere” söz öbeği de *olarak* ulacı anlamında kullanılır:

Yeniçeriler ikinci defa olmak üzere (olarak) ayaklandılar. (Ahmet Rasim)

Genel olarak, kesin olarak... öbekleri –likle biçiminde; yani genellikle, kesinlikle yerinde kullanılır.

Hükümet olarak, parti olarak... öbekleri “tüm, bütün, hep” ayırtılılarıyla son yıllarda sık kullanılmaktadır (Gencan 2001: 427-428).

Haydar Ediskun Eski Anadolu Türkçesinde isim soyundan gelen kelimelere eklenen *-CA* ya da *-CAk* eklerinin de *olarak* anlamı verdiğini ve bugün dilimizde *olarak* zarf-fiiliyle yapılmış birçok kalıplaşmış söz bulunduğunu belirtmiştir. Ediskun ayrıca “*olarak*” yerine “*olmak üzere*” edatının kullanıldığını da söyler:

bütüncü (bütün olarak), tizcek (çabuk olarak)

hediye olarak, genel olarak, fazla olarak, kesin olarak vb.

Bu kitap iki cilt olmak üzere (olarak) hazırlandı (Ediskun 2005: 255).

Zeynep Korkmaz, edatlarla ad çekimi ekleri arasında benzerlik ve paralellik olduğunu belirterek edatlarla karşıladığımız anlatım biçimlerini aynı anlamı veren ad çekimi ekleriyle de karşılayabileceğimizi söyler:

Babaca davranmak / Baba gibi davranmak

Bu atkıyı sana getirdim / Bu atkıyı senin için getirdim

Gördüğüm arazi toprakça verimlidir / Gördüğüm arazi toprak bakımından verimlidir

Yağmurdan çıkamadı / Yağmurdan dolayı çıkamadı

Bence bu düşünce ilgi çekicidir / Bana göre bu düşünce ilgi çekicidir (Korkmaz 2009: 1053).

Edatları ünlem edatları, bağlama edatları ve son çekim edatları olmak üzere üçe ayıran Ergin, son çekim edatlarını fonksiyonları bakımından hâl eklerine benzetir. Ergin’e göre hâl ekleri ismin nominal hâllerini, isim hâllerini; son çekim edatları ise ismin adverbial hâllerini, zarf hâllerini meydana getirirler. Son çekim edatları hâl eklerinin, isim çekim eklerinin tamamlayıcıları, yardımcıları, onların vazife ortakları durumundadır (Ergin 2005: 366).

Haydar Ediskun, ise durum ekleriyle zarf türeten eklerin de edat kategorisinde değerlendirilebileceğini belirterek *–den* ve *–siz* örneklerini vermiştir: Dalgınlıktan (*dalgınlık sebebiyle*) unuttum. Tenekeden (*tenekeden yapılmış*) kulübelere. Birazdan (*biraz sonra*) gelecekler. Sokağa paltosuz (*palto giymeden*) çıkmayın. Sensiz (*sen olmadan*) yaşayamayız (Ediskun 2005: 284).

Aralarında görev paralelliği olmasına rağmen, ekler ile edatlar asla birbirine karıştırılmamalıdır. Zira edatlar, bağımsız bir kelime sınıfı oluşturmakta; ötekiler ise ek sınıfındadır. Böyle bir karıştırma Türkçenin şekil yapısıyla çelişir. Edatlar içinde *ile* > *-le* örneğinde olduğu gibi ekleşmiş edatlar da vardır. Ekleşmiş edatlar zamanla eklendikleri kelimelerin ses yapısına da uyarlar (Korkmaz 2009: 1054).

İNCELEME

Olarak Zarf-filinin Hâl Ekleri İşlevinde Kullanılması

+n, +LA Vasıta Ekleri Yerine

örneğin- örnek olarak, yayan-yaya olarak, ilkin-ilk olarak

özetle-özet olarak

tamamıyla-tam olarak, bütünüyle-bütün olarak, dolayısıyla-dolaylı olarak

kesinlikle-kesin olarak, öncelikle-öncelikli olarak, genellikle-genel olarak, sıklıkla-sık olarak vb.

+CA Eşitlik Eki Yerine

sınıfça-sınıf olarak, topluca-toplu olarak vb.

+DA Bulunma Eki yerine

sonuçta-sonuç olarak, başlangıçta-başlangıç olarak vb.

Olarak Zarf-filinin “gibi, için, diye” Edatlarının ve “olmak üzere” Söz Öbeğinin İşlevinde Kullanılması

gibi Edatı Yerine

*Onu bir baba **gibi (olarak)** görüyorum.*

*Bunu kendisine yapılmış bir saygısızlık **gibi (olarak)** değerlendirdi.*

için Edatı Yerine

*Tez konusu **için (olarak)** ne düşündün?*

*Araç **için (olarak)** ne kullandınız?*

diye Edatı Yerine

*Çoğumuz yılbaşı gününü İsa'nın doğum günü **diye (olarak)** biliriz.*

*Yoksulluk yetkinsizlik **diye (olarak)** da kabul edilebilir.*

olmak üzere Söz Öbeğinin Yerine

*Türkçede sözcükler, isimler ve fiiller **olmak üzere (olarak)** ikiye ayrılır.*

Olarak Zarf-filinin -mAk İsim-fiil ve -mİş, -mUş Sıfat-fiil Ekleriyle ve +DAn Ayrılma Ekiyle Birlikte Kullanımı

*Demokrasiyi sadece şekil ve kanun **çıkarmak olarak** anlıyoruz.*

*Omuzlarındaki tüm yükü **atmış olarak** odadan çıkmıştı.*

*Bu cümleden **olarak** (bunlar gibi, bunlar arasında sayılmak üzere)...*

Olarak Zarf-filinin Eksiltme Yoluyla İsimlerden Önce Kullanımı

Dil eğitiminde bir araç olarak (kullanılan) atasözü

Bir devrimci olarak (görülen, düşünülen) Atatürk

Bir bütünsel sistem olarak (değerlendirilen) kapitalizm

Olarak Zarf-filinin Sözdizimsel Düzeyde Farklı Kullanımları

Yaya olarak geldik. / Yaya/lar olarak (bizim) üzerimize düşen sorumluluklar var.

Düşüne aile olarak gelmişlerdi. / Bu konuda aileler olarak (biz de) bir şeyler yapmalıyız.

Seninle bir baba olarak konuşuyorum. / Baban olarak (ben) seni son kez uyarıyorum.

Devletin resmî adı Türkiye olarak geçmektedir. / Türkiye olarak (biz) her türlü fedakârlığı yaparız.

Olarak Zarf-filinin Kazandığı Yeni Anlamlar

Muharrem Ergin, *hakkında, yüzden, yüzünden, üzerine, yandan, tarafından, ucundan, bakıma, bakımından, yönden, yönünden, cihetle, suretle, suretiyle, veçhile, sebebiyle, dolayısıyla* gibi ifadelerin kullanım ve fonksiyon bakımından edatlara yakın bir durumda olduklarını belirtir ve bunları son çekim edatlarına yardımcı tabirler olarak adlandırır (Ergin 1998: 373).

vasfî ile

Kaliforniya Üniversitesinde misafir profesör vasfıyla (olarak) bulundu.

Bu şirkette iki yıldır makine mühendisi vasfıyla (olarak) çalışıyor.

amacıyla

İş gücü amacıyla (olarak) kullanılmaları mümkün olmamaktadır.

Hediye amacıyla (olarak) bağış yapmak isteyen kişiler...

açıdan, açısından, bakımdan, bakımından

Yabancılar Türkçeyi fonetik açıdan (olarak) nasıl algılıyor.

Kılık kıyafet açısından (olarak)...

Görünüş bakımından (olarak)...

biçiminde, şeklinde

Sözlüğe madde başı olarak (biçiminde, şeklinde) girmeyen zarfları ele aldık.

Not olarak (şeklinde, biçiminde) şunu da ilave edeyim.

bir biçimde, bir şekilde

ayrıntılı olarak, ağırlıklı olarak, zorunlu olarak, aşamalı olarak, sınırlı olarak/sınırsız olarak, kademeli olarak, düzenli olarak/düzensiz olarak planlı olarak/plansız olarak, dolaylı olarak, pekiştirmeli olarak, karşılıklı olarak vb.

tarihsel olarak, dönemsel olarak, içgüdüsel olarak, toplumsal olarak, duygusal olarak, benzer olarak, yaygın olarak, yoğun olarak, temel olarak, yaklaşık olarak, geçici olarak, kalıcı olarak, yerleşik olarak, göçebe olarak, eşit olarak vb.

kronolojik olarak, hiyerarşik olarak, pragmatik olarak, radikal olarak, paralel olarak, daimi olarak vb.

SONUÇ

ol- fiil köküne *-(y)ArAk* zarf-fiil ekinin getirilmesiyle türetilen *olarak* zarf-fiili, bünyesindeki zarf-fiil ekinin donuklaşması sonucu anlam genişlemesine uğrayarak yeni anlamlar kazanmıştır. Buna bağlı olarak edatlaşma sürecine girdiği görülen sözcüğün bir görev ögesi şeklinde dilbilgisel bir yapıya kavuştuğu söylenebilir. Bu süreçte sözcüğün zarf yapma fonksiyonunu tamamen yitirmediği, kendisinden önceki isimlerle birlikte kalıplaşarak edat grubu biçiminde yükleme bağlandığı da görülmektedir. Yapılan incelemeler doğrultusunda şu sonuçlara varılmıştır:

1. Sözcük, **+n ve +IA** vasıta ekleri, **+CA** eşitlik eki ve **+DA** bulunma eki yerine kullanılarak yeni bir işlev kazanmıştır.
2. Sözcük, **gibi, için, diye** edatlarının ve **olmak üzere** söz öbeğinin fonksiyonunda kullanılmıştır.
3. Sözcük, **vasfı ile, amacıyla, açıdan, açısından, bakımdan, bakımından, biçiminde, şeklinde** gibi yeni anlamlar kazanarak anlam genişlemesine uğramıştır.
4. Genellikle isimlerle yalın durumda kullanılan sözcüğün **isim+DAn olarak** şeklindeki kullanımı ise tam bir edatlaşma örneği olarak kabul edilebilir.
5. Sözcüğün fiilimsi eklerinden sonra **-mAk olarak, -mİş, -mUş olarak** biçiminde kullanılıyor olması da dilbilgisel bir yapıya kavuştuğunu göstermektedir.
6. Eksiltme yoluyla isimlerden önce kullanılan **olarak+(sıfat-fiil)+isim** biçimindeki örnekler ise son zamanlarda sıkça rastlanan yeni kullanımlar olarak dikkat çekmektedir.
- 7.

KAYNAKLAR

- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bilgegil, M. K. (2009). *Türkçe Dilbilgisi*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Can, M. (2017). Dilbilgiselleşme ve edat kavramı. *Türkyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 37-67.
- Ediskun, H. (2005). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2010). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (1998). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergin, M. (2005). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. İstanbul: Ayraç Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (2015). *Türk Dilinde Edatlar*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri – Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Öner, M. (2017). Türkçede Edatlaşmış Zarf-fiiller. XII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı, 424-430.

MEHMED ŞÂKİR GÂLİB EFENDİ DİVANI'NDA FAHRİYE

Dr. Öğr. Üyesi Zehra ÖZTÜRK

Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖZ

Klasik Türk şiirinde övgü genellikle sevgiliye ve hamiye yöneliktir. Bununla birlikte şairlerin kendilerini övdüğü şiirler de mevcuttur. Kaside nazım biçiminin altı bölümünden biri olan fahriyede, şair kendini ve sanatını över. Şairlik kabiliyeti, şiire getirdiği yenilik, sözlerinin nitelikleri, diğer şairler karşısındaki durumu gibi konuları ele alır. Şairin kendine övgüsü kasidelerin fahriye bölümüyle sınırlı kalmaz. Diğer nazım biçimleriyle yazılan şiirlerde de - özellikle mahlas beyitlerinde- şairlerin kendini övdüğü görülür. Klasik şiirin ilk dönemlerinde örneği az görülen fahriyelerin 17. yüzyılda örnekleri artmış, bu örnekler klasik şiirin son yüzyılı olan 19. yüzyıla kadar etkinliğini sürdürmüştür. 19. yüzyılda yaşamış olan Mehmed Şâkir Gâlib Efendi'nin *Divan*'ı fahriye örnekleri yönüyle zengindir. Şairin *Divan*'ında "sözüm" redifli iki, "nâzımın fahriyyesi ve serencâmı" başlıklı bir kasidesi bulunmaktadır. Diğer nazım biçimleriyle yazılmış şiirlerde de şair kendisinden ve şiirlerinden övgüyle söz eder. Bu övgülerde benzetmelerin ve edebî sanatların sıkça kullanıldığı görülür. Şaire göre sözü mananın gelin odası, güzellerle dolu nigârîstânın en süslü güzelidir. Onun kalemi Hz. Ali'nin kılıcı "Zülfikar" gibidir. Sözleri Hz. Ali'nin sözleri gibi büyüleyicidir. Kendisi de doğruları söyleyen bir hatiptir. Kaleminin gücünü Hz. İsa'nın yüce ruhundan alır. Bu sebeple sözleri Hz. İsa'dan bir hatıradır. Şair kendisini zirvede yaşayan bir hümâ kuşuna benzetir. Hikmette dili Kaf Dağı, sözleri ise o dağın ankâsının sözleri gibidir. Mehmed Şâkir Gâlib Efendi kasidesinde "söz" ve "şair"le ilgili benzetmeleri oluştururken Divan şiiri geleneğinden, mazmunlardan, tarihî kaynaklardan ve Türk dilinin ifade gücünden başarılı şekilde faydalanır. Bu çalışmada, Mehmed Şâkir Gâlib Efendi'nin *Divan*'ında fahriye niteliği taşıyan ifadeler klasik Türk edebiyatında "söz" ve "şair" kavramları çerçevesinde ele alınarak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Söz, şair, benzetme, fahriye.

FAHRIYE IN MEHMED SAKİR GALIB'S DIVAN

ABSTRACT

In classical Turkish poetry, praise is generally directed to the lover and patron. However, there are also poems in which poets praise themselves. In fahriye, which is one of the six sections of the ode verse form, the poet praises himself and his art. It deals with topics such as his poetic talent, the innovation he brought to poetry, the qualities of his words, and his position against other poets. The poet's self-praise is not limited to the honorary section of the odes. In poems written in other verse forms - especially in pseudonym couplets - it is also seen that poets praise themselves. Examples of fahriyes, which were rarely seen in the early periods of classical poetry, increased in the 17th century, and these examples continued their effectiveness until the 19th century, the last century of classical poetry. *The Divan* of Mehmed Sakir Galib Efendi, who lived in the 19th century, is rich with examples of fahriye. There are two odes with the rhyme "sozum" in the poet's *Divan*. In poems written in other verse forms, the poet speaks highly of himself and his poems. It

is seen that analogies and literary arts are frequently used in these praises. According to the poet, the bride's room is the most ornate beauty of the nigaristan full of beauties. His words are Ali's sword is a true guide like "Zulfikar" He is also an orator who tells the truth. It derives from the great spirit of Jesus. For this reason, the words of him which is a souvenir from Jesus. The poet compares himself to a huma bird living at the top. In terms of wisdom, his tongue is like Mount Qaf and his words are like the words of the phoenix of that mountain. While creating analogies about "word" and "poet" in his ode, Mehmed Sakir Galib Efendi successfully benefits from the Divan poetry tradition, metaphors, historical sources and the expressive power of the Turkish language. In this study, the poems and expressions that have the character of honorary poetry in Mehmed Sakir Galib Efendi's *Divan* were examined within the framework of the concepts of "word" and "poet" in classical Turkish literature.

Key Words: Word, poet, simile, fahriye.

GİRİŞ

Klasik Türk şiirinde övgü, sevgili ve hami üzerinde yoğunlaşsa da şairlerin kendilerinden övgüyle söz ettikleri manzumeler de kaleme aldığı görülür. Arapça "fah" kökünden türetilmiş bir terim olan "fahriye" "Divan edebiyatında şairlerin kendi özelliklerinden övünerek söz ettikleri manzume veya manzumenin bir bölümü." anlamına gelmektedir (GTS, ET: 15.09.2023). Fahriyelerde şair kendisini şiirdeki kudreti, yeteneği, nazmı, nesri, kalemi yönüyle överken diğer şairleri eleştirerek onlar karşısındaki üstünlüğünü de ifade eder (İsen, 2002: 5).

Şairlerin fahriye yazmadaki amaçlarına bakıldığında övülme, takdir edilme gibi insani duygu ve ihtiyaçların yanında Osmanlı şiir geleneğinin de etkili olduğu görülür. Beğenilen şairlerin devlet erkânı tarafından maddi ve manevi yönden iltifat görmesi, şairleri kendi değerlerini takdir etmeye ve dikkat çekmeye yöneltmiştir. Divan edebiyatında şairin şiir içerisinde soyut şekilde bulunması, geleneğin kalıpları dolayısıyla kendisinden ayrıntılı şekilde bahsetme imkânı bulamaması da şairleri fahriye konusunda teşvik eder. Fahriye yazmanın sebeplerinden biri de şairler arasındaki rekabettir. Şair hem kendisinden önce yaşamış şairler hem de çağdaşı olan şairler arasında kendi yerini belirlemek ve değerini ortaya koymak amacıyla fahriyeler kaleme alır (Özkan Bahar, 2020: 327-328). Fahriyenin önemli bir işlevi de şiirden ve şairden beklenenleri ortaya koymasıdır. Şairin kendisini ve şiirini överken saydığı nitelikler aslında "İdeal şiir ve ideal şair nasıl olmalıdır?" sorusunun cevabını verir (Yazar-Uslu, 2016: 489).

"Türk Edebiyatında fahriye, ilk olarak 14. yüzyıl metinlerinde karşımıza çıkmaktadır. 13. yüzyıldan itibaren kullanılan ve en yaygın nazım şekillerinden olan kasidenin çıkışını takiben, bu nazım şeklinde asli bölüm olarak hemen her şiirde yer alan fahriyenin ilk örnekleri 14. yüzyıl divanlarında görülür. Arap ve İran edebiyatlarındaki motif ve övgü kalıpları dikkate alınarak oluşturulan fahriyeler, bu dönemde övgüden çok, övdüğü kişiden yardım isteme ya da bir mevki bekleme şeklindedir. 16. yüzyıldan sonra, fahriyelerdeki övgü kalıpları giderek zenginleşmeye ve farklı sıfatlarla kullanılmaya başlanır 17. yüzyılla birlikte fahriyeler gerek şekil, gerekse içerik açısından bir dönüşüme uğramış ve 19. yüzyılın sonuna kadar fahriye örnekleri hemen her kasidede yer almıştır" (İsen, 2002: 13-14). 17. yüzyılda bahsi geçen değişimin sebebi Nef'î'dir (ö. 1044/1635). Nef'î ile beraber fahriyelerin hem içerik hem de şekil açısından değiştiği görülmektedir. Şair naat türündeki "sözüm" redifli kasidesine 31 beyitlik bir fahriye ile başlamış

ve fahriye kullanımında şekil açısından çığır açmıştır (İsen, 2002: 25). Şairin edebî açıdan, çağdaşı ve kendisinden sonraki şairler üzerindeki etkisi İlyas Kayaokay'ın "17. Asır ve Sonrası Dîvân Şâirlerinin Beyitlerinde Nef'î" adlı çalışmasından anlaşılmaktadır. Nef'î şairlik kudreti, heccavlığı, fahriye üslubu gibi çeşitli konularda ve bir karşılaştırma unsuru olarak 71 şaire ait 175 mısra da zikredilmiştir. Bu şairlerin 21'inin 17. yüzyıl, 27'sinin 18. yüzyıl, 22'sinin de 19. yüzyıl şairi olduğu anlaşılmaktadır. Şairlerden birinin dönemi tespit edilememiştir (Kayaokay, 2015: 236).

Mehmed Şâkir Gâlib Efendi de Nef'î'den etkilenmiş bir 19. yüzyıl şairidir. Mehmed Şâkir Gâlib Efendi iyi bir eğitim almış, Kuran-ı Kerim'i ve *Şeh-nâme*'yi ezberlemiş, Arapça ve Farsçaya hâkim bir şairdir. Uzun yıllar medrese hocalığı yapan şairin dinî, tasavvufî, kültürel ve edebî konularda güçlü bir bilgi birikimine sahip olduğu görülmektedir. *Divan*'ı incelendiğinde hemen hemen tüm nazım biçimlerinde eser verdiği, dinî muhtevalı çok sayıda şiir yazdığı, Divan edebiyatı geleneğini iyi bildiği, İran şairi Firdevsî ve Nef'î'den çok etkilendiği görülür (Cersel, 2009: 12-14). Mehmed Şâkir Gâlib Efendi, şairliğiyle övünme konusunda Nef'î'yi örnek almaktadır. Şairin *Divan*'ında kendisini övdüğü Nef'î'ye nazire olarak yazılmış "sözüm" redifli iki kasidesi, "nâzımın fahriyesi ve serencâmı" başlıklı bir kasidesinin yanında çok sayıda fahriye beyti bulunur. Bu çalışmada Şâkir Efendi'nin *Divan*'ında bulunan fahriye beyitleri; şairin yaratılışını övmesi ve ilhamının kaynağı bağlamında fahriye; şairin sözlerini benzettiği unsurlar bağlamında fahriye, şairin kendisini benzettiği unsurlar bağlamında fahriye, şiirin ölçütleri bağlamında fahriye ve şairin kendisini karşılaştırdığı kişiler bağlamında fahriye başlıkları altında incelenmiştir.

1. Şairin Yaratılışını Övmesi ve İlhamının Kaynağı Bağlamında Fahriye

Klasik Türk edebiyatında iyi bir şair olmanın ölçütlerinden biri şairlerin yaratılıştan bazı özelliklere sahip olmasıdır (İsen, 2002: 72). Klasik şiirde bu özellik "tab" sözcüğüyle ifade edilir. Arapça "huy, mizaç, karakter, yaratılış" (Kubbealtı Lügati, ET: 15.09.2023) anlamına gelen "tab" kelimesi Divan şiirinde şairin doğuştan getirdiği yeteneğini ifade için sıkça kullanılır. Filiz Kılıç "17. Yüzyıl Tezkirelerinde Şair ve Eser Üzerine Değerlendirmeler" adlı çalışmasında "tab" kelimesinin kullanımıyla ilgili şu bilgilere yer verir: "Tab", 17. yüzyıl tezkirelerinde şairlerin yaratılış hâlini ifade eden kelimelerin başında gelenidir. Sayı olarak diğer kelimelerle kıyaslanamayacak kadar üstünlüğe sahiptir. Lügatlerde "Tabiat, huy ve yaratılış" olarak manalandırılan kelime, tezkirelerde bu genel kullanımın dışında, sanatla ilgili, sanata meyilli, sanat zevk ve kabiliyetine sahip oluş hâli gibi, özel bir anlam kazanır ve doğrudan doğruya şair yaratılışını karşılar. Ele aldığımız tezkirelerde çok çeşitli kullanılış ve mana nüansına sahip olan bu kelime bazı tavsif ve teşbihlerle örülmüştür" (1998: 252).

Şâkir Efendi de şair tabiatlı olması yönüyle kendini metheder. Şair mum gibi aydınlık tabiatı sebebiyle ışıklarla dolu bir kandil gibi, hür kimselerin yüzüne parlaklık verdiğini ifade eder:

Habbezâ Şâkir çerâg-ı pür-şu'â'-âsâ benim
Şem'-i tab'ım virmede didâr-ı ahrâra fîrûg (G. 85/5)

Şair, nükteli sözler söylemesini sağlayan tabiatının binlerce aferini hak ettiğini düşünür. Çünkü şairin bu yaratılışı Pervîz'inki gibi eşsiz bir hazine sunmaktadır:

Hezârân âferîn Şâkir bu tab'-ı nâdire-sencin
Ki Pervîzâne genc-i [şâyegân]-ı râyegân olmuş (G. 75/7)

Şâkir Efendi kendisinin tabiatının gençlerin gıpta edeceği türden olduğunu ancak yaşlandığı için bir gün gözden uzak düşeceğini de söyler:

*Tab ‘-ı Şâkir gıpta-fermâ-yı cüvânândır fakat
Şimdi pîr oldıysa bir gün dâdeden mestûr olur (G. 64/10)*

Sözünü yüceltme konusunda mütevazı olmayan Şâkir Efendi sözlerindeki ilhamın sebebinde açıklar. Hüsn-i talil sanatından faydalanan şair, “Ya kalemime Allah’ın gönderdiği bir ruh girdi ya da sözlerim Meryem oğlu İsa’nın yadigârıdır.” ifadesini kullanır:

*Yâ mücerred rûh-ı kudsî hâmemе kılmiş hulûl
Yâ Mesihâ İbn-i Meryem bergüzârdır sözüm (K. 8/24)*

Şair sözlerinin kıyamet borusunu üfleyecek olan İsrâfil’in nefeslerinden feyz aldığını, onun sözlerinin ölüleri diriltten bir neşe taşıdığını söyler:

*Feyz alur subh u mesâ enfâs-ı İsrâfil’den
Mürdeyi ihyâ iden nâkû-ı neş’etdir sözüm (K. 9/5)*

Başka bir beyitte ise Hz. Muhammed’in miraca çıkması hadisesine telmihte bulunur. Sözlerinin iyi bir yol gösterici olan Cibril’den yadigâr olduğunu ifade eder:

*Refref ü sidre-nişâniyâna bî-hak hırz-ı cân
Cibril-i fehm ü dâniş-i yâdigârdır sözüm (K. 8/8)*

2. Şairin Sözlerini Benzettiği Unsurlar Bağlamında Fahriye

Divan şairleri, sözlerini överken benzetme ve karşılaştırma için çeşitli unsurlardan faydalanır. Bu unsurlar inci, cevher gibi kıymetli madenler olabileceği gibi; gül, yıldız, âb-ı hayat gibi doğaya ait unsurlar da olabilir. Şâkir Efendi de sözlerini gelin, şarap, inci, bulut, âb-ı hayat, güneş, ay gibi unsurlara benzetererek şiirinin değerini vurgulamak istemiştir.

Şâkir Efendi sözlerini renkli ve süslü olması bakımından geline benzetir. Onun sözleri mananın gelin odasında bulunan gelinin gül yanakları gibidir. Güzeller ülkesinde en süslü güzel onun sözleridir:

*Hacle-i ma ‘nâ-yı ‘arûs gül-‘izârdır sözüm
Yâ nigâristânımın zîbâ nigârdır sözüm (K. 8/1)*

Şarap; Divan şiirinde zevk ve neşenin kaynağı olarak rengi, akıcılığı, sarhoş ediciliği gibi niteliklerle anılır. Şair ahenkli, düzgün sözlerinin akıcı bir şarap gibi olduğunu; ağzının ise âdeta şarabı bulduğuna inanılan Cem’in kadehi olduğunu belirtir. Şairin ağzı Cem’in şarabı hiç eksilmeyen kadehi gibi sihirlidir:

*İnsicâmen her sözüm bir bâde-i seyyâledir
Câm-ı Cem ma ‘nen ‘ibâretdir dehânımdan benim (G. 41/23)*

Klasik edebiyatta sözün önemli özelliklerinden biri de hikmetli olmasıdır. Şair zihnini gökyüzüne, sözlerini bahar bulutuna benzettiği beyitte hikmetin gül bahçesini baştan başa süslediğini ve göz alıcı hâle getirdiğini ifade eder:

Gülsitân-ı hikmeti eyler mutarrâ sû-be-sû
Âsumân-ı hâtıram ebr-i bahâridir sözüm (K. 8/6)

Divan edebiyatında inci; denizde sedefin içinde oluşması, iriliği ve parlaklığı sebebiyle kullanılan kıymetli bir taştır. Şair, sözlerini “dürr-i şâh-vâr” ifadesiyle inciye benzetir. Kendisinin gizlenmiş kıymetli incilere değer vermediğini çünkü sözlerinin şahlara layık, benzersiz bir inci olduğunu belirtir:

Dürre-i manzûde vü meknûne kılman iltifât
Cevher-i yektâ vü dürr-i şâh-vâridir sözüm (K. 8/10)

Onun sözleri imla ipeğine dizilmiş parlak inciye benzer. Sözleri çarşıda inci dağıtanlar arasında şöhret kazanmıştır:

Silk-i imlâya çekilmiş lü'lü'-i lâlâ gibi
Dür-nisâran sükûnın şöhret-şi'ârıdır sözüm (K. 8/15)

Şair tüm beyitleri soru cümlelerinden oluşan istifham ve tecâhül-i arif sanatlarının kullanıldığı kasidesinde sözlerinin imla ipeğine dizilmiş tek bir inci gibi parlak mı yoksa ondan daha yüce mi olduğunu sorar:

Silk-i imlâya çekilmiş cevher-i yektâ gibi
Sözlerin hep lü'lü'-i lâlâ mıdır bâlâ mıdır? (K. 37/19)

Kendisinin güzel şiirlerinin söylenişini duyanların onun şiirlerini düğümsüz bir ipe saf saf dizilmiş inci taneleri zannettiğini belirtir:

Duyanlar şîve-i nazm-ı belîğim zan ider Şâkir
Dizilmiş rişte-i bî-'ukdeye dür-dâneler saf saf (G. 86/9)

Divan şiirinde canlılık ve hayat vermesi sebebiyle sıkça kullanılan “âb-ı hayât” ifadesi Şâkir Efendi'nin fahriyelerinde de kullanılır. Şair kaleminin oyuğunun âb-ı hayât dağıtan bir su kanalı olduğunu; sözlerinin çeşmesi bol olan, sürekli akan bir akarsu olduğunu ifade eder. Böylece kendisinin şiire canlılık getirdiğini ifade eder:

Nâvdân-ı kilmim oldı cedvel-i âb-ı hayat
Çesme-sâr-ı selsebîle mâ'-ı cârîdir sözüm (K. 8/16)

Şair âb-ı hayât içtiğine inanılan Hızır Peygamber'e telmihte bulunur. Onun sözlerini susamış Hızır'ı suya kandırmış, hayat suyuna kaynak olmuştur:

Hızr-ı 'atşânı ider reyyân-ı ber-vefk-i merâm
Mutlakâ 'ayni'l-hayâtın çesme-sârıdır sözüm (K. 8/25)

Şâkir Efendi fikirlerini aydınlık, parlak ve yol gösterici olması yönüyle güneşe ve aya benzeterek metheder. Şair, fikirlerinin kanadının karanlığı gideren güneş ve ayın doğuş yeri olduğunu; sözlerinin ise ışık saçan güneş ve ayın parlak yüzeyi gibi olduğunu söyler:

Evc-i fikrim matla'-ı mihr ü meh-i zulmet-zidâ
Sanki kurs-ı mihr u meh pertev-nisâridir sözüm (K. 8/20)

Şaire göre sözleri gece ve gündüz âlemin karanlığını aydınlatır. Sözlerinin gündüz güneş, gece ise ay gibi parladığını ifade eder:

*Nûr-ı zulmet 'âlemin tenvîr ider leyl ü nehâr
Mâh-ı pertev-zâ-yı seb mihr-i nehârîdir sözüm (K. 8/11)*

Şairin şiirlerini yazdığı kalemi devrinde Hz. Ali'nin kılıcı Zülfikar gibidir. Kendisinin sözleri Hz. Ali'nin sözleri gibi büyüleyicidir:

*'Âlem-i ma 'nîyi Haydar-vâr teshîr itmege
Elde hâmem oldı Şâkir Zülfekâr-ı rûzigâr (G. 65/5)*

3. Şairin Kendisini Benzettikleri Bağlamında Fahriye

Divan şairleri söz söyleme hususunda kendilerini güzel ötüşü sebebiyle bülbüle, konuşması sebebiyle papağana, sözlerinin efsane olması dolayısıyla hümâ ve ankâya; gül gibi renkli güzel sözler söylemeleri yönüyle bağbâna, söz inci gibi değerli olduğu için gavvâsa benzeterek metheder.

Bülbül, güzel ötüşü ve güle duyduğu aşk sebebiyle Divan edebiyatında şairle özdeşleşmiş kuşlardan biridir. Fahriyelerde ise şairler kendilerini güzel söz söylemeleri yönüyle bülbüle benzetir. Şâkir Efendi de kendisini güzel sözler söyleyen bir bülbüle, şiirlerini ise güle ve gül bahçesine benzetir. Şair, Kemâl-i İsfahânî'nin gül bahçesinden esinlenerek bülbül tabiatıyla bir gül bahçesi meydana getirdiğini söyler:

*Gülistân eyledi teşkîl Şâkir bülbül-i tab'im
Gül-i gül-zâr-ı erbâb-ı Kemâl-i İsfahânîden (G. 126/12)*

Şair mum ve güllerle süslenmiş bir köşkü ve gül bahçesini andıran sözlerinin bülbül ve pervaneleri bile kendisine hayran bıraktığını ifade eder:

*Zinetiyken şem' u gül kâşâne vü gülzârımın
Bülbül ü pervâne Şâkir cân virir eş'ârıma (G. 140/7)*

Şair, kendisini zamanın bülbülü olarak tanımlar. Mananın gül bahçesinde karar kılmıştır:

*Mekr-i Şâkir bülbül-i dehr imiş
Gülistân-ı ma 'nîde kılmış karâr (G. 57/9)*

Şâkir Efendi kendisini konuşması ve tatlı sözler söylemesiyle bilinen papağana da benzetir. Şair güzel sözler söylemesi için şeker yedirilen bir papağan gibidir. Kendisini öveceğini söylediği beyitte sevgilisini şeker dudaklı, kendisini ise nadir konuşan şeker çiğneyen bir tûtî olarak tarif eder:

*Öyle fahriyye ki tâ kand-ı mükerrer bilsün
Tûtî-i nâdire-gûyân ü şeker-hâ-yı vücûd (K. 5/95)*

Şair kendisinin tûtî tabiatının bir ayna gibi sözlerin suretini kısaca yansıtır gösterdiğini ifade eder. Böylece şiirin az sözle çok şey anlatmasına da atıfta bulunur:

*Tûtî-i tab'ın güzel âyinedir Şâkir senin
Rû-nümâdır anda icmâlen makâlin sûreti (G. 159/5)*

Şâkir Efendi kendisini devlet kuşu olarak bilinen efsanevi bir kuş olan hümâyâya benzetir. Onun yuvası ilahî âlemdir, meleklerin yanıdır. Dili Kaf Dağı'nın hikmetiyle doludur. Sözleri ankâ kuşunun sözlerine benzer. Şair bu beyitte kullandığı efsanevi unsurlarla sözlerinin etkileyici olduğunu, dilden dile dolaştığını ve kalıcı özellikler taşıdığını vurgular:

*Bir hümâyım âşiyânım zirve-i lâhûtiyân
Kâf-ı hikmetdir dilim 'ankâ vakârîdir sözüm (K. 8/17)*

Şair kendisini diken ağaçlarından gül çıkaran bir bahçivana benzetir. Gül bahçesini hiç kimsenin kendisi gibi süsleyemeyeceğini ifade eder:

*Bâgbân-ı Şâkir-i Firdevsî-i Kudsî gibi
Böyle tezyîn eylemez her biri sincandan gülşeni (G. 163/5)*

Şair kendisini denizin dibinden inciler çıkaran bir dalgıca benzetir. Onun her sözü parlak, düzgün bir inci tanesidir:

*Şâkir-i Gâlib vücûhen dürretü'l-gavvâsdir
Her sözi bir muntazam lü'lü-i lâlâdır bana (G. 15/5)*

Şair kendisini doğru ve hoş sözler söyleyen bir hatibe, sözlerini de Allah'ın peygamberinin hutbesine benzetir:

*Bir hatîb-i minber-i esah beyânım habbezâ
Hutbe-i peygamber-i pervend-gârîdir sözüm (K. 8/32)*

Medrese hocalığı da yapan şair, kendisini “devrin en iyi hocası” olarak görür. Kendisine rastlayan kişilerin fırsatı kaçırmamasını ve onu anlamaya çalışmasını tavsiye eder. Zamanında yaşayan kişilerin onun gibi nadide birini görünce kendisini “Firdevsî-i devrân” olarak adlandırdıklarını söyler:

*Fevt itme sakın fırsatı kesb eyle me'âlî
Şâkir gibi bir h'âce-i devrânı görünce*

*Firdevsî-i devrân didi erbâb-ı fazîlet
Tâ öyle olan nâdir-i akrânı görünce (Takriz 57/4-5)*

4. Şiirin Ölçütleri Bağlamında Fahriye

Divan şairleri arasında rekabetin en önemli konusu orijinalliktir. Bu nedenle fahriye bölümlerinde anlamın orijinal olması, şairin şiire yenilik getirmesi üzerinde sıkça durulan konulardan biridir (İsen, 2002: 66). Şiirde fikrin yeniliği, hayalin renkli olması, şairin sözünü etkin biçimde kullanması şairler tarafından övgü vesilesi kabul edilir.

Şâkir Efendi kendisinin hayallere can ve ruh verdiğini ve divanının yedi yıldız gibi renkli olduğunu belirterek kendisini tebrik eder:

*Âferîn Şâkir hayâlistâna virdin cân [u]rûh
Nüsha-i dîvânın oldu sanki heft evreng reng (G. 98/5)*

Şâkir Efendi, “bikr-i fikr” “bikr-i mana” gibi terimlerle ifade edilen yenilik düşüncesi konusunda da kendisini yeterli görmektedir. Şair, fikrinin yeniliğinin baştan ayağa süslendiğini, onun imlanın mı yoksa inşanın mı gelin odasındaki yeni gelin olduğunu soru cümlesi biçimiyle vurgular:

*Ser-be-pâ tezyîn olunmuş bikr-i fikr-i himmetim
Nev- 'arûs-ı hacle-i imlâ mıdır inşâ mıdır? (K. 37/22)*

Şair sözünün gücünden ve etkisinden de emindir. Divan şiirinde sözün etkisi ve gücü “mucize” ve “sihir” gibi olağanüstü niteliklere sahip iddialı kelimelerle ifade edilir. Şâkir Efendi sözünün

gücünü mübalağa ve karşılaştırmadan yararlanarak ifade eder. Onun ender bulunan sözleri öylesine etkilidir ki Hz. Musa Tur Dağı'na çıktığında sihriyle İsrailoğulları'nı etkisi altına alan Sâmîrî'yi bile şaşkınlığa uğratar:

Sâmîrî-i sâhirî düçâr-ı buht eyler ebed
Bendeki sihr-i helâl-i ender helâlin hücceti (K. 36/30)

5. Şairin Kendisini Karşılaştırdığı Kişiler Bağlamında Fahriye

Tuba İsen, “Divan Şiirinde Fahriye” adlı çalışmasında fahriyelerde şairlerin kendilerini başka kişilerle karşılaştırması hakkında “Divan şairlerinde de iyi olma yarışı yüzünden ortaya çıkan rekabet, şairleri İran veya Arap meslektaşları ile kendilerini karşılaştırma zorunluluğuna itmiştir. Şair, iyi olduğunu, kendisini bu konuda tanınan ünlü birine benzeterek veya onunla eş tutarak ifade eder. Şairin kurduğu bu idealler, aslında bireyin gerçek ideallerinin izlerini taşımaktadır. Yani şair, ideal olarak gördüğü kişinin özelliklerini aslında kendisinde görmek istiyordur” (2002: 45). Şairlerin fahriyede kendini karşılaştırdığı kişilerin aslında toplumda kabul görmüş, beğenilen şairler olduğu anlaşılmaktadır. Şâkir Efendi'nin şiirlerinde zikrettiği şairlere bakıldığında bunların başında *Şeh-nâme*'sini ezberlediği ve bazı şiirlerinde mahlasını kullandığı İran şairi Firdevsî (ö. 411/1020) gelir. Şairin *Divan*'da sık zikrettiği şairlerden biri özellikle fahriye noktasında etkilendiği Nef'î'dir (ö. 1044/1635). Firdevsî ve Nef'î dışında zikredilen şairler Nef'î'nin de bahsettiği “Hallâk-ı Ma'ânî (Manalar Yaratıcısı)” olarak tanınan Fars şairi Kemâleddîn-i İsfahânî (ö. 638/1240 [?]), Nizâmî-i Gencevî (ö. 611/1214 [?]), Hâkânî-i Şîrvânî (ö. 595/1199), Şevket-i Buhârî (ö. 1111/1700), Örfî-i Şîrâzî (ö. 999/1591) ve Senâyî-i Gaznevî'dir (ö. 525/1131 [?]).

Şâkir Efendi'nin *Divan*'ı “Firdevsî-i Kudsî Muhammed Şâkir Gâlib Efendi Hazretleri'nin eser-i güzîdeleri olan *Dîvân-ı Belâgat 'unvâmdır.*” başlığını taşımaktadır. Şair tercüme-i hâlinde *Şeh-nâme*'yi ezberlediğini ve kendisinin Firdevsî mahlasını aldığını ifade eder. Şaire göre bu mahlası alması “hükm-i mutlak”tır:

Görünce meylimî Şeh-nâme-i Tûsî'ye mahzûzen
Ki Firdevsî kodî nâmım bu da bir hükm-i mutlakdı (G. 14/7)

Başka bir şiirde kendisine mahlasını verenin Firdevsî olduğunu söyler. Firdevsî'den Firdevsî-i Tûsî, kendisinden Firdevsî-i Kudsî adıyla söz ederken kendisinin yaşadığı zamanın “Firdevsî” gibi büyük bir şairi olduğunu belirtir:

Bana Firdevsî-i Tûsî didi Firdevsî-i Kudsî
Ki Firdevsî-i dehrim Şâkir-i ni'mü'n-nevâlîyim (K. 64/15)

Divan'da Firdevsî ilk kasideden itibaren anılır. Şair kendisini ikinci Firdevsî olarak tanımlar ve Allah'tan duasını kabul buyurmasını diler. Şâkir Efendi kendisini yaşadığı zamanın Firdevsî'si olarak tanımlar. Bu nedenle tüm kâinatın iltifatına mazhar olmasının yadırganmaması gerektiğini ifade eder:

Bi-hakkı Şâkir-i Firdevsî-i Sâni-i dil-âgâh
Du'âmî zîver-i levh-i ferâmîn eyle yâ Rabbî (K. 1/11)

Şâkir-i Firdevsî-i devr-i zamânım dem-be-dem
Çok mıdır olsam sezâ-yı iltifât-ı kâinât (K. 10/22)

Şâkir Efendi Firdevsî-i Tûsî diye bahsettiği şairin kendisinin şiirini duyduğunda ona hakkını teslim edeceğini belirtir:

*Tuydî Firdevsî-i Tûsî suhânım Şâkir
Kıldı nâmı ile i'tâ-yı 'atâyâ-yı vücûd (K. 5/103)*

Fahriyelerde şairlerin kendilerini diğer şairlerle karşılaştırması ve onlardan üstün tutması yaygın bir gelenektir. Şâkir Efendi her ne kadar Firdevsî'yi örnek alsada kendisini ondan üstün görmekten geri durmaz. Şair, Tûsî soyundan gelen Firdevsî'nin kendi sözlerini duysada onu kıskanacağını, kendisinin sözlerinin Nizâmî'nin kulağına küpe olacak mahiyette olduğunu ifade eder:

*Reşk ider güftârıma Firdevsî-i Tûsî-nejâd
Şahmetü'l-üzün Nizâmî gûş-vârîdir sözüm (K. 8/18)*

Şair, Firdevsî'nin İranlı olmasına da atıfta bulunarak kendisini Rûm diyarının Firdevsî'si olarak tanımlar. Zaman onu bülbüllerle dolu bir bahçeye bırakmıştır:

*Şâkir öyle sâ'ir-i Firdevsî-i Rûmum ki ben
Bülbülistân eyledi kurb u civânım rûzigâr (G. 51/7)*

Şâkir Efendi Firdevsî'nin tarzını benimsediğini ve onun yüce üslubu ile eser verdiğini ifade eder. Firdevsî ile o kadar bütünleşmiştir, üslubunu öyle benimsemiştir ki kendisinin canının onun canından ayrılamayacağını belirtir:

*Öyle Firdevsî-edâyım Tûsî-i kudsî-dilin
Fark olunmaz cân-ı pâki pâk-i cânımdan benim (G. 41/28)*

Şair, zaman zaman kendisini Firdevsî ile kıyaslasada aslında onu örnek aldığını, onun ravzasında dolaştığını da söyler:

*Bana Firdevsî-i Kudsî dinilür ma'nîde
İderim ravza-i Firdevsî-i Tûsî'de hırâm (Bâde'l-Firâg 2/6)*

Şair etkilendiği şairlerden biri olan ve kasidesine de örnek aldığı Nef'î'yi sıkça zikreder. Şair, Nef'î için "sihirli sözler söyleyen" anlamındaki "sihr-âferin" sıfatını kullanır. Nef'î'den övgüyle söz eden şairin Nef'î'nin şaire ait büyüleyici sözleri gördüğünde, kendisini övgüye ve takdire layık olduğunu ifade edeceğini düşünür:

*Görse ger sihr-i helâlim Nef'î-i sihr-âferin
Âferin-gûyân-medâr-ı iftihârdır sözüm (K. 8/21)*

Şâkir Efendi zaman zaman kendini Nef'î ile kıyaslasada şairin gazelini yazdığı tahmiste Nef'î'nin kendisine usta olduğunu söyleyerek şairin hakkını teslim etmekten de geri durmaz. Nef'î Mesih gibi ölümlere can vermiş, Cebrail gibi ruh vermiş ve onun kalemi Meryem'in yaptığı gibi ender eserler meydana getirmiştir:

*Oldı bu Şâkir-i Firdevsî'ye ustâ Nef'î
Buldı andan şûr-ı şî'r ile inşâ Nef'î
Virdi cân mürdeye mânend-i Mesihâ Nef'î
Feyz-i Rûhu'l-Kudüsi eyledi icrâ Nef'î
Meryem-âsâ kalemi nâdire-zây oldı yine (Tahmis 52/5)*

Şair kendi şiirini Nef'î'nin şiiri ile kıyaslarken “Senin bu tarzda şiir söylemen sihirli sözleri olan Nef'î'nin adını kalıcı kılmak için mi ortadan kaldırmak için mi?” diye sorar. Şairin bu ifadesi Divan şiirinde nazire geleneği açısından önemlidir. Nazirede şair beğendiği bir şiiri taklit etse de daha iyi bir şiir yazma iddiasını da ortaya koyar (Yavuz, 2013: 418). Bu yönden bakıldığında Şâkir Efendi hem Nef'î'yi örnek aldığını kabul etmiş hem de daha iyi bir şair olduğu iddiasında bulunmuştur:

*Nef'î-i sihr-i âferînin maksadın âyâ senin
Nâmını bu tarz ile ibkâ mıdır imhâ mıdır? (K. 37/20)*

Şâkir Efendi'nin kendisini karşılaştırdığı şairlerden biri de “Hallâk-ı Ma'ânî (Manalar Yaratıcısı)” olarak tanınan Fars şairi Kemâleddîn-i İsfahânî'dir. Her ne kadar Kemâl'in neşesi İsfahan'da olsa da Şâkir şimdi Rûm diyarının “Hallâk-ı Ma'ânî”si oldu ifadesini kullanır:

*Oldı Şâkir şimdi Hallak-ı Ma'ânî Rûm'da
Gerçi merz-i İsfahân'dandır Kemâl'in neş'esi (K. 36/33)*

Şâkir Efendi'nin kendisine örnek aldığı şairlerden biri de Fars şairi Nizâmî-i Gencevî'dir. Şiirlerinin onun şiirlerine denk olduğunu belirtmek için şiirini inciye benzeterek onu sanki Nizâmî'nin dizdiğini, Nizâmî'nin kendisi için şefkatli bir yardımcı olduğunu belirtir:

*Dürr-i manzûmâtımı gûyâ Nizâmî nazm ider
Her zahîri bir mu'în-i mihribânımdır benim (K. 39/48)*

Şair, sözlerinin öbür âlemde yani ahirette Kemâl İsfahânî'nin övgüsünü hak ettiğini ifade eder:

*'Âlem-i diğerde Hallâk-ı Ma'ânînin yine
Mutlakâ müstevcib-i fahr ü mesârîdir sözüm (K. 8/28)*

Şairin kendisini karşılaştırdığı Fars şairlerinden biri de Şevket'tir. Şair, kendisini aşk söyleyen bülbülün taze dilli tercümanı olarak tarif ettiği beyitte “Firdevsî-i Şâkir Rûm diyarının Şevket'i midir nedir?” diye sorar:

*Şevket-i Rûmî midir Firdevsî-i Şâkir nedir
Tercümân-ı ter-zebânı bülbül-i gûyâ-yı 'aşk (G. 90/8)*

Şâkir Efendi, soru cümleleriyle yazdığı kasidesinin son beytinde gönül çeken şiirini işitenlerin şiirin şairinin Örfî mi yoksa kendisi mi olduğunu fark edemeyeceğini ifade eder. Şair kendisinin şairlikte Örfî ile denk durumda olduğunu vurgular:

*Gûş iden fark itmesün Şâkir bu nazm-ı dil-keşini
Nâzımı 'Örfî-i bî-hemtâ mıdır yektâ mıdır? (K. 37/24)*

Şâkir Efendi sözlerinin güzelliğini belirtmek için şiirinin Fars şairi Senâyî'ninkine benzediğini, ondan işaretler taşıdığını böylece herkesin “kavl-i müstahsen”in (beğenilen sözlerin) nasıl olduğunu anlayacağını söyler:

*Virdi bu şi'rim yine şi'r-i Senâyî'den nişân
Tâ ola ma'lûm Şâkir kavl-i müstahsen nedir (G. 60/5)*

SONUÇ

Divan edebiyatında fahriye, kaside ile özdeşleşse de şairlerin kendilerini övmek için diğer nazım biçimlerini de kullandığı görülür. Şairler şiirlerini ve şairliklerini Divan şiirinin geleneği ve ölçütleri çerçevesinde beyit ve şiir düzeyinde övmüştür. 19. yüzyılda yaşamış olan Mehmed Şâkir Gâlib Efendi, *Şeh-nâme* sebebiyle Firdevsî'yi, kasideleri ve fahriyeciliği dolayısıyla da Nef'î'yi örnek almış, şiirlerinde kendisini ve sözlerini edebî gelenekte kabul görmüş niteliklerle sık sık övmüştür. Şâkir Efendi'nin *Divan*'ında bulunan fahriye niteliğindeki şiirler ve beyitler Divan edebiyatı geleneğinin 19. yüzyılda şiir ve şairden beklentilerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Şâkir Efendi'ye göre şairlik doğuştan gelen bir yetenektir ve ilhama dayalıdır. Şairin şiiri için kullandığı gelin, şarap, bulut, güneş, ay, âb-ı hayat gibi benzetmeler şiirin renkli hayallerle süslü, yol gösterici, taze ve yenilik dolu olması gerektiğini göstermektedir. Şairin fikirlerinin aydınlığından ve sözlerinin hikmetli olmasından söz etmesi de şiirin yalnızca ilhama değil bilgi ve düşünceye dayalı bir arka plana da ihtiyaç duyduğunun ifadesidir. Onun kendisini güzel ötüşü ve konuşmasıyla tanınan bülbül ve papağana, efsanelerde yaşamış iki kuş olan hüma ve ankaya benzetmesi sözlerinin güzelliğini ve dilden dile dolaşmaya layık olduğu düşüncesinin ifadesidir. Şair kendisini zikrettiği şairlerden üstün gördüğünü söylese de aslında onları usta ve örnek olarak benimsediği açıktır. Mehmed Şâkir Gâlib Efendi'nin fahriyeleri, 19. asırda geleneğin ve Nef'î'nin etkisini, nazirenin edebî zenginliğe katkısını, şiir ve şairin portresini göstermesi bakımından dikkate değerdir.

KAYNAKLAR

- Cersel, F. (2009). *Mehmed Şâkir Gâlib Efendi Divanı (inceleme-metin)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- İsen, T. (2002). *Divan şiirinde fahriye*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Kayaokay, İ. (2015). 17. asır ve sonrası divân şâirlerinin beyitlerinde Nef'î. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 41, 8, 220-240.
- Kılıç, F. (1998). XVII. yüzyıl tezkirelerinde şair ve eser üzerine değerlendirmeler. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özkan Bahar, B. (2020). Şeyhülislâm Yahyâ divanında fahriye ve tevazu. *Turkish Studies - Language*, 15(1), 325-340.
- Yavuz, K. (2013). Türk şiirinde nazire. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 10, 359- 424.
- Yazar, İ. ve Uslu, E. (2016). Kasidelerde şair algısı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 43, 9, 487-504.
- KUBBEALTI LÜGATİ (2023). Tab'. <http://lugatim.com/s/TAB> adresinden erişildi. (ET: 15.09.2023)
- GÜNCEL TÜRKÇE SÖZLÜK (2023). Fahriye. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi. (ET: 15.09.2023)

AZERBAYCAN VE TÜRKİYE TÜRKÇELERİNDE GEÇİŞİMLİLİĞİN İZLERİ (Cümle-Sözler ve Onların Strüktür Semantik Özellikleri)

Prof. Dr. Zemfira ŞAHBAZOVA*

ÖZ

Dünyada dillerin sayısının 3000'den fazla olduğu bilim adamlarının çoğu tarafından kabul edilmiştir. Dillerin öğrenilmesi ve araştırılması için ortak fikir, yön ve sınıflandırmaların uygulanması zorunludur. Dillerin tasnifinde ilk ve eski usul onların akrabalık ilişkisine göre sınıflandırılmasıdır. Bu açıdan Azerbaycan ve Türkiye Türkçeleri Türk dilleri ailesinin Oğuz grubuna aittir. İkinci bölü morfolojik veya tipolojik tasniftir. Dünya dilcileri tarafından tipolojik bölünümün dört esas grubu belirlenmiştir: 1. Yalınlayan (ayrılmış/amorf) diller; 2. Eklemeli (aglutinatif) diller; 3. Bükümlü (flektif) diller; 4. Geçişimlilik (inkorporlaşan).

Her bir grubun kendi özelliği vardır. Yalınlayan dillerde her kelime tek heceden ibarettir. Kelimelerin çekimli şekilleri yoktur, yani daima kök durumundadır. Cümle çekimsiz kelimelerin bir araya gelmesiyle oluşturulur. Eklemeli dillerde isim ve fiil çekimleri ile yeni kelimelerin oluşumunda kök değişmez. Daha çok kökün sonuna birtakım ekler getirilerek kelime yapımı veya çekimi gerçekleştirilir. Türk lehçeleri tipolojik açıdan eklemeli diller grubuna aittir. Bükümlü dillerde, çekim esnasında ve yeni kelimeler yapılırken sözcük kökleri değişebilmektedir ve bambaşka biçime girebilmektedir. Ekler sözcüğün önüne, ortasına ya da sonuna getirilebilir.

Sonuncu grub inkorporlaşan diller, yani geçişimlilik adıyla gösteriliyor. Bu tür dillerde kelime ve cümle sınırı olmuyor. Cümleleri oluşturan öğeler söze adapte oluyorlar. Bu zaman cümle öğeleri arasındaki tonlama, duraklama, vurgu ve kelimenin ifade ettiği anlam kayboluyor. Geçişimlilik kendi içinde altında iki farklı kavram barındırmaktadır. Biri polisentetizm, diğeri geçişimlilik. Polisentetizm (eklemeli dillerin özelliğidir) bir kelime içinde çok sayıda biçimbirimin bulunmasıdır, geçişimlilik ise farklı köklerin bir araya gelip biçimbirimlerin yardımıyla bir kelime gibi biçimlendirilmesidir.

Geçişimliliğin izlerine birçok Türk lehçelerinde rastlayabiliriz. Bu da dil tipleri arasındaki ilişkinin göstergesidir. Cümle öğeliğini dondurarak birleşik sözün birleşenine dönüşmüş ifadeler bitişik yazılarak birlikte telaffuz edilir. Hem Türkiye Türkçesinde hem de Azerbaycan Türkçesinde bu türden olan ifadeler vardır. Örn.: Azerbaycan Türkçesinde: *Hacı mene bak, küçe mene dar gelir, Allahverdi; Hınayaktı, ortadakaldı, kazanaçtı, evgördü, Qızbes, gecekondu, ateşkes, örtbastır, yeter, besdi, gelget, alver* vb. Türkiye Türkçesinde: *İmambayıldı, albeni, ateşkes, şolçene, bilirkışı, boşver, gecekondu, yeter, çekyas, dön Baba, albasdı, karyagdı, sendenkeçti biçerbağlar* vb.

Makalede inkorporlaşan dillerde cümle-kelimenin oluşması, onların ifade ettiği anlamlar, ve yapısal-anlamsal özellikler ve tüm bunların her iki Türkçedeki izleri daha detaylı incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan Türkçesi, Türkiye Türkçesi, Geçişimlilik, Cümle-Sözler, Kelime Türetme, Strüktür Semantik Özellikler.

* Azerbaycan, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan Dilciliği Bölümü. E-mail: prof.shahbazova@mail.ru
Tel.: +994 50 588 35 09

TRACES OF INCORPORATION IN AZERBAIJANI AND TURKISH OF TURKIC LANGUAGES (Sentence–Words And Their Structural-Semantic Features)

ABSTRACT

It is accepted by most scholars that there are more than 3,000 languages in the world. It is essential to have generalizations and groupings for the study and research of languages. The first and ancient way in the generalization of languages is due to their kinship. The Azerbaijani and Turkish languages belong to the Oghuz group of the monument of the Turkic languages due to their kinship. The second division is the morphological or typological division. Here, both related and unrelated languages can coexist. Four main groups of typological division have been identified by world linguists. 1. Amorf; 2 agglutinative; 3 inflective; 4 incorporating languages. Each group has its own characteristics. Root languages are monosyllabic, there is no suffix morpheme, grammatical connections are made by form and syntactic means. In agglutinative languages, the word is divided into root and suffix morphemes, the root has a lexical meaning and can freely be used. Azerbaijani and Turkish belong to the group of agglutinative languages. There are external and internal types of inflective languages, words are divided into root and base, the root does not have lexical meaning. The last group of languages is called incorporated languages. The first to mention this division was V. Humboldt. Incorporated languages have no word or sentence boundaries. The members that make up a sentence are transformed into a word. In this case, the interval between members, punctuation, intonation, emphasis, the meaning expressed by the member are lost. The members of the sentence freeze and the lexicalization of the syntactic unit takes place. The words in a sentence are pronounced with one main and several new semicolon accents, the syllables are pronounced together, the member becomes part of the newly formed lexical unit - a compound word, the predicative freezes and the process of substantivization takes place.

The meaning of new words got during this process can be figurative and real. There are such kind of expressions in both Turkish and Azerbaijani languages. For example, in Azerbaijani: *Hacı mənə bax, küçə mənə dar gəlir, Allahverdi; Xınayaxdı, ortadaqaldı, qazanaçdı, evgördü, Qızbaş, gecəqondu, qtaşkəs, örtbasdır, yetər, bəsdı, gəlget, alver və s.* In Turkish; *İmanbayıldı, albeni, ataşkəs, şolçənə, bilirkişi, boşver, gecəkondı, yetər, çəkyaş, dönbaba, albasdı, karyäödi, səndənkeçdi biçərbağlar*

Phrases that have become a component of a compound word by freezing the sentence structure are written together and pronounced together.

The article deals with the formation of sentences in the language by incorporating them, their meaning, structural and semantic features. Our languages are of the same root, both in terms of kinship and typological distribution, and this equality has always been and will always go on being.

Key Words: The Azerbaijani language, the Turkish language, incorporation, sentence-words, word formation, structural-semantic features.

* * *

Dünyada dillerin sayısının 3000'den fazla olduğu bilim adamlarının çoğu tarafından kabul edilmiştir. Dillerin öğrenilmesi ve araştırılması için ortak fikir, yön ve sınıflandırmaların uygulanması zorunludur. Dillerin sınıflandırılması esasen iki yönde yapılmıştır: a) Dillerin akrabalık ilişkilerine göre tasnifi; b) Dillerin tipolojik ve morfolojik yapısına göre tasnifi.

A.Reformatski dillerin tasnifinden bahsederken akrabalık ilişkisine göre bölgüyü daha eski, tipolojik bölgüyü ise sonraki aşamaya ait etmiştir. Akrabalık ilişkisine göre gruplaşan diller daha çok araştırılmış, bu doğrultuda çeşitli tasnifler yapılmış, onların benzer ve farklı özellikleri incelenmiş, böylece dilcilik için kıymetli sonuçlar elde edilmiştir.

Azerbaycan ve Türkiye Türkçeleri akrabalık ilişkisine göre Türk dilleri ailesinin Oğuz grubuna aittir. Bu grubun esas özellikleri her iki Türkçenin yapısında aydın şekilde yansımaktadır. Bizim çalışmadaki amacımız dillerin morfolojik veya tipolojik tasnifinde diferansiyelleşen ve entegrasyon sağlayan bazı özelliklere dikkat çekmektir.

Dillerin tipolojik tasnifini hazırlamak, onları sınıflandırmak için dilciler yoğun araştırmalar yapmışlar. Bu bilim adamlarından *F.Schlegel, A. Schlegel, V.Humboldt, A. Schleicher, H. Steintal* ve diğerlerinin emeğini özellikle vurgulamak gerekiyor. Dil birimlerinin çok sayıda tipleri olduğunu kaydeden bazı uzmanlar tipolojik tasnifi uygun görmemişler, bazıları ise dillerin genetik tipolojisini, sistemlerini, ayrı ayrı kategorilerini, üniversaliler tipolojisi oluşturulmasını, bazıları ise kventatif kriterleri uygulamayı üstün saymışlar. A.Akhundov bu konudan bahsederek yazmıştır ki, dillerin tipolojik ve genetik tasnifleri arasında yakın ilişki vardır. Tüm akraba diller aynı tipe dahildir, fakat onların aynı tipe birleşmesi için mutlaka akraba olması gerekli değil (Ahundov, 1988: 120).

Dillerin genetik tasnifine farklı yaklaşımlar olsa da, dilcilerin çoğu aşağıda kaydettiğimiz bölgüyü esas götürmüşler: 1. Yalınlayan (ayrılmış/amorf) diller; 2. Eklemeli (aglutinatif) diller; 3. Bükümlü (flektif) diller; 4. Geçişimlilik (inkorporlaşan).

A. Schleicher dillerin bu tasnifini doğdaki gelişimle mukayese ederek şöyle yazmıştır: “*Doğa cisimleri sisteminde üç – kristal, bitki, hayvan dönemi vardır. Dillerin gelişim sürecinin ilk aşamasını yalınlayan diller, ikinci aşamasını eklemeli diller, üçüncü aşamasını ise bükümlü diller oluşturmaktadır*” (Ahundov, 1988: 30).

Yalınlayan (ayrılmış/amorf) diller tek hecelidir (monosyllabic), morfem yalnızca tek çeşitlidir. Kök morfem esastır, bu dillerde ek morfem kullanılmamaktadır. Bu tipli dillerde kelime türetme (derivasyon) ve relyasyon (ilişki) olayı gerçekleşmemektedir. Gramatik ilişkiler fonetik, sentaktik birimlerle gerçekleşiyor.

Eklemeli dillerde morfemin her iki türü: kök ve ek yoğun şekilde kendini yansıtmaktadır. Bu türlü dillerde kelime türetme yaygındır. Eklemeli dillerde isim ve fiil çekimleri ile yeni kelimelerin oluşumunda kök değişmez. Kökün önüne veya sonuna birtakım ekler getirilerek kelime yapımı veya çekimi gerçekleştirilir. Eklemeli diller çoğu zaman bükümlü dillerle karşılaştırılır. Bükümlü dillerde bir ek aynı anda bir kaç gramer yükümlülüğü taşımaktadır (örneğin çekim, cins, sayı kavramları), bitişken dillerdeki ekler ise, yukarıda bahsettiğimiz gibi, sadece bir gramer veya yapısal anlam taşımaktadır. Bunun yanı sıra, eklemeli dillerde ayıramadığımız gramer veya yapısal sözel biçimlendirmeye rastlamamaktayız. Böylece biçim birimler hem bağımlı hem bağımsız olabilmektedir, eklerin arasındaki sınır açıktır ve tespit edilebilir. Eklemeli diller başka çok önemli bir özelliğe sahiplerdir. Bu özellik ise istisnasızlıktır. Bu tür dillerde yapısal veya gramer saplantı nadir görülmektedir. Japon dilinde sadece iki istisnalı fiil formu vardır, Türkçe de

ise bir. İstisnasızlık kuralını, bitişik diller arasında, sadece Gürgüce bozmaktadır. Bu dil çok sayıda istisnaya sahip olan bir dildir.

Bükümlü dillerde, çekim esnasında ve yeni kelimeler yapılırken sözcük kökleri değişebilmektedir ve bambaşka biçime girebilmektedir. Ekler sözcüğün önüne, ortasına ya da sonuna getirilebilir. Bazı dillerde de sözcük kökü ile yeni sözcük veya sözcük çekimi arasında her zaman açık bir bağ, ilgiyi gösteren bir belirti vardır. Sözcük kökündeki asli sesler yeni türetilen sözcükte hep aynı biçimde kalırlar.

Bükümlü dillerde bu süreç iki şekilde yansımaktadır: a) iç bükümlülük (dâhilî fleksiya); b) dış bükümlülük (haricî fleksiya). İç bükümlülüğe ait olan dillerde bükümlü biçimler belirli sisteme ve değişmez morfolojik modellere sahiptir. Dış bükümlülüğe ait olan dillerde ise kökün leksik anlamı olmuyor, kökün sonuna ek eklendikten sonra esas oluşuyor, yeni türemiş sözcük belirli kelime türlerinden birinde yer alıyor.

Dillerin tasnifindeki sonuncu grubu inkorporlaşan dillerdir, yani geçişimlilik. Bu tür dillerde kelime ve cümle sınırı olmuyor. Cümleleri oluşturan öğeler söze adapte oluyorlar. Bu zaman cümle öğeleri arasındaki tonlama, duraklama, vurgu ve kelimenin ifade ettiği anlam kayboluyor. Geçişimlilik kendi içinde altında iki farklı kavram barındırmaktadır. Biri polisentetizm, diğeri geçişimlilik. Polisentetizm (eklemeli dillerin özelliğidir) bir kelime içinde çok sayıda biçimbirim bulunmasıdır, geçişimlilik ise farklı köklerin bir araya gelip biçimbirimlerin yardımıyla bir kelime gibi biçimlendirilmesidir. A.A.Reformatski bu konudan bahsederek yazmıştır ki, bu tipli diller (Amerika Hindularının (Kızılderililerinin) ve Asya halklarının bazılarında) cümle sonlanmamış birleşik kelime şeklinde oluşuyor, kelime tüm olarak cümle şeklinde tezahür ediyor. Bu tipli dillerde söz ve cümle sınırı kesinlikle ayrılmıyor. Burada tümün içerisinde sözün ve cümlenin unsurları birlikte fonksiyonelleşiyor. Cümle-sözlerde asıl cümlede olduğu gibi önce özne, sonra yüklem kullanılır. Ortadaysa cümlenin diğer öğelerinin inkorporlaşması kendini gösteriyor. O.S.Akhmanova bu olaydan şöyle bahsetmiştir: “*Birbirine yaklaşan, tamamı yardımcı unsurlarla oluşan köklerin birleşmesi yoluyla (veya özel sentagmatik birimin) verimli türeme usulü inkorporasyondur*” (Akhmanova, 1966: 177).

A.A.Reformatski Çukot dilinde cümle-söz sınırının konumuna dayanarak inkorporlaşmanın özelliklerini izah etmiştir. Yazar kelime gibi kabul edilen “tı-ata-koi-koi-nnu-rkın” ifadesinin cümle-söz yapısında olduğunu göstermiştir. Bu söz “Ben yağlı meral öldürdüm” cümlesinin kelimeye dönüşmüş seçeneğidir.

Yukarıda kaydettiklerimizden böyle kanaata varabiliriz ki, öyle diller vardır ki, orada cümle-söz şekli esastır. Bu tipli dillerde bir çok fonetik, leksik ve morfolojik süreçler oluşuyor. Cümle, söz gibi adlandırma görevinde bulunuyor, belirti ifade etmek özelliği ve geçici cümle öğesi adlandırılabilen öğeler birleşik kelimenin birleşimine dönüşüyor.

Tüm bu dediklerimiz her bir tipin kendine has özelliklerini ve diferansiyel işaretlerini yansıtmaktadır. Dillerin tipolojik özellikleri birbirlerine de entegrasyon edebilir. Bu tipler arasında da kesinlikle sınır koymak mümkün değildir, tarihin belirli aşamalarındaki ilişkiler kendisini açık ve net şekilde göstermektedir. Bu ise dilin tefekkürle bağlılığı, çeşitli tiplerle bağlı olan toplum üyelerinin birbiriyle sosyal ilişkileri sayesinde gerçekleşebilirdi. İlişkilerin çok taraflı olması bir tipe ait olan özelliğin diğer tipte ortaya çıkmasına neden olurdu. Bu konuda Prof. Dr. M.Yusufov şöyle yazmıştır:

“Dünya dillerinin bu dört gruba ayrılması geçicidir. Bu anlamda ki, faaliyette olan tüm dillerde ayrı ayrı grupların alametlerini görebiliriz. Örn.: Yalınlayan dillerdeki iki heceliliğin tezahürü onlarda morfolojik alametlerin gelişmekte olduğunu gösteriyor. Analitik-bükümlü dillerdeki tek heceliliğin ve son ekliliğin varlığı aglütinasyon alametidir. Eklemeli dillerde kelime başına leksik alametlerin eklenmesi, yani gramatik kelime yaklaşımı (**ne biliyor, ne konuşuyor, ne iyi, ne güzel** vb. ifadeler) analitik unsurlardır. İnkorporlaşan dillerde cümlenin kelimeye dönüşmesi yeniden yalınlayan dillere (kök sözlülüğe) dönüş gibi anlaşılabilir” (Yusufov, 2017: 63).

Yalınlayan ve bükümlü dillerin izlerini, etkisini eklemeli dillerde bulabildiğimiz gibi geçişimliliğin izlerini de Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinde görmek mümkündür. Yani inkorporlaşmada olduğu gibi bu dillerde de cümlenin bir birleşik kelime veya leksik birim gibi oluşmasına rastlayabiliriz. Dilde kelime türetme sürecinin leksik, morfoloji, sentaktik usulleri mevcuttur. Bu süreçler birbiriyle sıkı şekilde bağlantılıdır ve dilin söz varlığının zenginleşmesinde mühim öneme sahiptir. İnkorporlaşma, yani cümlenin leksik birime veya birleşik konstrüksiyonlu kelimeye dönüşmesi kelime türetmenin sentaktik usulüne aittir. Bu türlü kelime türetmenin çeşitli türleri vardır. Burada inkorporlaşmadan bahsetmeyi gerekli bildiğimiz için yalnızca bu alan üzerine konuşacağız.

Transformasyon (dönüşüm) zamanı aşağıdaki durumlarla karşılaşabiliriz:

1. Cümlenin leksik birime dönüşmesi dilde kabul edilmiş transformasyon olayıdır. Önceden sentaktik birim gibi kullanılmış cümle “predikatiflik”, modallık ve tonlama esasında oluşuyor. Fakat söze dönüşen cümle dönüşme aşamasında önceki gramatik özelliklerinin bir kısmını kaybederek yeni özellikler kazanıyor. Transformasyon sonucunda sürecin tam sonlanmasında fonetik ve gramatik eklemelerin değişimi gerçekleşiyor. Kalite değişiminin gerçekleşmesi sentaktik birimin leksikleşmesine – leksik birime dönüşmesine neden oluyor. Transformasyon sürecinin tamamen sonlanmaması ise sentaktik birimin tam dönüşmemesi demektir. Bu zaman ögeler ayrılıkta söyleniliyor, kendisinden sonra yardımcı araçlar kullanılabilir.

2. Cümlenin söze dönüşmesi sürecinde önceden mevcut olan fonetik ve gramatik birimler kendi konumunu kaybediyor. Bunlara aşağıdakileri ait edebiliriz: a) Cümleye mahsus tonlamayı; b) modallık ifade etmesini; c) yüklem görevini; ç) cümle ögeleri arasındaki tonlama ve vurgunu; d) herhangi ifade olunan ögenin üzerine düşen vurgunun kaybolması ve birleşen kelimenin üzerine geçmesi; e) sentaktik birim olma imkanlarını.

3. Transformasyon zamanı kaybettiği özelliklerin yerine yeni oluşmuş ifade farklı özellikler kazanıyor:

a) Leksik birime dönüşme;

b) Yeni oluşan cümle-söz leksik anlam ifade ediyor ve herhangi bir kelime türüne ait oluyor.

c) Kelimeler arasında tonlamanın olmaması, sözlerin ara verilmeden söylenilmesi birleşik kelime gibi telaffuza yol açıyor.

d) Cümle-sözdeki esas vurgu tek oluyor, vurgu sonuncu kelimenin üzerine ekleniyor, yardımcı vurguysa birleşik kelimedeki gibi sözün hecesinden asılı durumda oluyor.

e) Transformasyon sürecinde cümledeki predikatiflik özelliği kaybolurken şahıs ekleri kaybolmasa da, önceki işlevini değiştiriyor. Önceki işlevinin rudimentine dönüşüyor.

Ord. Prof. Dr. T.Hacıyev de cümle-sözün inkorporlaşma olayı ile bağlı olduğunu göstererek yazmıştır: “Birlikte telaffuz edilen birleşik isimlere cümle-sözler de dahildir. Bunlar en çok oyun

adları bildiren birleşik isimlerdir ki, inkorporlaşma yoluyla türemiştir. Esas vurgu sözüün son hecesi üzerinde gelmektedir” (Hacıyev, 1961: 99).

Elbette, cümlenin söze dönüşme süreci doğrudan olmuyor. Bu, çeşitli sürecin başlanması, gelişmesi, değişmesi neticesinde gerçekleşiyor. Bu sürecin gelişmesi dilin gelişim tarihiyle bağlıdır. Bu olaylar haber verme, bilgilendirmenin adlandırmaya dönüşmesiyle sonuçlanıyor. Dönüşmesinin ilk aşamasında paralel kullanılan ifadeler sonralar değişiyor, tek parça halinde oluyor. Örn.: *oğlan gərək //oğlangərək, pinti məni geyməsin//pintiməni geyməsin, boş ver//boşver, əl vermək//əlverdi, çək yaz//çək yaz, atəş kəs//atəş kəs, kap kaç//kapkaç, ört-basdır //örtbas, hünkar beğəndi//hünkarbeğəndi, biçər bağlar//biçərbağlar, evde kal//evdekal, Qızbaşdır//Qızbaş, Gülbəstir//Gülbəs vb.*

Azərbaycan və Türkiyə Türkçələrinə ait bu örneklərə dikkat edersək, bunların basit, kısa, geniş ve birleşik cümlelerden dönüştüğüne tanık olabiliriz. Böyle cümle-sözlerin içerisinde iki, üç, dört birleşenli olanları da vardır. Bunların oluşma usulleri de farklıdır. Her iki Türkçede tek ve dört birleşenli cümle-sözlere az rastlamaktayız. Bazen ise her iki dilde paralel olarak kullanılıyor:

1. Tek birleşenli cümle-sözler: a) **Az.T.** - *Yaşar, Sever, Güler, Dursun*; **T.T.** - *Yeter, Durdu, Döndü* vb. Bu tipli cümle-sözler basit ve kısa cümlelerin dönüşmesinden oluşuyor.

2. İki birleşenli cümle-sözler her iki Türkçede daha çok dinamik şekilde kendini göstermektedir. Biz burada birçok iç ve dış işaretlerin kabarık duruma gelmesini görüyoruz.

a) Her iki tarafı fiille ifade olunan cümle-sözler: **Az.T.** - *örtbasdır, gətirgötür, vurçatlasın, alışımdıyandı, qırdıqaçdı, dadardoymaz, dəymədüşər, dayandoldurum, dinməver, döysındır*; **T.T.** - *alışveriş, çek yaz, uyurgezer, kaçköç, örtbas, kapkaç, uçtuuçtu, okuryazar, ödegeç, burakabilirsın...* Bu tür, yani her iki birleşeni fiil olan cümle-sözlerin etimolojik açıdan birleşik cümlelerden türemesi fikri kanaatimizce, daha çok akla yatkındır. Burada birleşik cümlenin oluşumunda katkısı olan yardımcı unsurlar reduksiyona uğramıştır. Örneğin, geriye doğru gelişimin izini sürdürmek olursa, bu ifadelerin aslını düşünmek olur. Örn.: *örttünse, bastır; gezirdin, götür; çektin, yaz* vb. Elbette, tarafları “fiil+fiil” şeklinde olan cümle-sözlerin tamamına aynı fikirleri ait edemeyiz.

b) Birinci tarafı adla, ikinci tarafı fiille ifade olunan cümle-sözler. Bu tipli cümle-sözlerde birinci tarafın ifadesine göre çeşitli durumlarla karşılaşabiliriz:

b.1. Birinci tarafı yalın hâlde olan cümle-sözler: Bu tür cümle-sözler basit, kısa, geniş cümle yapısına uygundur. Bu tür cümle-sözlerde bazen ilk taraftaki söz iyelik eki kabul ediyor. Örn.: **Az.T.** - *ərimgəldi, əlimyandı, astagəl, yazgəldi, Allahverdi, Əliverdi, Tanrıverdi, Haqverdi, gəlinatlandı, itqusdu, qılyazdı, yelapardı, güngördü, gözümçixdı* vb.; **T.T.** - *Hudaverdi, külbəsti, hünkarbeğəndi, papazkaçtı, rastgele, güngördü, kedibəsti, İmambayıldı* vb. Her iki Türkçede dikkat çeken diğer bir özellik de var: bu da ikinci tarafın geçmiş zamanlı fiille ifade olunmasıdır. Burada dikkatimizi çeken başka bir durum da var: Türkiye Türkçesinde bu tür ifadelerde fiilin birinci, adın ikinci tarafta olmasıdır. Fakat Azerbaycan Türkçesinde bu hâlde karşılaşmadık. Örn.: *sallabaş, sıkboğaz, albeni, bilirkışı, çalçene* vb. Bu ifadelerde bazen emr kipinin II şahsının tekine de rastlayabiliriz.

b.2. Cümle-sözlerin bir kısmında ilk taraf yönelme, bulunma ve çıkma hâllerinde olan kelimelerle ifade olunuyor. Bu türlü ifadelerin basit ve geniş cümlelerden dönüşmesi kanaatindeyiz. Örn.: *üzəçixdı, cibgir//cibəgir, bağdadur, evdekal, ortadakaldı, dağagöçtü, Allahaismarladık, başınabuyruk* vb.

Her iki Türkçede çift birleşenli cümle-sözler içerisinde en çok rastlanan ve hareketli olanlar birinci tarafı yüklem hâlinde olanlardır. Bu tür cümle-sözlerde ilk taraftaki birleşenlerin hem belirli hem de belirsiz yüklem hâlinde kullanımına daha çok rastlamaktayız. Onu da belirtmemiz gerekir ki, cümle-sözün oluşmasında transformasyon sürecinde hâl eki bazen rudiment gibi kalsa da, ekin kullanılmaması daha çok sergilenmektedir. Bu ise sürecin sonlanması, leksik birimin birleşik kelimelerin içerisinde sağlam yer almasıyla sonuçlanıyor.

Az.T. - *paltarbiçdi//paltarkəsdi, üzgördü, qazanaçdı, qızgördü, uşaqgördü, ayaqaçdı, göbəkəsdi, pulatdı, torpaqbasdı, xınayaxdı, toqqadöydü//tirədöydü* vb.

T.T. – *başvuru, elvermek, külbastı, kedibastı, toprakbastı, ciğerdeldi, güngördü, kolbastı, dalbastı* vb.

Çift birleşenli cümle-sözlerin bazen birinci tarafı isimlerle değil, zarflarla ifade ediliyor, bu zaman sürecin icra mekanizmasını bildiren cümle-sözler oluşuyor (*astagəl, meydangir* vb.) Bazı hâllerde ise ilk tarafın zarf olmasına rağmen yeni isim oluşuyor: *gecekondu //gecəqondu, başınabuyruk, içgüdü* vb.

Kanaatimizce çift birleşenli cümle-sözlerin birinci birleşeninin yalın hâlinde savayı diğer hâllerde kullanılanları basit cümlelerden dönüşen kelimelerdir. Burada geçici olarak tümleş ve zarf tamlayıcıya eşit tutulan birleşen kendini gösteriyor. Tabii ki, bunlara cümle ögesi gibi yaklaşmak da doğru değildir, çünkü onlar ilkin işlevlerini değiştirmiş, kelimenin bir parçasında dönüşmüşler.

Cümle-sözlerin terkihi üç birleşenli de olabiliyor. Örn.: **Az.T.**- *topaldıqaç, dəsmalaldıqaç, Hacımənəbax, pintimənigeyməz, keçibağagirdi//keçigirdibostana, keçisubulandırdı, qonşubağrıçatladı* vb.; **T.T.** – *eltielyeküstü, haysağolasın* vb. Azerbaycan Türkçesinden farklı olarak, Türkiye Türkçesinde üç birleşenli cümle-sözlere az rastladık, dört birleşenlilerle ise hiç karşılaşmadık. Azerbaycan Türkçesinde cümle-sözler daha çok birleşenli de olabiliyor. Bu zaman onların içeriğinde yardımcı vurguların sayısı da çok oluyor. Bilindiği üzere, kelimenin hangi birleşenden asılı olmasına rağmen, bir esas vurgusu vardır. Böyle kelimelerdeki yardımcı vurgu sözün hecesine bağlıdır. Örn.: *küçəmənədarğəlir, qarğaməndəqozvar, yoldaşşənəkimapardı, anamənəqurdavermə* vb.

Yukarıda belirttiğimiz cümle-sözler bağımsız şekilde de serbest kullanılabilir. Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinde cümle-sözler yardımcı fiillerle de işleniyorlar. Örn.: *kimvurduya getmək, xoşgəldin etmək, adələdi keçirmək, gözümçixdiya salmaq, götürqoy etmək, örtbas//örtbasdır etmək* vb.

Sentetik usulle oluşan bu birleşik kelimelerin bir kısmı zaman geçtikçe bir leksik birim gibi oluşuyor ve deyim (kalıplaşmış ifade) karakteri taşıyor. Bu yolla oluşan cümle-sözler bir esas vurguyla telaffuz edildiğinden terkihteki fiilin çeşitli şekilleri de sabit hâle geliyor, sanki donuyor. Bu süreç zamanı cümlenin esas görevi olan bilgi ötürmek kalitesi değişiyor, adlandırma, isimleşme (substantifleşme) süreci gerçekleşiyor. Bu süreçte gerçekleşmeyle beraber, bazen mecazlaşma da kendini göstermektedir. Yukarıda tek kullanılabilmeyen, yardımcı araçlarla kullanılan, böylece dönüşmenin tam sonuçlanmadığı durumlara ait gösterdiğimiz örnekler cümle içerisinde gramatik değişikliğe uğramıyor. Gramatik işaretler yardımcı kelimelerle kullanılıyor. Örn.: *Uşaqqlar onu görüb çox sevindilər; bir xoşgəldin etdilər ki, hamı alqışladı. Onu iş yerinde gözümçixdiya salırdılar. Nöqsanları örtbas eləməyi sevmirəm.*

Cümle-söz gibi oluşan birleşik kelimeler cümlede çoğu zaman değişmeden kullanılır: *Qızların ürəyi çox zaman gəlinatlandı havasında quş kimi çırpınırdı. Əynindəki paltar alırdımyandım parçasından idi. Bir gözəl idi ki, gəlməniğör, dərdimdənöl. Bütün işlərə başdansıvdu yanaşırdı* vb.

Bu arada belirtmek gerekir ki, cümle-sözlerin bir kısmı kelime grubunun ilk tarafı gibi kullanılarak, cümlenin birleşik ögesi olabiliyor. Bazı durumlarda birleşik kelime gibi kelime türetme sürecine de katılıyor. Örn.: *cibgir – cibgirlik, astagəl – astagəllik, başınabuyruq – başınabuyruqluq, dəymədüşər – dəymədüşərlik* vb.

Cümle-sözlerin gramatik değişikliğe uğramadığı hakkındaki görüşler hemen hemen aynıdır. Bu konuyla ilgilenen dilciler cümlenin leksikleşerek (leksik birime dönüşerek) kelimeye dönüşükten sonra ek kabul etmediğini yazıyorlar. Prof. M.Adilov S.Akhmanova'nın "sentaktik usulle oluşan birleşik kelimeler konuşmanın donmuş parçasıdır" görüşünü kabul ederek şöyle yazıyor: "*Bu yüzden de bu kelimelerin çoğu yalnız bir şekilde kullanılır, başka formaliteleri kabul etmiyorlar*" (Adilov, 2010: 60).

Biz bu görüşe kısmen katılsak da, bildirmeliyiz ki, cümle-söz karakterli birleşik kelimelerin her birine özel olarak bakmak gerekiyor. Tüm antroponimler cümleye dahil olarken ait olduğu anlam grubuna mahsus çekim eklerinin hepsini hemen hemen kabul ediyorlar. Belirti ifade eden kelimelerin yukarıda belirttiğimiz bir kısmı isim türeten yapım ekleri kabul ederek isimleşebiliyor.

Cümle-sözler şeklinde oluşan birleşik kelimelere daha çok konuşma dilinde, bedii dilde rastlayabiliriz. Bu adları, ifade ettiği anlam ve semantik yüküne göre şöyle sınıflandırabiliriz:

1. Antroponimler: Az.T. – *İmamverdi, Allahverdi, Tanrıverdi, Qızıyetər, Qızbaş, Oğlangərək* vb.; T.T. – *Döndü, Durdu, Halıkverdi, Gülbesti, Hudaverdi, Yeter* vb.

2. Yer adları (toponim): Az.T. – *Gələsəngörəsən* (qalası), *Dəymədağıldı* (kəndi), *Ərimgəldi* (qalası), *Tatarkeçməz* vb.

3. Gelenele ilgili: Az.T. – *xınayaxdı, pulatdı, uşaqgördü, qazanaçdı, qızgördü, ayaqaçdı* vb.; T.T. – *toprakbastı, kolbastı, eltieltiyeküstü* vb.

4. Çeşitli eşyaların adlarını bildirenler: a) *parça: hacımənəbax, alırdımyandım, küçəmənədarğəli, gendədur, hacıqaytardı, pintikimigeyməz, iynəbatmaz* vb; b) alet adları: *biçerdöver, çekyaz, alkolölçər, biçərbağlar* vb.

5. Silah adları: *dayandoldurum, kurusıki* vb.

6. Oyun havaları: *paşagöçtü, gəlinatlandı, bağdadur* vb.

7.Süreç ifade edenler: *başdansıvdu, dəymədüşər, atəşkəs, evdəqal//evdekal, başınabuyruk, sıkıboğaz, çalçene, sallabaş, kapkaç, örtbas* vb.

8. Yemek adları: *dönbala, hünkarbeğendi, karyagdı, külbastı, albeni, imambayıldı, karnıyarık* vb.

Bu sınıflandırmanı daha da uzatabiliriz, fakat çalışmadaki amacımız semantik açıdan bölge yapma değil, böyle cümle-sözlerin oluşması ve yapısı hakkında bilgiler vermektir. İnkorporlamaya maruz kalmış bu ifadeler kanıtıyor ki, dillerin bölgesüne kesin sınır koyamayız. Ayrı ayrı tiplerde yerleşen dillere mahsus belirtileri çeşitli dillerde bulabiliriz. Azerbaycan ve Türkiye Türkçeleri eklemeli dillere aittir. Bu aitlik onların yapısında kullanılan kategorilerin

birbirinden farklı yönlerini ortaya çıkarıyor. Bu kategorilerden biri de cümle ve söz sınırıdır, bunlar gramatik belirtilerle birbirlerinden ayrılırlar. Bu farkı biz fonetik, leksik, gramatik düzeylerde görebiliriz. Bunlardan farklı olarak, inkorporlaşan dillerde ise cümle ve kelime sınırı ayrılmamaktadır. Bu tür dillerde cümle ögesi gibi bildiğimiz özne, yüklem, tümleç, zarf tamlayıcı kelimenin içerisine yansımıyor. İnkorporlaşma yoluyla oluşan birleşik kelimeler yeni özellikler kazanıyor ve bunun sayesinde her iki dil tipi ile yakınlaşma eğilimi güçleniyor. Toplumun tefekkürünün gelişimi dil tiplerinin birbirlerine entegrasyonunu da hızlandırıyor. Makalede biz bu yaklaşımın bazı nedenlerinden bahsettik, fakat bu olay çok yoğun ve ilginç taraflara maliktir. İnanıyoruz ki, bu konu Türkiyeli bilim adamlarında da ilgi doğuracak ve bu yönde ayrıntılı bilgiler içeren araştırmalar yapılacaktır.

KAYNAKLAR

1. ADİLOV, M. (2010). *Eserleri*, I. Cilt, Bakü: İlim ve Tahsil.
2. AHUNDOV, A. (1988). *Umumi Dilcilik*. Bakü: Maarif.
3. AKHMANOVA, O.S. (1966). *Slovar Lingvistiçeskih Terminov*. Moskva: Nauka.
4. CAFEROV, N. (2020). *Umumi Dilcilik*. Bakü: Tahsil.
5. HACIYEV, T. (1961). *Azerbaycan Dilinin Cebrayil Şivesi*. Doktora tezi, Bakü: Bakü Devlet Üniversitesi.
6. HACIYEVA, A (2007). *Aglütinatif Dillerde Dahili Fleksiya ve Fuziya*. Bakü: Nurlan.
7. VİNAGRADOV, V.V. (1973) *İzbrannıye Trudi. İssledovaniye po Russkoy Grammatike*. Moskva: Nauka.
8. YUSUFOV, M. (2017) *Lengüistik Tipoloji (Diller Arası Müştereklik ve Tefekkür Tipolojisi)*. Bakü: İlim ve Tahsil.

ESKİ UYGURCADA KÖKTÜRKÇEYE GÖRE FARKLILAŞAN VE YAYGINLAŞAN EKLER ÜZERİNE

Zeynep Muazzez KARABAĞLI*

Ali AKAR**

ÖZ

Uygurlar, farklı dinleri kabul etmeleri sonucu birçok kültür çevresinden etkilenmişlerdir. Sanskritçe, Toharca, Çince gibi dillerle sözcük alışverişi yapan; bu doğrultuda birçok alfabe kullanan Uygurların dili böylece değişime ve dönüşüme açık hâle gelmiştir. Köktürkçe kendi sınırları içerisinde bir yazıt diliyken Eski Uygur Türkçesi, Maniheizm ve Budizm'in temel öğretilerini, kurallarını öğrenmek amaçlı birçok eser tercüme edilen yerleşik bir uygarlık dili olmuştur. Araştırmacılar tarafından “Çeviri Edebiyatı” olarak da adlandırılan Eski Uygurca döneminde dilin bu gelişim seyri grameri de etkilemiştir. Bu etkinin en açık sonucu olarak Eski Uygur Türkçesinde ekler, Köktürkçeden farklılık göstermeye başlamıştır. Eski Uygur Türkçesinin ek sistematığı de Köktürkçeden farklı olarak gelişmeye, genişlemeye başlamıştır. Özellikle eklerin birleşmesiyle meydana gelen yeni ekler çokça görülebilmektedir.

Bu bildiriye Eski Uygur Türkçesinde Köktürkçeye göre farklılaşan, yaygınlaşan ekler ve işlevleri açıklanacaktır. Çalışma kapsamında art zamanlı inceleme yöntemi kullanılarak Eski Uygurca dönemine ait eserler ile *Köktürk Yazıtları* karşılaştırılarak incelenmiştir. Eski Uygurca ve Köktürkçe gramer çalışmaları da bildiriye kaynak olmuştur. Bu çalışma Uygurların kültür ve uygarlık değiştirmelerini, dilin ve gramerin yapısında ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eski Uygur Türkçesi, Köktürkçe, Eski Türkçe, Yapım Ekleri, Çekim Ekleri

THE VARYING AND WIDESPREAD SUFFIXES IN OLD UIGUR TURKISH COMPARED TO KOKTURK LANGUAGE

ABSTRACT

The Uigurs have been influenced by various cultural contexts through the acceptance of different religions. They engaged in word exchange with languages such as Sanskrit, Tocharian and Chinese, leading their language to become open to change and transformation as they employed multiple scripts. While Kokturk language served as a foundational script within specific boundaries, Old Uigur Turkish extended to translating significant works that encompassed the fundamental principles of Manichaeism and Buddhism. This period, often referred to as the “Translated Literature”, had a notable impact on the development of the language, influencing its grammar. In Old Uigur Turkish, affixes began to differ from those in Kokturk language. The affix system of Old Uigur Turkish is particularly intriguing according to findings, with the emergence of new affixes resulting from the combination of two affixes being quite prevalent.

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. muazzezkarabagli@gmail.com

**Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. aliakar2023@gmail.com

This article aims to elucidate the evolving and widespread affixes and their functions through illustrative examples within the context of linguistic and cultural history. Employing a diachronic approach, the study compares works from the Old Uigur Turkish period with the Orkhon Inscriptions, utilizing a synchronic analysis method. Grammatical works in Old Uigur Turkish and Kokturk language have also served as references for this study. This research holds significance in revealing the interaction between Uigur cultural attributes and language, specifically highlighting the interplay between language and grammar.

Key Words: Old Uigur Turkish, Kokturk language, Old Turkic, Constructive Suffixes, Inflectional Suffixes

GİRİŞ

Uygurlar, 745 yılında Köktürk hanedanlığına son vererek Türk devletine hâkim olmuşlardır. 840 yılına kadar Ötüken ve çevresinde hüküm süren Ötüken Uygur Devleti, Kırgızların istilasına uğrayarak yıkılmıştır. Bunun sonucunda Uygur Türkleri çeşitli bölgelere dağılmışlardır. Bir kısmı da Doğu Türkistan'a göç ederek Kançu ve Turfan bölgelerine yerleşmiştir. Kançu Uygur devletini kuran Sarı Uygurlar bir süre farklı devletlerin egemenliği altında yaşamışlardır. Bildirimize kaynaklık eden Eski Uygur Türkçesine ait önemli eserlerin çıkarıldığı Dun Huang (=Bin Buda) Mağaraları bu bölgede bulunmaktadır. Turfan'a giden Kara Uygurlar da ilk olarak Çin'in egemenliğine girseler de sonrasında Doğu Türkistan Uygur Devletini kurmayı başarmışlardır. Coğrafi konumları sebebiyle refah seviyeleri yüksek olduğundan sanat ve edebiyata yönelmişlerdir. Uygur kültürü özelliklerinin en iyi görüldüğü bölge burası olmuştur. Daha sonra Moğolların egemenliğine giren Uygurlar, burada onların kültürel ve medeni bakımdan gelişmelerine de önemli katkılarda bulunmuşlardır.

Köktürk-Uygur Yaşam Tarzı ve Dil

Eski Türkçe dönemi, Köktürk harfli alfabeyle yazılan taş yazıtları ("bengü taş") ve Uygurlara ait kâğıda yazılı metinleri kapsar. Bazı araştırmacılara göre Karahanlı metinleri de bu dönem içine dahil edilebilir. Köktürkçe ve Uygur Türkçesi "Eski Türkçe" döneminin aşamaları olmalarına rağmen birbirinden çeşitli bakımlardan farklılıklar gösteren iki yazı dilidir. İlk kol olan Köktürkçenin kelime hazinesi, bozkır hayatı ve savaş terminolojisinden ibaretken Uygur Türkçesinde yaşanan hayat tarzı doğrultusunda, yerleşik hayata ait tarım, şehircilik ve dinle ilgili kelimeler bulunur.

Ahmet Caferoğlu Uygurcanın Köktürkçeden farklılaşmasını, "Uygur Hanlığının coğrafik durumu ile etnik yapısının da büyük tesiri olmuştur" şeklinde tespit etmiştir (Caferoğlu 2001 :158). Uygur döneminde Maniheizm, Budizm gibi farklı dinlerin kabulü o dinleri öğrenme gereksinimi doğurmuştur. Dolayısıyla Buda'nın vaazlarını veya yaşamını anlatan bu dinî eserlerin tercüme faaliyetleri hız kazanmıştır. Aynı zamanda din değişikliği alfabe değişikliğini de beraberinde getirmiştir. Köktürkçe, yazıtlardan ibaret bir yazı diliyken Uygur Türkçesi döneminde birçok tercüme veya telif eser ortaya çıkmıştır. Yaşam tarzı ve dinî hayat ekseninde diğer kültürlerle, dillerle etkileşimde bulunulmuş; Türkçeye birçok yabancı sözcük alınmıştır. Köktürk dönemi metinlerinde büyük oranda Türkçe kökenli kelimeler görülürken Uygur döneminde Sanskritçe, Çince, Soğdakçadan alıntı kelimeler dile girmiştir. Bunun yanında Uygurlar, bu diller aracılığıyla

kabul edilen dinlerin (Budizm, Maniheizm) kavram alanlarındaki birçok sözcüğe, kavramlara da Türkçe karşılıklar bulmuşlardır. Yeni kavram alanlarının karşılanmaya çalışıldığı bu süreçte Türkçe morfolojik sisteminde iki büyük gelişme olmuştur: a) Daha önce işlevsel olmayan Türkçe ekler işlerlik kazanmış, b) birkaç ekin birleştirilmesiyle yeni ekler oluşturulmuştur. Böylece Türk dilinin ek sistemi, bu büyük yerleşik dinlerin kavram alanları doğrultusunda gelişme göstermiştir. Bu arada, ekler yanında söz varlığı, kelime hazinesi genişlemiş; cümle yapısı Hint-Avrupa dillerinin söz diziminden etkilenmiş ve birleşik, bağlı, sıralı cümleler ortaya çıkmıştır. Böylelikle Türk dili değişim ve gelişim sürecine girmiştir.

Zeynep Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri* adlı eserinde dilde işlekliliği ve genişlemeyi sağlayan eklerin tarihî gelişme süreci boyunca çeşitli nedenlerle şekil, işlev ve kullanım bakımından birtakım değişimlere uğradıklarını fakat Türkçenin yazılı tarihi öncesinde bunların pek çoğunun köken yapısını bilinemediğini ifade eder. Sonrasında ise şu sözleri ekler: “Yalnız şurasını da belirtmek gerekir ki, nasıl kelime köklerinin ses yapıları ile anlamları arasında toplumca çok öncesinden öyle kabul edilmiş bir ilişki var ise, aynı durum ekler için de söz konusudur. Dil ile toplumun bireyleri arasındaki sosyal akrabalık bağı dolayısıyla, eklerin de toplumca çok öteden ortaklaşa benimsenmiş veya tarihî gelişme süreci boyunca ortaya çıkmış belirli birtakım görevleri vardır.” (Korkmaz 2019: 108).

Dil ilk oluşumundan beri konuşurlarının yaşadıkları hayatla bütünleşerek gelişim gösterir. O nedenle coğrafya, etnik yapı, din ve yaşam tarzından bağımsız bir dil düşünülemez. Bu görüşlerden hareketle sosyal, ekonomik ve dinsel hayatı değişen Uygurların dillerinde de bu doğrultuda değişimler meydana gelmiş; böylece Köktürk çağındaki sınırlı sayıda olan yapım ve çekim ekleri Uygurcada gelişmiş, çeşitlenmiştir.

1. Eski Uygurcada Gelişen Ekler

Bu bölümde, Köktürkler çağında görülemeyen yahut az görülen fakat Uygurlar çağı metinlerinde yaygınlaşan ve çoğalan ekler; yapım ekleri, özel ifadeli yapım ekleri ve çekim ekleri olarak üçe ayrılarak incelenecektir.

1.1. Yapım Ekleri

İsim ya da fiil kök ve gövdelerinden yeni isim ya da fiil gövdeleri yapan ekler, yapım ekleri olarak adlandırılır. Eski Uygur Türkçesinin yapım ekleri bakımından zengin olduğunu söylemek mümkündür. İncelemeler sonucunda, Köktürkçeye göre daha yaygın veya farklı olan 70 civarında yapım eki tespit edilmiştir. Bu kısımda ise sadece birkaç ek örneği ve açıklaması verilecektir.

• {+DAm}

Seyrek kullanılan isimden isim yapan birleşik bir ektir: A. von Gabain, ekin yapısını {+tam}<*ta-m şeklinde düşünüp kökeninin {+tag} ve {+taş} ile ilgili olabileceğini belirtmiştir (Gabain 1988: 46). {+DAm} eki genellikle isimlere eklenir. Üretken olmayan bir ektir. Marcel Erdal bu eki benzerlik bildiren ekler içine almıştır. {+DAm} eki ortadan kalkınca Karahanlı Türkçesinde {+sIg} eki onun yerini almıştır. Marcel Erdal aşağıda verilen “tengridem” kelimesini de oluşumun en açık örneği olarak kabul eder (Erdal 1991: 68). Ekin soyut kelimelere daha çok eklendiği düşünülmektedir. Bu da çok dinli Eski Uygurların yeni kelimeleri karşılamak için yeni ekler türeteceğini düşündürebilmektedir.

[...ın]ça k(a)ltı t(e)ñridem TWY [...] (AY Kaya. 1195) (tengri+dem “ilahî, kutsal”)

[...] üze *birtem* (AY Kaya. 1824) (bir+tem “bir defa”)

Olayın aniliğini ve tekliliğini ifade eden birtem örneğinin farklı açılımları da bulunur:

birtemledi arıg silig kitz-ün tarıqz-un “hiçbir iz bırakmadan, tamamen gitsin, dağılsın” (Arat 2007: 182-183).

- **{+sIz}**

Yokluk ifade eden isimden isim yapma ekidir. Yazıtlarda bunsuz, sansız, kârgâksiz olarak sadece birkaç yerde geçmektedir, Uygur eserlerinde ise oldukça yaygındır. Bang ekin yapısını “+sı+z” olarak düşünmektedir. Varlık-yokluk ifade eden eklerin Uygur Türkçesinde yaygın kullanılmasının sebebi de Budizm’e ve Uygurların diğer kültürlerle etkileşimine bağlanabilir. Budizm’de varlık yokluk kavramları oldukça önemlidir.

bulunçusuz çi[n]tämäni ärdini bulsar (KP XIV) (bulunçu+suz “lekesiz”)

mensiz kişisiz tınl(ı)gsız yaşaglısız (AY 4416).

- **{-mIr}**

Seyrek olarak kullanılan ve soyut, somut isimler teşkil eden fiilden isim yapma ekidir (Erarslan 2012: 107).

[sıñar biliglig] *yagmur* yagıtdaçı (AY Kaya. 976) (yag-mur “yağmur”)

biz yine az.. *almır* köngülümüz küçlüg bolup (Maytrı. 72 r48) “Bizim ise hırslı duygularımız güçlenip...” (245) (al-mır “hırs”)

- **{-(X)nçIğ}**

Birleşik fiilden isim yapma eklerinden biridir: -nçIğ < -nç+sIğ . Seyrek kullanılan ekin zıddı {- (X)nçsIz} ekidir. Olumlu ve olumsuz iki şekli olan bu birleşik ekler Köktürkçede görülmeyip Eski Uygur Türkçesinde görülmektedir.

bu muntag osuglug bolmaguluk *tañlançığ* [...] (AY Kaya. 1332).

türlüg *teginçsiz* oqsuz yir orun (Maytrı. 23 r2)

- **{-(X)gsA}**

Uygurcada, Köktürkçede rastlanmayan -(X)gsA- fiilden fiil yapma eki vardır. -(X)g fiilden isim yapma ekiyle sa- (istemek, düşünmek) fiilinden oluşan bu birleşik ek, arzu, istek buldurur (Ercilasun 2016: 277). Hareket ifade etmezler.

Bir şeyi yapmak istemek ifadesi veren birleşik bir ektir: barıgsa- (<bar-ı-gsa-) “varmak istemek” öpügse- (<öp-ü-gse-) “öpmek istemek”.

taluyka *kirigseyür men* tep ötünti (KP XXI) “okyanusa gitmek istiyorum diye arz etti.”

- **{+(X)rkA}**

Marcel Erdal bu isimden fiil yapma ekinin sadece duygu sözcüklerinde kullanıldığını belirtir. Buda’nın şefkati istenirken bu ifadeler görülür (OTWF). Buradan da Budizm’in kabul edilmesiyle dile girebilen duygu ifadelerini, soyut ifadeleri karşılamak için kullanıldığını düşünülür. Bu durum yazının konusunu destekler niteliktedir.

Bu örneklerdeki gibi genelde gelişen eklerin soyut ifadelerde kullanıldığı görülür: alpırkan- (<alp+ı+rkan) “yiğitlenmek”, tsuyurka- (<tsuy+u+rka) “acımak, merhamet etmek”.

1.2. Özel İfadeli Yapım Ekleri

Yapım ve çekim ekleri dışında kalan ekler bazen ikisinin de özelliğini gösterebilirler. Bu ekler fiil ismi ekleri, isim-fiil ekleri, zarf-fiil ekleri olarak üç bölümde incelenir.

• {-mAk}

Köktürkçede {-mAk} fiil ismi eki yalnızca “armakçı” (hilekâr) kelimesinde görülür, sonrasında Uygur Türkçesinde yaygınlaşır.

Ekin, +lıg/ +lig, +lık/ +lik ve +sız/ +siz ekleriyle genişlemiş şekilleri Uygurcada çok kullanılır: timeklig (<ti-mek+lig) “denecek”, ilenmeksiz (<ile-n-mek+siz) “ilişkisiz” (Erarslan 2012: 117).

kutrumaklıg tüşke teggeylar (AY Kaya. 14030).

kuanşi im pusarka tapıg udug *ayamak çiltämäk atamak [kert]günmäkdä* ulatı (Kuan. 079-080). “Kuanşi im Pusar’a saygı ve hürmet ile tapmak ona saygı göstermek, onu anmak, inanmak, kulluk etmek için...”

• {-(X)gII}

{-(X)gII} isim fiil eki sadece Tonyukuk yazıtında erkli kelimesinde ve Irk Bitig’de yatıglı “yatan” kelimesinde görülmektedir. Eski Uygur Türkçesinde özellikle Maniheist çevreye ait metinlerde daha yaygınlık gösteren bir ektir. Röhnborn {-(X)gII} ekinin Budist metinlerde asıl işlevini kaybederek leksikalize olduğunu söylemektedir. Ona göre Uygurcadaki “edgü ögli” ifadesinin karşılığı, Soğdçada aynı anlama gelen terimin karşılığıdır. Erdal da bu görüşe katılır (OTWF).

adır-a *tuyuğlı* biligiğ “ayırt ederek nüfuz eden bilgiyi” (Arat 2007: 198-199).

y(a)rukın *kuvrat(i)ğlı* friştilär (Huas. 262)

1.3. Çekim Ekleri (İşletme Ekleri)

Çekim ekleri, adlar veya fiiller arasında ilişki kuran eklerdir. Ad çekim ekleri ve fiil çekim ekleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Ad çekim ekleri, cümlede adlar ile fiiller arasındaki geçici anlam bağlarını kurmak üzere adların girdiği durumları karşılayan eklerdir. Fiil çekim ekleri de ad çekim ekleri gibi fiil kök ve gövdelerindeki hareketleri kişi ve nesnelere bağlamak, adlarla fiiller arasında geçici anlam ilişkileri kurmak için başvuru eklerdir (Korkmaz 2019: 112-113).

• {+DIIn}

Köktürkçede {+DA} eki, bulunma halinin yanında çıkma halini de ifade etmiştir. Eski Uygur Türkçesinde asıl çıkma hali eki {+DIIn}, n ağzında genişleyerek {+DAn} şeklini almıştır. Çıkma hali, fiilin gösterdiği iş veya hareketin kendisinden uzaklaştığını bildirir. Uygurcada çıkma hali ilk olarak bulunma-çıkma haliyle gösterilmiş, ilerleyen dönemlerde çıkma hali yaygınlaşmıştır. Yine bu ekin de “+dı +n” şeklinde birleşik bir yapıda olduğu düşünülmektedir.

törtidin yıngak örtlüg yalınlıg (Maytrı. 82 r33)

• {-gAy}

Köktürkçede gelecek zaman eki {-DAÇI} eki ile çekimlenir lakin sonraki devre olan Eski Uygur Türkçesinde {-gAy} eki gelecek zamanı ifade eder. Talat Tekin {-gAy} ekinin Orhon Türkçesinde

sınırlı kullanıldığını, Şinasi Tekin ise ekin Köktürkçede hiç kullanılmadığını söyler. Orhon Yazıtlarında bulunmayan bu ek Irk Bitig’te ve diğer Tun-huang yazmalarında görülmektedir.

kut bergey men (IB 7/8).

kälgäy edgü kılınç kılmak *kalgay* (Böğü Kağan’ın Maniheizmi Kabul Edişi 47).

SONUÇ

Eski Türkçe dönemini temsil eden Köktürkçe ile Eski Uygurca karşılaştırmalı gramer yöntemiyle incelendiğinde morfolojik bakımdan çeşitli farklılıklar göze çarpmaktadır. Bunların başında gelişen ya da yeni ortaya çıkan eklerle karşılaşmaktayız. Bu eklerin birçoğunun birleşik yapıda olduğu tespit edilmiştir. Budizm’in benimsenmesiyle çoğunlukla çeviri edebiyatı olarak ilerleyen bu dönemde çevrilen kelimenin tam anlamını verememesi birleşik eklerin doğmasına yol açmış olabilir. Tek ekle kullanılan bir kelimeye anlamı güçlendirme amaçlı iki ek birden eklenmiş olabilir. Burada çeviri metnin asıl dilinin ne olduğu da önem göstermektedir, dilden dile farklılıklar elbette gösterilmiş olmalıdır. Köktürkçede görülmeyen yapım veya çekim ekleri seyrek de olsa Uygur Türkçesinde görülmektedir ya da Köktürkçede birkaç kere geçen ekler Uygur Türkçesinde yaygın kullanım alanına sahiptir. Bunun sebebi de belirtildiği üzere Uygur toplumundan, yaşam tarzından ayrı düşünülemez. Bu yazıda dil ve kültürün iç içe olduğu; coğrafya, din, kültürün dili etkilediği açıklanmaya çalışılmıştır. Toplum geliştikçe dil de değişecek ve gelişecektir. Değişen ve gelişen dil içinde de eklerin etkilenmesi doğal bir getiridir.

KISALTMALAR

AY: Altun Yaruk

Maytrı.: Maytrısimit

Huas.: Huastuanift

Kuan.: Kuanşi İm Pular

KP: Prens Kalyanarkara ve Papamkara Hikâyesi

KAYNAKLAR

Ağca, F. (2021). Dillik Ölçütlere Göre Eski Uygurca Metinlerin Tarihlendirilmesi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akar, A. (2020). Bilge Tonyukuk Yazıtı. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Akar, A. (2022). Kül Tigin Yazıtı. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Akar, A. (2023). Türk Dili Tarihi. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Arat, R.R. (2007). Eski Türk Şiiri. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Caferoğlu, A. (2021). Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Caferoğlu, A. (2001). Türk Dili Tarihi. Bursa: Alfa/Aktüel Kitabevi.

- Devrez, C. (2020). Eski Uygurca Kuanşı İm Pular İncelemesi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erarslan, K. (2012). Eski Uygur Türkçesi Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A.B. (2016). Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ercilasun, A.B. (2016). Türk Kağanlığı ve Türk Bengütaşları. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Erdal, M. (1991). Old Turkic Word Formation Vol. I-II. Otto Harrassowitz- Wiesbaden.
- Gabain, A. von (1988). Eski Türkçenin Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hamilton, J.R. (2020). Prens Kalyanankara ve Papamkara Hikayesi (E. Korkut, İ. Birkan, çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaya, C. (2021). Uygurca Altun Yaruk Giriş, Metin ve Dizin. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2019). Türkiye Türkçesi Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özbay, B. (2019). Huastuanift Maniheist Uygurların Tövbe Duası. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, Ş. (2019). Uygurca Metinler II- Maytrisimit: Burkancıların Mehdisi Maitreya ile Buluşma Uygurca İptidaî Bir Dram. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. (2022). Orhon Türkçesi Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. (2020). Orhon Yazıtları. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TÜRKÇE FİİL ÇEKİMİNDE KİŞİ EKLERİNE DİLBİLİMSEL BİR YAKLAŞIM

Doç. Dr. Ahmet Turan DOĞAN

Harran Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

ÖZ

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan dilin en önemli özelliklerinden biri de onun ekonomik olma gayretidir. En az çaba yasası olarak da adlandırılan bu durum, dilde mesajın en az çabayla alıcıya iletilmesini sağlar. Büyük oranda dilin sözlü kısmında daha hızlı işleyen bu yasa, yazılı kısmında ise daha yavaştır. Bu da yazının tutuculuğundan kaynaklanır. Türkçede sözlü kültürün yaygın olduğu zamanlarda büyük oranda Türkçeyi bugünkü durumuna getiren bu yasa, yavaş da olsa günümüzde de işlemeye devam etmektedir. Bu yasanın yansıması Türkçe fiil çekiminde de görülür. Türkçede *fiil kökü / gövdesi + kip / zaman eki + kişi eki* biçiminde olan fiil çekimi yapısının bütün kişi ve zamanlarda aynı olmadığı görülür. Ekonomi ilkesi gereği emir kipi hariç diğer kip / zaman çekimlerinin 3. teklik kişilerinde kişiyi ifade eden bir ek bulunmaz. Diğer kişi çekimlerinde ek olduğu için 3. kişide ek olmaması ifadede bir karışıklık oluşturmaz. Tarihî dönemlere bakıldığında 3. teklik kişide *ol* zamirinin bazen kullanıldığı bazen de kullanılmadığı görülür: *körmüş (ol)*. Dolayısıyla söz konusu çekimde Türkçede ekonomi ilkesinin öteden beri işlediği görülür. Ancak, bu durum diğer kişi çekimlerinde olmamıştır. Çünkü, bu durumda bir kişi karışması meydana gelecektir. Bu konuda da dilde karışmama ilkesinin işlediği görülür. Çünkü, dildeki bir birimin ifadede başka bir birimle karışması dilin işleyişindeki sistemi olumsuz yönde etkileyecektir. Bu işleyişin en kusursuz olması gerektiği dil kategorilerinden biri de fiil çekimindeki kişi konusudur. Bu çalışmada da Türk dilindeki fiil çekimi dildeki ekonomi ilkesi ve karışmama ilkesi çerçevesinde tarihî metinlerdeki fiil çekimi yapıları da ele alınarak değerlendirilmiş ve bu durumun sebepleri, sonuçları ve sınırları üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, fiil çekimi, fiilde kişi, en az çaba yasası.

LINGUISTIC EVALUATION OF PERSONAL SUFFIXES IN TURKISH CONJUGATION

ABSTRACT

One of the most important features of language, which enables communication between people, is its effort to be economical. This situation, also called the least effort law, ensures that the message in the language is transmitted to the person with the least effort. This law, which works faster in the spoken language, is slower in the written language. This is due to the conservatism of writing. This law, which largely brought Turkish to its present state when writing was not used in Turkish, continues to operate today, albeit slowly. The least effort law is also seen in Turkish conjugation. It is seen that the conjugation structure in Turkish, which is in the form of verb base / stem + mood / tense suffix + personal suffix, is not the same for all persons and tenses. Due to the principle of economy, there is no suffix expressing the person in the 3rd person singular conjugations of other moods / tenses except the imperative. Since there is an affix in the other person conjugations, the absence of a suffix in the 3rd person does not create any confusion in the expression. When we look at historical periods, we see that the pronoun "ol" in the 3rd person

singular is sometimes used and sometimes not: *körmüş (ol)*. Therefore, in this conjugation, it is seen that the principle of economy has existed in Turkish for a long time. However, this did not happen with other persons. Because, in this case, a person interference will occur. In this regard, the principle of non-confusion in language is observed. Because, confusion a unit in the language with another unit in the expression will negatively affect the system in which the language functions. One of the language categories where this process should be most perfect is the subject of person in conjugation. In this study, conjugation in Turkic language was evaluated by considering the conjugation structures in historical texts within the framework of the principle of economy in the language and the principle of non-confusion, and the reasons, consequences and limits of this situation were emphasized.

Key Words: Turkish, conjugation, person, least effort law.

GİRİŞ

Anlam bakımından bağımsız biçimbirimler arasında olan fiiller, yapı bakımından fiil çekim eklerine bağımlıdır. Yani, sözdiziminde kullanılmak için birtakım ekler ihtiyacı duyarlar. Türkçede her bir kip ve zaman çekiminde bazı farklılıklara sahip olan bu ekler yazıyla takip edilebildiği kadarıyla değişikliklere uğramıştır. En az çaba yasasının gereği olarak aşınmış ve daha ekonomik hâle gelmiştir.

Türkiye Türkçesinde görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman, gelecek zaman, geniş zaman ve şimdiki zaman olmak üzere zaman ifade eden beş; emir kipi, dilek kipi ve gereklilik kipi olmak üzere üç ve toplamda sekiz fiil çekiminin olduğu görülür. Bunların ilk grubunda zaman, ikinci grubunda ise kip/şekil baskındır. Bir de bu ifadelerin kişiye bağlanması için kullanılan ekler vardır. Bunlar da geldikleri kip/zaman ekine göre değişiklik gösterir. Türkçede yazıyla takip edilebildiği kadarıyla emir kipi hariç diğer kip/zaman çekimlerindeki kişi ifadesi için önceleri kişi zamirleri ve kimi eklerin kullanıldığı, ancak günümüzde bu zamirlerin eklediği görülür. Dolayısıyla kişi biçimbirimlerinde de en az çaba yasası gereği bir aşınma meydana gelmiştir.

En az çaba yasası, ilk olarak 1894 yılında Fransız filozof Guillaume Ferrero tarafından belirtilmiştir. Ancak bu yasayı ilk olarak bir sistem çerçevesinde sunan 1949 yılındaki “Human Behavior and the Principle of Least Effort” (İnsan Davranışı ve En Az Çaba Yasası) adlı çalışmasıyla George Kingsley Zipf olmuştur. Bu nedenle en az çaba yasası “Zipf Yasası” olarak da bilinmektedir. Ona göre en az çabayla en büyük sonuçlar elde etmek insan doğası gereğidir. Böylece de sık yapılan insan davranışları zamanla daha hızlı ve kolay gerçekleştirilebilir hâle gelmiştir (Zhu vd., 2018, s. 1). Dolayısıyla en az çaba yasası, belli bir amacın gerçekleşmesi için gereken çabanın insanoğlu tarafından en aza indirmeye çalışmasının adıdır (Vardar, 2007, s. 92). Yani, dildeki ifadenin olabildiğince yalınlaştırılmaya çalışılmasıdır. Aşınma konusunda ise bazı dil birimleri öne çıkmaktadır. Kapsamına ise ses düşmesi, ses benzeşmesi, ses ve hece kaynaşması gibi ses olayları, söz ve söz dizimi yapıları girmektedir (Karaağaç, 2013, s. 370).

En az çaba yasasının kapsamının yanında sınırları da vardır. Bu yasanın sınırı anlaşmazlık sınırına kadar gidebilmektedir (Karaağaç, 2013, s. 371). Burada da dildeki karışmama yasası devreye girer. Bunun yanında dilin evriminde bildirim gerekleri dizgeyi daha karmaşık hâle getirmeye çalışırken söz konusu ilke onu yalınlaştırmaya ve iki eğilim arasında bir denge kurmaya

çalışmaktadır (Vardar 2007, s. 92). Böylece dilde en az çaba, karışmama ve ifadeyi dikkat çekici hâle getirme dengesi dil konuşurları tarafından daima gözetilir.

Dilde en az çaba yasasının işlediği alanlardan biri de fiil çekimindeki kişi ifadesidir. Türkçe fiil çekiminde kip ve zamanın kişiye bağlanması için kullanılan biçimbirimler birkaç farklı yapıdadır. Tekin (2016), Köktürkçe döneminde bunun için kimi çekimlerde iyelik eki, kimi çekimlerde ise kişi zamirinin kullanıldığını belirtir. Eski Uygur Türkçesi, Karahanlı Türkçesi, Harezmi Türkçesi, Tarihî Kıpçak Türkçesi ve Çağatay Türkçesinde fiil çekimindeki kişi ifadesi için zamirler, iyelik ekleri ve emir kipinde kişiyi de ifade eden ekler kullanılır (Eraslan, 2012; Hacıeminoğlu, 2008, Toparlı ve Vural, 2007; Güner, 2013; Argunşah, 2014). Buna karşılık Eski Anadolu Türkçesinden itibaren batı Türkçesinde zamir kökenli kişi ekleri, iyelik kökenli kişi ekleri ve emir kipinde kişiyi de ifade eden ekler kullanılır (Gülsevin ve Boz, 2013; Şahin, 2009). Doğu Türkçesinde ise Harezmi Türkçesinden başlamak üzere birkaç örnekte zamirlerin yerine eklerin kullanıldığı da görülmektedir. Ancak, bu kullanımlar doğu Türkçesi için standart hâle gelmemiştir. Kişi ifadesi için kullanılan zamirlerin Oğuz lehçesinde ekleşmesi Kâşgarlı'nın da dikkatini çekmiş ve bunun gibi kısa kullanımlardan dolayı Oğuzca için Türk lehçelerinin en yeğnisi ifadesini kullanmıştır (Doğan, 2019).

Yavuzarslan (2011), Türk dilinde kişi eklerini ele aldığı çalışmasında Türkçenin tarihî dönemlerinde kişi ifadesi için kullanılan biçimbirimleri ele almış ve birinci çokluk kişi eki olan “-k”nin Kıbrıs ağzındaki kullanımlarına yer vermiştir. Bu vesileyle de söz konusu eklin nereden geldiğiyle ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur. İnceleme bölümünde verilecek olan Türk dilinde kişi ifade eden biçimbirimlerin detaylarında da görüleceği üzere yazıyla takip edilebildiği kadarıyla Türkçenin yaklaşık 1300-1400 yıllık sürecinde kişi biçimbirimlerinin birtakım değişikliklere uğradığı ve bu değişikliklerin daima biçimbirimlerin kısalması yönünde olduğu görülür. Yani en az çaba yasasının işlediği açıktır. Ancak, bu değişikliklerin de bir sınırı bulunmaktadır. Dildeki karışmama ilkesi kısalmanın sınırını da belirlemektedir. Aşağıda bu değişikliklere ve sınırlara doğu Türkçesi-batı Türkçesi ekseninde yer verilmiştir.

1. İnceleme

Dilde kişi ifadesinin doğrudan muhatabı kişi zamirleridir. Bu zamirler, dillerin sözdizimi özelliklerine göre başta, ortada veya sonda bulunabilir. Türkçe kurallı cümle yapısına göre ise başta bulunmaları gerekir. Ancak, Türkçe gibi eklemeli dillerde yüklem üzerinde bulunan ve fiil çekiminin son basamağını oluşturan kişi biçimbirimleri kişi zamirlerinin başta kullanılmasını da çoğu zaman gereksiz kılar. Bu özelliklerinden dolayı da dilde sık kullanıma sahiptirler. Sık kullanımları da en az çaba yasası gereği daha ekonomik hâle gelmelerini sağlamıştır. Elbette ki kısaltmalar Türkçede genellikle art zamanlıdır. Dolayısıyla değerlendirmeler de art zamanlı incelemeleri gerektirmektedir.

Türk dilinin tarih seyri içerisindeki yazı dillerinde kişi ifadesi için kullanılan biçimbirimler kip/zaman çekimlerinin tamamı üzerinden değil, farklı kip/zaman çekimlerini yansıttıkları için görülen geçmiş zaman, geniş zaman, dilek kipi ve emir kipi üzerinden aşağıda tablolar hâlinde gösterilmiştir.

1.1. Görülen Geçmiş Zaman

Tablo 1: Doğu Türk Lehçelerinde Görülen Geçmiş Zamanda Kullanılan Kişi Biçimbirimleri

Lehçeler	1. teklik kişi	2. teklik kişi	3. teklik kişi	1. çokluk kişi	2. çokluk kişi	3. çokluk kişi
Köktürkçe	(bar-dı)- <i>m</i>	(içik-di)- <i>η</i> (bar-dı)- <i>g</i>	(ay-dı)- <i>ø</i>	(aç-dı)- <i>mız</i>	(bar-dı)- <i>ηız</i>	-
Eski Uygur Türkçesi	(tur-du)- <i>m</i>	(tur-du)- <i>η</i>	(tur-dı)- <i>ø</i>	(tur-du)- <i>mız</i>	(tur-du)- <i>ηız</i>	(tur-dı)- <i>lar</i>
Karahanlı Türkçesi	(ay-dı)- <i>m</i>	(ay-dı)- <i>η</i>	(bar-dı)- <i>ø</i>	(aç-tı)- <i>mız</i>	(bar-dı)- <i>ηız</i>	(keç-ti)- <i>ler</i>
Harezm Türkçesi	(al-dı)- <i>m</i>	(al-dı)- <i>η</i>	(al-dı)- <i>ø</i>	(al-du)- <i>k</i>	(al-dı)- <i>ηız</i>	-
Tarihi Kıpçak Türkçesi	(al-du)- <i>m</i>	(al-dı)- <i>η</i>	(al-dı)- <i>ø</i>	(al-dı)- <i>k</i> (kıl-dı)- <i>mız</i> (bil-dü)- <i>k biz</i>	(al-dı)- <i>ηız</i> (kél-di)- <i>ηızler</i>	(al-dı)- <i>lar</i> (tile-di) <i>anlar</i>
Çağatay Türkçesi	(ayt-tı)- <i>m</i>	(ayt-tı)- <i>η</i>	(ayt-tı)- <i>ø</i>	(ay-du)- <i>k</i>	(ayt-tı)- <i>ηız</i>	(tüz-di)- <i>ler</i>
Özbek Türkçesi	(tilä-di)- <i>m</i>	(tilä-di)- <i>η</i>	(tilä-di)- <i>ø</i>	(tilä-di)- <i>k</i>	(tilä-di)- <i>ηız</i>	(tilä-di)- <i>lär</i>
Kazak Türkçesi	(tüsin-di)- <i>m</i>	(tüsin-di)- <i>ñ</i> (tüsin-di)- <i>ñiz</i>	(tüsin-di)- <i>ø</i>	(tüsin-di)- <i>k</i>	(tüsin-di)- <i>ñder</i> (tüsin-di)- <i>ñizder</i>	(tüsin-di)- <i>ø</i>
Hakas Türkçesi	(al-dı)- <i>m</i>	(al-dı)- <i>η</i>	(al-dı)- <i>ø</i>	(al-dı)- <i>bıs</i>	(al-dı)- <i>ηar</i>	(al-dı)- <i>(lar)</i>

(Tekin, 2016; Eraslan, 2012; Hacıeminoğlu, 2008; Toparlı ve Vural, 2007; Güner, 2013; Arğunşah; Öztürk, 2007; Tamir, 2007; Arkoğlu, 2007)

Tablo 2: Batı Türk Lehçelerinde Görülen Geçmiş Zamanda Kullanılan Kişi Biçimbirimleri

Lehçeler	1. teklik kişi	2. teklik kişi	3. teklik kişi	1. çokluk kişi	2. çokluk kişi	3. çokluk kişi
Eski Anadolu Türkçesi	(bağla-du)- <i>m</i>	(vir-dü)- <i>ñ</i>	(al-dı)- <i>ø</i>	(dal-du)- <i>k</i>	(it-dü)- <i>ñüz</i>	(kon-dı)- <i>lar</i>
Osmanlı Türkçesi	(sev-di)- <i>m</i>	(sev-di)- <i>ñ</i>	(sev-di)- <i>ø</i>	(sev-di)- <i>k</i>	(sev-di)- <i>ñiz</i>	(sev-di)- <i>ler</i>
Türkiye Türkçesi	(al-dı)- <i>m</i>	(al-dı)- <i>n</i>	(al-dı)- <i>ø</i>	(al-dı)- <i>k</i>	(al-dı)- <i>nız</i>	(al-dı)- <i>lar</i>
Azerbaycan Türkçesi	(al-dı)- <i>m</i>	(al-dı)- <i>n</i>	(al-dı)- <i>ø</i>	(al-dı)- <i>â</i>	(al-dı)- <i>nız</i>	(al-dı)- <i>lar</i>

(Gülsevin ve Boz, 2013; Deny, 2012; Kartallıoğlu ve Yıldırım, 2007)

1.2. Geniş Zaman

Tablo 3: Doğu Türk Lehçelerinde Geniş Zamanda Kullanılan Kişi Biçimbirimleri

Lehçeler	1. teklik kişi	2. teklik kişi	3. teklik kişi	1. çokluk kişi	2. çokluk kişi	3. çokluk kişi
Köktürkçe	(köç-är) <i>bän</i> (bar-ır) <i>män</i>	(ö-mäz) <i>sän</i>	(käl-ır)-ø (olor-ur) (ol)	(täz-är) biz	(bil-ır) siz	-
Eski Uygur Türkçesi	(yori-r) <i>men</i>	(yori-r) <i>sen</i>	(yori-r)-ø	(yori-r) <i>biz</i>	(yori-r) <i>siz</i> / <i>sizler</i>	(yori-r)- <i>lar</i>
Karahanlı Türkçesi	(aç-ar) <i>men</i>	(ay-ur) <i>sen</i>	(aç-ar)-ø	(kıl-ur) <i>miz</i>	(kes-er) <i>siz</i>	(ay-ur)- <i>lar</i>
Harezm Türkçesi	(bil-ür) <i>men</i>	(bil-ür) <i>sen</i>	(ak-ar)-ø	(kör-er) <i>miz</i> (biz)	(sor-ar) <i>siz</i> (sizler)	(bil-ür)- <i>ler</i> (anlar)
Tarihi Kıpçak Türkçesi	(al-ır) <i>men</i> (al-ır)- <i>am</i>	(al-ur) <i>sen</i> (al-ur)- <i>sın</i>	(al-ur)-ø	(al-ur) <i>biz</i> (al-ır)- <i>ız</i>	(al-ur) <i>siz(ler)</i>	(al-ur)- <i>lar</i>
Çağatay Türkçesi	(ayt-ur) <i>män</i>	(ayt-ur)- <i>sän</i>	(al-ur)-ø	(ayt-ur) <i>miz</i> (biz)	(dë-r) <i>siz</i>	(bar-ur)- <i>lar</i>
Özbek Türkçesi	(tilä-r)- <i>män</i>	(tilä-r)- <i>sän</i>	(tilä-r)-ø	(tilä-r) <i>miz</i>	(tilä-r) <i>siz</i>	(tilä-r)- <i>(lär)</i>
Kazak Türkçesi	(öt-e)- <i>min</i>	(öt-e)- <i>sin</i>	(öt-e)- <i>di</i>	(öt-e) <i>miz</i>	(öt-e)- <i>siñder</i> (öt-e)- <i>sizder</i> (öt-e)- <i>siz</i>	(öt-e)- <i>di</i>
Hakas Türkçesi	(al-adır)- <i>bın</i>	(al-adır)- <i>zıñ</i>	(al-adır)-ø	(al-adır)- <i>bıs</i>	(al-adır)- <i>zar</i>	(al-adır)- (lar)

(Tekin, 2016; Eraslan, 2012; Hacıeminoğlu, 2008; Bulak, 2017; Toparlı ve Vural, 2007; Güner, 2013; Argunşah; Öztürk, 2007; Öner, 2013; Arıkoğlu, 2007)

Tablo 4: Batı Türk Lehçelerinde Görülen Geçmiş Zamanda Kullanılan Kişi Biçimbirimleri

Lehçeler	1. teklik kişi	2. teklik kişi	3. teklik kişi	1. çokluk kişi	2. çokluk kişi	3. çokluk kişi
Eski Anadolu Türkçesi	(gez-er) <i>men</i> ²³⁸ (ol-ur)- <i>van</i>	(bil-ür)- <i>sin</i>	(gel-ür)-ø	(eyle-r)- <i>üz</i>	(ol-ur)- <i>sız</i>	(agdur-ur)- <i>lar</i>

²³⁸ Birkaç örneği vardır ve Eski Anadolu Türkçesi için standart değildir.

	(ol-ur)- vanın (iste-r)-vem (dile-r)-em					
Osmanlı Türkçesi	(sev-er)-im	(sev-er)-siñ	(sev-er)-ø	(sev-er)-iz	(sev-er)- siñiz	(sev-er)-ler
Türkiye Türkçesi	(al-ır)-ım	(al-ır)-sın	(al-ır)-ø	(al-ır)-ız	(al-ır)-sınız	(al-ır)-lar
Azerbaycan Türkçesi	(al-ar)-am	(al-ar)-san	(al-ar)-ø	(al-ar)-iâ	(al-ar)-sınız	(al-ar)-lar

(Gülsevin ve Boz, 2013; Deny, 2012; Kartallıoğlu ve Yıldırım, 2007)

1.3. Dilek Kipi

Köktürkçe döneminde ekin sadece şart bildiren zarf-fiil eki olarak kullanılması söz konusudur. Bu sebeple dilek bildiren işlevine rastlanmamıştır. Eski Uygur Türkçesi dönemine ait daha fazla ve çeşitli metinler bulunduğu için söz konusu ekin şart zarf-fiil ifadelerinin yanında dilek kipi ifadesiyle kullanıldığı da görülür:

Amtı [sak]ınu kolulayu teginser biz. (Şimdi düşünerek istekte bulunsak.) (Eraslan, 2012, s. 349)

Bu et'özümün titser men. (Bu vücudumu terk etsem.) (Eraslan, 2012, s. 349)

Eski Uygur Türkçesi üzerine yapılan çalışmalarda belirtilen örnekler dilek ifadesinin tüm kişilerini kapsamayabilir. Ancak söz konusu dönemde diğer kişilerin de olması beklenir. Dolayısıyla, tespit edilebildiği kadarıyla Türkçede bu dönemden itibaren söz konusu ekin dilek ifadesi için kullanıldığı görülür.

Tablo 5: Doğu Türk Lehçelerinde Dilek Kipinde Kullanılan Kişi Biçimbirimleri

Lehçeler	1. teklik kişi	2. teklik kişi	3. teklik kişi	1. çokluk kişi	2. çokluk kişi	3. çokluk kişi
Köktürkçe	-	-	-	-	-	-
Eski Uygur Türkçesi	(tut-sar) men	(tut-sar) sen	(tut-sar) ø	(tut-sar) biz	(tut-sar) siz	(tut-sar)-lar
Karahanlı Türkçesi	(bar-sa) men	(bar-sa) sen (bil-se)-ŋ	(bak-sa) ø	(er-se) miz	(bil-se) siz	(bul-sa)-lar
Harezm Türkçesi	(al-sa)-m	(al-sa)-ŋ	(al-sa) ø	(al-sa) biz (miz) (al-sa)-k	(al-sa)-sañız	(al-sa)-lar (al-sa) anlar
Tarihi Kıpçak Türkçesi	(aç-sa)-m (bol-sa) men	(aç-sa)-ŋ (aç-sa) sen	(al-sa) ø	(al-sa)-k/ò	(al-sa)-ŋız	(al-sa)-lar

Çağatay Türkçesi	(kör-se)- <i>m</i>	(al-sa)- <i>η</i>	(oõşa-sa)- ø	(al-sa)- <i>k</i>	(bol-sa)- <i>ηız</i> (bol-sa)- <i>ηızlar</i>	(ıl-sa)- <i>lar</i>
Özbek Türkçesi	(tilä-sä)- <i>m</i>	(tilä-sä)- <i>η</i>	(tilä-sä)-ø	(tilä-sä)- <i>k</i>	(tilä-sä)- <i>ηız</i>	(tilä-sä)- (lä <i>r</i>)
Kazak Türkçesi	(de-se)- <i>m</i>	(de-se)- <i>ñ</i>	(de-se)-ø	(de-se)- <i>k</i>	(de-se)- <i>señder</i> (de-se)- <i>ñızder</i>	(de-se)-ø
Hakas Türkçesi	(al-za(sa))- <i>m</i>	(al-za(sa))- <i>η</i>	(al- za(sa))-ø	(al-za(sa))- <i>bis</i>	(al-za(sa))- <i>η</i> <i>ar</i>	(al-za(sa))- (lar)

(Tekin, 2016; Eraslan, 2012; Hacıeminoğlu, 2008; Bulak, 2017; Toparlı ve Vural, 2007; Güner, 2013; Argunşah; Öztürk, 2007; Öner, 2013; Arıkoğlu, 2007)

Tablo 6: Doğu Türk Lehçelerinde Dilek Kipinde Kullanılan Kişi Biçimbirimleri

Lehçeler	1. teklik kişi	2. teklik kişi	3. teklik kişi	1. çokluk kişi	2. çokluk kişi	3. çokluk kişi
Eski Anadolu Türkçesi	(em-se)- <i>m</i>	(ol-sa)- <i>ñ</i>	(okı-sa)-ø	(döndür-se)- <i>vüz</i>	(güven-se)- <i>ñüz</i>	(güven-se)- <i>ler</i>
Osmanlı Türkçesi	(sev-se)- <i>m</i>	(sev-se)- <i>ñ</i>	(sev-se)-ø	(sev-se)- <i>k</i>	(sev-se)- <i>ñız</i>	(sev-se)- <i>ler</i>
Türkiye Türkçesi	(al-sa)- <i>m</i>	(al-sa)- <i>n</i>	(al-sa)-ø	(al-sa)- <i>k</i>	(al-sa)- <i>nız</i>	(al-sa)- <i>lar</i>
Azerbaycan Türkçesi	(al-sa)- <i>m</i>	(al-sa)- <i>n</i>	(al-sa)-ø	(al-sa)- <i>â</i>	(al-sa)- <i>nız</i>	(al-sa)- <i>lar</i>

(Gülsevin ve Boz, 2013; Deny, 2012; Kartallıoğlu ve Yıldırım, 2007)

1.4. Emir Kipi

Türkçede yazıyla takip edilebildiği dönemlerden beri emir kipinde kip ve kişi için ayrı biçimbirimler kullanılmamıştır. Bu durumun ne zamandan beri olduğu bilinmemektedir. Ancak, Türkçede emir kipinin uzun zamandan beri en az çaba yasası gereği kısaldığı söylenebilir.

Tablo 7: Doğu Türk Lehçelerinde Emir Kipinde Kullanılan Kişi Biçimbirimleri

Lehçeler	1. teklik kişi	2. teklik kişi	3. teklik kişi	1. çokluk kişi	2. çokluk kişi	3. çokluk kişi
Köktürkçe	(süle-)- <i>yin</i>	(tıñla)-ø (bir)- <i>gil</i>	(bol)- <i>zun</i> (bol)- <i>çun</i>	(süle)- <i>lim</i>	(bar)- <i>ıñ</i> (bil)- <i>ıñlar</i>	(süle)- <i>çün</i> (süle)- <i>zun</i>
Eski Uygur Türkçesi	(oz)- <i>ayın</i>	(oz)-ø (oz)- <i>âl</i>	(oz)- <i>zun</i>	(oz)- <i>alıñ</i>	(oz)- <i>ıñ</i> (oz)- <i>ıñlar</i>	(oz)- <i>zunlar</i>

Karahanlı Türkçesi	(bar)-ayın / (sözle)-yin (ak)-ayı (it)-ey (kör)-eyim	(bas)-ø (ay)-gıl (okı)-gın	(bir)-sü (al)-sun (kel)-süni	(bar)-alım (kir)-eliğ (okı)-lım	(al)-ıy (tut)-uñlar	(körme)-sünler (öğret)-süler
Harezm Türkçesi	(bir)-ey (al)-ayın (al)-ayım (al)-âayın (al)-âayım	(al)-ø (al)-âıl (al)-âıl	(al)-sun (al)-su	(al)-alığ (al)-âalığ (al)-alım	(al)-ıy (al)-ıyız (başla)-ğlar	(al)-sunlar (al)-sular
Tarihi Kıpçak Türkçesi	(ber)-eyin (al)-ayım (bar)-âayım (saöhl)-yım	(aç)-ø (aç)- kıl (kel)-gin	(ak)-sun	(al)-alım (de)-gelim (al)-alık (bar)-alı	(aç)-ıy (al)-ıyız (eşit)-ğler	(ur)-sınlar
Çağatay Türkçesi	(dê)-y (aç)-ay (bolma)-yın (ayt)-ayın (ayt)-ayım (ayt)-ayığ (kara)-âayın (ayt)-ay mên	(bak)-ø (bak)-âıl (bol)-âın	(kês)-sü (alma)-sun	(bak)-alım (bêr)-eli (bêr)-eliğ (ayt)-alığ	(aç)-ıy (baâla)-ğız (bêr)-iğler (kóp)-uñızlar	(bêr)-sünler
Özbek Türkçesi	(tilä)-y(in)	(tilä)-gin	(tilä)-sin	(tilä)-ylik	(tilä)-ng(iz)	(tilä)-sinlär
Kazak Türkçesi	(jaz)-ayım	(jaz)-ø (jaz)-ı-ñız	(jaz)-sın	(jaz)-ayıq (jaz)-alık	(jaz)-ñdar (jaz)-ı-ñızdar	(jaz)-sın
Hakas Türkçesi	(al)-im	(al)-ø	(al)-zın	(al)-ağar / (al)-ıbıs	(al)-alığar	(al)-zın(nar)

(Tekin, 2016; Eraslan, 2012; Hacıeminoğlu, 2008; Toparlı ve Vural, 2007; Güner, 2013; Argunşah; Öztürk, 2007; Tamir, 2007; Arıkoğlu, 2007)

Tablo 8: Batı Türk Lehçelerinde Emir Kipinde Kullanılan Kişi Biçimbirimleri

Lehçeler	1. teklik kişi	2. teklik kişi	3. teklik kişi	1. çokluk kişi	2. çokluk kişi	3. çokluk kişi
----------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Eski Anadolu Türkçesi	(öl)-eyin	(yüri)-ø (itme)-gil	(gör)-sün	(iç)-elüm	(dinle)-ñ (eyle)-ñüz	(di)-sünler
Osmanlı Türkçesi	(sev)-eyim	(sev)-ø	(sev)-sin	(sev)-elim	(sev)-iñ (sev)-iñiz	(sev)-sinler
Türkiye Türkçesi	(al)-ayım	(al)-ø	(al)-sın	(al)-alım	(al)-ım (al)-ımız	(al)-sınlar
Azerbaycan Türkçesi	(al)-ım	(al)-ø	(al)-sın	(al)-ağ	(al)-ım	(al)-sınlar

(Timurtaş, 2005; Deny, 2012; Kartallıoğlu ve Yıldırım, 2007)

SONUÇ

En az çaba yasası ve karışmama ilkesi çerçevesinde Türk dilinde fiil çekimindeki kişi biçimbirimlerinin ele alındığı bu çalışmada art zamanlı olarak Türk dilinde kişi ifadesi için kullanılan biçimbirimlerin ekonomik hâle geldiği, hatta bazı kişilerde tamamen ortadan kalktığı ancak bu kalkmanın da ifadenin karışmasını engellemek için bir sınırının olduğu tespit edilmiştir. Çalışma evreninin seçilen ve kendisine benzer çekimleri olan diğer zaman ve kip ifadelerini de temsil eden görülen geçmiş zamanın 3. teklik kişi ifadesinin Türk dilinde öteden beri sıfır biçimbirim hâlinde olduğu, emir kipi çekiminde ise 2. teklik ifadesinin hem sıfır biçimbirim hem de *g//* pekiştirme birimiyle kullanıldığı görülür. Geniş zaman çekiminde de Köktürkçe döneminde 3. teklik kişi ifadesinde bazen kullanılan *ol* zamiri ve Kazak Türkçesinde kullanılan *-di* biçimbirimi hariç öteden beri bir ekonomikliğin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Türkçede bazı kip/zaman çekimlerinde 3. teklik kişi, bazısında ise 2. teklik kişi ifadesinin çok kullanıldığı ve bunun da dilde çok kullanılan yapıların çabuk aşınması sonucunu meydana getirdiği söylenebilir. Bunda da dil kullanımının bazı kip ve zamanlarda çoğunlukla 3. teklik kişiye, bazı zamanlarda ise 2. teklik kişiye yöneldiği ve aşınmaların öncelikle bunlarda olduğu görülür.

Türkçede emir kipi ve görülen geçmiş zamanda kişi ifadesi için kullanılan biçimbirimlerde Köktürkçe döneminden beri en az çaba yasasının işlediği görülmektedir. Diğer kip/zaman çekimlerinde ise önceleri kullanılan zamirler, en az çaba yasası gereği ekleşmiştir.

Batı Türkçesinin ilk yazılı dönemi olan Eski Anadolu Türkçesinden itibaren yazıyla takip edilebildiği kadarıyla kişi ifadelerinin eklerle oluşturulduğu görülür. Dolayısıyla en az çaba yasasının batı Türkçesinde öteden beri olduğu, Kâşgarlı'nın da "Oğuzca dillerin en yeğnisidir." diyerek bu duruma dikkat çektiği görülür. Doğu Türk yazı dillerinde ise ekleşmenin günümüze daha yakın zamanlarda başladığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışmanın ortaya koyduğu gerçekler yanında Türk diliyle ilgili yapılacak dilbilimsel çalışmalar onun daha iyi anlaşılmasını ve yorumlanmasını beraberinde getirecektir.

KAYNAKLAR

- Argunşah, M. (2014). *Çağatay Türkçesi grameri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Arıkoğlu, E. (2007). Hakas Türkçesi. A. B. Ercilasun (Ed.). *Türk lehçeleri grameri* (s. 1086-1147). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Deny, J. (2012). *Türk dil bilgisi* (A. U. Elöve, çev.). A. Benzer (Uy.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Doğan, A. T. (2019). VIII-XV. yüzyıllarda Oğuzların dili Türkçenin en yeğni miydi?. *Yeni Türkiye*, 106, 496-505.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Gülsevin, G. Ve Boz, E. (2013). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Güner, G. (2013). *Kıpçak Türkçesi grameri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (2008). *Karahanlı Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kartallıoğlu, Y. ve Yıldırım, H. (2007). Azerbaycan Türkçesi. A. B. Ercilasun (Ed.). *Türk lehçeleri grameri* (s. 171-230). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Öner, M. (2013). *Bugünkü Kıpçak Türkçesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Öztürk, R. (2007). Özbek Türkçesi. A. B. Ercilasun (Ed.). *Türk lehçeleri grameri* (s. 291-354). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şahin, H. (2009). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tamir, F. (2007). Kazak Türkçesi. A. B. Ercilasun (Ed.). *Türk lehçeleri grameri* (s. 429-480). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Timurtaş, F. K. (2005). *Eski Türkiye Türkçesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Toparlı, R. ve Vural, H. (2007). *Harezmi Türkçesi*. Tokat: Öncü Basımevi.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual.
- Yavuzarslan, P. (2011). Türk dilinde kişi eklerinin tarihsel değişimi ve gelişimi. *Dil Bilimi, Dil Bilgisi ve Dil Eğitimi*, 2, 1953-1966.
- Zhu, Y. vd. (2018). The principle of least effort and Zipf distribution. *Journal of Physics: Conference Series*, 1113, 1-11.
- Zipf, G. K. (1949). *Human behavior and the principle of least effort*. Cambridge 42, Massachusetts: Addison-Wesley Press.

TÜRK SAVUNMA SANAYİSİ VE TÜRKÇELEŞME

Doç. Dr. Himmet BÜKE

Nagihan ARIKÇILI

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZ

Türk savunma sanayisi çıktılarında son dönemde ciddi anlamda bir artış gözlemlenmektedir. Yerli üretime ağırlık verilmesi, ithal ürünlerin sayısının azalması, millî güvenlik esasının ön plana çıkartılmasıyla pek çok yeni askerî ürün geliştirilmektedir. Ortaya konulan bu ürünlerin adlandırılması konusu ise dikkat çekici bir diğer husustur. Yerli ve millî imkanlarla üretilen bu ürünlere Türkçe adlar verilmesi geleneğinin oluşmaya başladığı görülmektedir. Bu çalışma için başta Türk Savunma Sanayii Dijital Ürün Kataloğu olmak üzere ASELSAN, ROKETSAN, HAVELSAN, OTOKAR, BAYKAR, BMC, TUSAŞ, TÛMOSAN gibi savunma sanayi alanında TSK'ya envanter temini yapan devlet ve özel savunma sanayi şirketlerinin kataloglarından faydalanılmıştır. Kara, hava ve deniz kuvvetleri için üretilen bütün cihaz, araç ve elektronik sistemler incelenmiş ve ürünler tespit edilmiştir. Yapılan adlandırmalarda ne tür bir yol izlendiği, bu adlandırmaların Türkçeleşme bilinciyle yapılıp yapılmadığı araştırılmıştır. Sözcüklerin anlamları ve etimolojileri TDK, Gülensoy, Kubbealtı, Eren, Paçacıoğlu ve Nişanyan sözlükleri esas alınarak incelenmiş, yapı ve köken bakımından bir sınıflandırma yapılmış, incelenen ürünlerin tamamında Türkçeleşme oranı ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Savunma sanayi, Türkçe ad, atak, bayraktar.

ABSTRACT

Recently, there has been a serious rise in the Turkish defense industry outcomes. The weight given to local production, decrease in the number of imported goods and the prominence given to the national security principle have paved the way for developing many new military products. Denomination of the aforementioned products is yet another interesting issue. The tradition of giving Turkish names to these products manufactured with local and national opportunities has clearly begun to be created. For this study, the catalogues of state and private defense industry firms procuring inventory to the Turkish Armed Forces in the area of defense industry, were used. These catalogues primarily included the Turkish Defense Industry Digital Product Catalogue, as well as ASELSAN, ROKETSAN, HAVELSAN, OTOKAR, BAYKAR, BMC, TUSAŞ and TÛMOSAN. All devices, tools and electronic systems manufactured for land, air and naval forces were examined and the products were detected. The paths followed in denominations and whether these denominations were made in line with Turkish language consciousness or not, were investigated. Meanings and etymology of the words were examined on the basis of the Turkish Language Society, Gülensoy, Kubbealtı, Eren, Paçacıoğlu and Nişanyan dictionaries. A classification was made in terms of structure and origin. The ratio of

using the Turkish language was discussed in all the products examined.

Key Words: Turkish defense industry, Turkish name, atak, bayraktar.

1. GİRİŞ

“Saldırıya karşı koyma; müdafaa” (TDK); “Bir askerî kuvvet tarafından bu iş için seçilmiş bir alanda düşman saldırılarına karşı koymak, düşmanı başarısızlığa uğratmak için gösterilen faaliyet” (Kubbealtı) gibi anlamlara gelen savunma sözcüğü Dil Devrimi sürecinde Türkçeye kazandırılan sözcüklerden biridir. Her toplum ve bu toplumların oluşturduğu devlet düzeni yasal sınırlarını, uluslararası kazanımlarını korumak, kendi vatandaşlarının güvenliğini sağlamak gibi amaçlarla savunma sanayisini oluşturmaktadır. Özellikle son yüzyılda savunma sanayisi ürünlerini kendi üreten devletler pek çok açıdan avantajlı konuma geçmiş, teknolojinin ağırlık kazandığı son yıllarda ise bu durum daha çok önem kazanmıştır. Bilinen en eski çağlardan bu yana askerlik ve savaşçılık konularında haklı bir şöhrete sahip olan Türk milleti savaş araç-gereçlerinin üretimi ve geliştirilmesi konusunda etkin rol oynamıştır. Geçen yüzyıllar içinde Türklerin kullandıkları savaş araçları değişmiş, Türkler bu araçların bazılarını kendileri ortaya çıkarmış bazılarını da başka milletlerden almıştır. Osmanlılar döneminde yerli üretimle elde edilen savaş aletleri özellikle Avrupa’da ateşli silahların kullanılmaya başlamasıyla farklı bir sürece girmiştir. Yerli silah sanayisinin oluşturulamaması bu alanla ilgili söz varlığının yabancılaşmasına neden olan başlıca etkidir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Nuri Demirağ, Vecihi Hürkuş gibi müteşebbisler yerli silah sanayisinin geliştirilmesine katkı sunmuşlar ama bunların çalışmaları çeşitli nedenlerle süreklilik kazanamamıştır. Özellikle son 20 yılda askerî olanaklar bakımından ordumuz her an tedbirli ve gayretli bir şekilde dışa bağımlı olmamak adına emin adımlarla sağlam bir temel ile savunma sanayisi oluşturmaya çalışmaktadır (Karaköse, 2015: 3). Kara, deniz ve hava araçlarının yanında elektronik sistemler, mühimmat ve silah sektörü de önemle desteklenmiştir. Türk savunma sanayisinde yapılan çalışmalarda milli ve yerli olma çabası güdülmüş, bu çalışmaların özgün tasarımlar ve isimler olmasına özen gösterilmiş, üretilen araç-gereçlere verilen birçok ismin Türkçe olması ve millileşme çabası dikkat çekmektedir. Bu çalışmada son 20 yılda Türk savunma sanayisinde kara, hava ve deniz kuvvetleri için üretilen bütün cihaz, araç, elektronik sistemler ele alınacak, bu ürünlerin adlarının detaylı bir incelemesi yapılacaktır. Bu yönüyle son yıllarda üretilen savunma sanayisi ürünlerinin Türkçeleşme oranı, verilen Türkçe isimlerin yapısal ve etimolojik yapı incelemeleri ele alınacaktır. Bu çalışmada Türk Savunma Sanayi, ASELSAN, ROKETSAN, HAVELSAN, OTOKAR, BAYKAR, BMC, TUSAŞ, TŪMOSAN gibi savunma sanayi alanında TSK’ya envanter temini yapan devlet ve özel savunma sanayi şirketlerinin kataloglarından faydalanılmıştır. Diğer taraftan basın ve sosyal medyadaki haberler incelenmiş, bu platformlardan da bilgi temini sağlanmıştır. Elde edilen malzemelere hangi motivasyonla Türkçe adlandırma yapıldığı konusu ise net değildir. Araçların üretim sürecinde neye dayanarak bu adların tercih edildiği, millî güvenliğe haiz bilgiler içerdiği için bire bir görüşme imkânı bulunmadığından bu araçların adlandırmasında tarihsel bir referans ya da güncel tercihlerin mi etkili olduğu bilinmemektedir.

2. İNCELEME

2.1. Yapı ve Köken İncelemesi

2.1.1. Akıncı

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2022): “Düşman ülkesine akın yapan savaşçı” anlamına gelen sözcük Türkçe kökenlidir. DLT, DKK ve OTG gibi eserlerde “akınçı”¹ şeklinde kullanılmaktadır (Paçacıoğlu, 2016). Kara sahasında kullanılan aracın akın yapmaya gitmesi, savaşlarda düşman sahasına saldırması ve oraya yaptığı akınlar sırasında kullanılacak olması nedeniyle bu ismin verildiği görüşünderiz. Türkçe akın sözcüğü “+cı” eki ile türeyerek “akıncı” şeklini almış ve günümüzde bu zırhlı muharebe aracının ismi olmuştur.

2.1.2. Altay

Türk savunma sanayisinin ilk özgün ana muhabere tankı olan Altay, son teknolojiyle üretilen hareket ve komuta yeteneklerine sahip bir araçtır (TSSÜK, 2019: 19). Türk Savunma Sanayii gerçekleştirdiği bu proje ile yerli ve milli tankı üretime sunmuştur. Türkçe kökenli ve basit yapılı Altay sözcüğünün “yüksek dağ” karşılığı olduğunu TDK Güncel Türkçe Sözlük'ten öğrenmekteyiz (2022). Altay, Asya'da Batı Sibiryaya ve Moğolistan'ı ayıran dağlık alana verilen isimdir. Altay dağları bölgesinde yaşayan Türklerin de genel adıdır. Bu sayede ürün, Türklerin ilk anayurdunun ismini şu an araçta kullanmakta ve kadim ilk yurdumuzun adını yaşatmaktadır.

2.1.3. Alpagu²

Türkçe kökenli ve türemiş yapıdaki Alpagu sözcüğünün “cesur” anlamına geldiğini; OA, OY, OTG ve TMG gibi eserlerde varlığını sürdürdüğünü Paçacıoğlu söylemektedir (Paçacıoğlu, 2016). Bu anlamının yanında kahramanlık sıfatı olarak da bilinen bu sözcük (Turan, 2018: 173), tek er tarafından da taşınabilen ve lançerden ateş atabilen milli vurucu İHA çözümü olan hava aracına isim olarak verilmiştir (TSSÜK, 2019: 142).

2.1.4. Alpagut

Yerli ve milli imkânlarla üretilen mühimmat sistemi sağlayan hava aracına, ‘yiğit, cesur’ anlamına gelen “Alpagut” ismi verilmiştir. Türkçe kökenli ve türemiş yapılı olan bu sözcük; alpagut (Uyg., DLT), ET. alpagu (KT K 7) ~ yılpağut (BK D 31) şeklinde ‘yiğit savaşçılar’ anlamında kullanılmıştır (Gülensoy, 2011). US, DLT, KEI, KB, OA, TÜE, Ay ve KBİ gibi eserlerde de “yiğit, askerler” anlamında kullanıldığı bilinmektedir (Paçacıoğlu, 2016).

2.1.5. Alper

Eski savaşçıların isimlerinden olan Alper (Mezkit S., 2021: 487), su üstünde hedef tespiti yapan gemi radar sisteminin adıdır (TSSÜK, 2019: 357). TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2022): “Kahraman ve yiğit” gibi anlamlarını karşılan sözcük Türkçe kökenli ve birleşik bir sözcüktür. Gülensoy, “alp” ve “er” sözcüklerinin ET. ve OT. aynı şekilde kullanıldığını belirtir (Gülensoy, 2011).

2.1.6. Amazon

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2022): “Savaşa katılan kadınlara eski çağların Amazonlarına benzetilerek verilen san.” anlamında kullanılan Fransızca sözcük, mayın ve el yapımı patlayıcılara

¹ Detaylı bilgi için bk. Herkmen, D. (2020). Akın, akıncı, akıntı, akar ve akarsu kelimeleri üzerine. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (23), 173 – 182.

² Detaylı bilgi için bk. Turan, F. (2018). Eski Türkçeden Orta Türkçeye askeri rütbe ve unvanlar. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 58 (1), 155 – 173.

karşı koruma sağlayan zırhlı bir arazi aracı türüne isim olarak verilmiştir (TSSÜK, 2019: 25). Kubbealtı Sözlüğü (2016), “Fr. amazone < Yun.” Şeklinde belirtirken; Nişanyan (2023), Fransızca amazone sözcüğünden ve Eski Yunanca amazōn sözcüğünden alıntı olduğunu ifade eder. Kara aracına verilen bu adlandırma ile savaş sırasındaki kadınların rolü ve önemi ifade edilmiştir.

2.1.7. Anka

TSK envanterindeki İHA türü bir aracın adıdır. TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Masallarda adı geçen ve gerçekte var olmayan büyük bir kuş” olarak tanımlanan Simurg, bir diğer adıyla anka efsanevi bir kuştur. Kubbealtı, sözcüğün Arapçadan geldiğini belirtir (2016). Küllerinden yeniden doğduğu bilinen bu kuş, umudu bitmişken yeniden var olabilmeyi temsil eder. Savaşlarda yeniden doğuşa ve dirilişe gitmek adına motivasyon kaynağı olacak bir isimlendirme çalışmasıdır.

2.1.8. Arı

Mini İnsansız Uçan Sistem olduğu için arılara benzetilerek isim verilmiştir. Arılar gibi üstün keşif ve gözlem gücü olan araç, döner kanatları sayesinde her türlü iniş ve kalkışı yapabildiği için arı benzetmesi yapılmıştır (TSSÜK, 2019: 144). Sözcük basit yapılı ve Türkçe kökenli olup Nişanyan (2023) tarafından Eski Türkçe arı “malum böcek” sözcüğünden evrildiği belirtilmiştir.

2.1.9. Arma

“Bir devletin, bir hanedanın veya bir şehrin simgesi olarak kabul edilmiş resim, harf veya şekil, ongun” anlamında TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022) verilen İtalyanca olan bu sözcük Kubbealtı Sözlüğünde (2016), “İtal. arma < Lat.” şeklinde verilmiştir. En tehlikeli iklim ve arazi alanlarında yüksek mayın gücüyle aktif olarak hizmet vermekte olan kara aracı Arma, devletin simgesi haline geldiği ve bizi temsil ettiği için bu isim verilmiştir (TSSÜK, 2019: 25).

2.1.10. Atak

Kubbealtı Sözlüğü (2016), “Düşünmeden hemen ileri atılan, atılğan, cüretli, cüretkâr” anlamlarında tanımladığı Türkçe ve türemiş yapılı “atak” sözcüğünü “at – ak” şeklinde vermiştir. Üretilen taarruz helikopteri, çevik ve üstün hareket kabiliyetine sahip olduğu için bu şekilde isimlendirilmiştir (TSSÜK, 2019: 141).

2.1.11. Atılğan

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Çekinip korkmadan kendini tehlike veya güçlülere atan, acar” anlamına gelen Türkçe kökenli türemiş sözcük, her yere her koşulda atıldığı ve atlayabilme kapasitesi olduğu için hava savunması sağlamak amacıyla geliştirilen paletli zırhlı kara aracına isim olarak verilmiştir (TSSÜK, 2019: 49). Gülensoy, “<*Àt – ıl – gan” şeklinde tahlil ederken (Gülensoy, 2011); Kubbealtı (2016) ve Nişanyan (2023) sözlüklerinde “atıl – gan” şeklinde tahlil edilmiştir.

2.1.12. Atmaca

Gülensoy, atmaca sözcüğünü “Alıcı bir kuş” olarak tanımlar ve “<at – ma + ca” şeklinde tahlil eder (Gülensoy, 2011). Türkçe ve türemiş yapıdaki atmaca, tüm hava şartlarında kullanılabilen karadan fırlatılan bir füzeye isim olarak verilmiştir (TSSÜK, 2019: 187). Her türlü hava koşulunda göreve hazır olduğu ve fırlatılıp, atılma işlemi yapıldığı için “atmaca” ismi

verilebileceği gibi bir kuş türü olan atmacadan da esinlenilmiş olabilir. Adlandırmanın “at-” fiilinden türemiş olması ihtimali de bulunmaktadır.

2.1.13. Başok

Eski Türkçe “baş” ve “ok” sözcüklerinin birleşmesiyle oluşan “başok” sözcüğü (2016), zırlı muharebe araçları için tasarlanan uzaktan komutalı silah sistemine isim olarak verilmiştir (TSSÜK, 2019: 50).

2.1.14. Batur

Batur, “Bahadır, yiğit” anlamlarına gelen Moğolca bir sözcüktür. Gülensoy, “bağatur > ba’atur > batur > batur > batur ~ batır” şeklinde gelişim seyrini ifade eder (Gülensoy, 2011). Adını yiğitlik ve kahramanlıktan alan bu tank, bağatur sözcüğünden evrilerek batur haline gelmiş ve günümüzdeki komuta kontrol bilgi sistemi bu isimle kullanılmaktadır (TSSÜK, 2019: 294).

2.1.15. Bayraktar

TSK envanterindeki İHA türü bir aracın adıdır. Bu hava aracına şirketin sahiplerinden ve yönetim kurulundan olan kişilerin soyadı olan “Bayraktar” ismi verilmiştir. Sözcüğün anlamını Gülensoy, “Bayrak taşıyan, tutan” şeklinde tanımlayarak “<Tü. bayrak + Fars. Dār” şeklinde tahlil eder (Gülensoy, 2011).

2.1.16. Boran³

Boran sözcük anlamı olarak “Rüzgâr, şimşek ve gök gürültüsü ile ortaya çıkan sağanak yağışlı hava olayı” olarak tanımlanır (2022). Kubbealtı Sözlüğünde (2016) kökeninin Moğolca ve asıl şeklinin “borağan” olduğu belirtilir. Düşük ağırlıklı çekilebilen kısa namlulu bir top olan araç, havadan taşınabilecek şekilde üretilmiştir. (TSSÜK, 2019: 238). Boran gibi şiddetli yağışlar göz önüne alındığında ürünün de tüm hava koşullarında görevine devam edebilmesinden kaynaklı bu isimlendirmenin yapılmış olduğu düşünülmektedir.

2.1.17. Bozdoğan

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Bir doğan türü” olarak tanımlanan mitolojik öğeler barındıran bir hayvandır. Gücü ve yırtıcı özellikte olan bir kuş olmasından dolayı üretilen hava füzesine “bozdoğan” adı verilmiştir. Gülensoy sözcüğün “< boz + doğan” şeklinde birleşik isim olduğunu belirtir (Gülensoy, 2011).

2.1.18. Bozkır

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Kurakçıl otsu bitkilerden oluşan, sıcak ve ılıman iklimlerdeki ağaçsız doğal alan, step” anlamına gelen bozkır sözcüğü personel aracına isim olarak verilmiştir. Anadolu bölgesine hâkim olan bozkır bitki örtüsü, arazi şartları ve hava koşulları da dikkate alınarak bu aletin isimlendirilmesine katkı sağlamıştır. Eren (2022), sözcüğün Eski Türkçeden başlayarak kullanıldığını ve Orta Türkçede bōz olarak geçtiğini söyler. Eski Türkçe “boz” ve “kır” sözcüklerinin birleşimiyle oluşmuştur (2023).

2.1.19. Bozkurt

³ Detaylı bilgi için bk. Fakirullahoğlu, M. A. İ. (2022). Tarihi ve çağdaş Türk lehçelerinde bazı rüzgâr terimleri üzerine inceleme. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 635-651.

Bozkurt, Türklerin kutsal sembollerinden biridir. “Birçok Türk destanında yer alan kutsal hayvan” olarak TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022) tanımlanmıştır. Yapısı gereği güçlü ve yırtıcı olan hayvanın, yol gösterici ve güç sahibi olduğuna inanılır. Bozkurt adıyla üretilen bu ürün silahlara takılan bir dübünün adıdır. Eski Türkçe “boz” ve “kurt” sözcüklerinin birleşimiyle oluşmuştur.

2.1.20. Bozok⁴

Oğuzlar kendi içinde Bozoklar ve Üçoklar diye ikiye ayrılır. Bozoklar, 24 Oğuz boylarından 12 tanesini oluştururlar (Eraslan, 1986: 6). TSK envanterinde üretilen taarruz yeteneğine sahip İHA olan bozok (TSSÜK, 2019: 188), Oğuzların “bozok” boyuna telmihen bu isimlendirme yapılmıştır. Aynı durum 87. maddede yer alan uzaktan komuta yetkisine sahip silah sisteminde de görülür. Sözcük, Eski Türkçe “boz” ve “ok” sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuştur.

2.1.21. Börü⁵

Türkçe kökenli ve basit yapıdaki börü, “kurt” anlamında kullanılan bir sözcüktür. Nişanyan (2023), sözcüğün Eski Türkçe boz “boz (renk)” sözcüğü ile eş kökenli olabileceğini fakat kesin olmadığını belirtir. Orhun Yazıtlarında geçen “kaşım kagan süsi börü teg ermiş” cümlesini örnek vererek cümlenin anlamını şu şekilde açıklar: “babam kağanın ordusu kurt gibi imiş.”

Gülensoy ise sözcüğün kökenini OT. börü sözcüğüne dayandırır. Divan-ı Lügat’it Türk’te “börileyü” sözcüğü ‘kurt gibi’ anlamında kullanıldığını ifade eder (Gülensoy, 2011).

Kurtların gözlerinin keskinliği göz önüne alınarak silahlarda kullanılmak için tasarlanan fenere “börü” ismi verilmiştir. Aletin üstündeki kurt sembolü ve Göktürkçe Türk yazısı da verilen önemi göstermektedir (TSSÜK, 2019: 265).

2.1.22. Çakır

Hava araçlarımızın birçoğuna kuş adlarının verildiği bilinmektedir. Gülensoy sözcüğü ‘Bir tür kuş’ anlamında açıkladıktan sonra “<* çak – ır” şeklinde tahlilini verir. Eski Türkçe’den beri kullanıldığı bilinen sözcük basit yapıdadır (2016). Kara, deniz ve hava platformlarından atılabilen seyir füzesine isim olarak verilmiştir.

2.1.23. Çetin

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Amaçlanan duruma getirilmesi, elde edilmesi, çözümlenmesi, işlenmesi güç veya engeli çok olan, güç (II), zor, müşkül” anlamında tanımlanan basit yapılu Türkçe sözcük, hava şartlarını gözetmeksizin rampa tırmanabilen bir araca isim olarak verilmiştir (TSSÜK, 2019: 46). Kubbealtı Sözlüğü (2016), sözcüğün kökeninin belli olmadığını belirtirken; Nişanyan (2016) Türkiye Türkçesi çat- “vurmak, çarpmak” fiilinden Türkiye Türkçesi +In ekiyle türetildiğini belirtir.

2.1.24. Dinçer

⁴ Detaylı bilgi için bk. Eraslan, K. (1986). Boz-ok ve üç-ok oğuz kolu adları hakkında. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 34 (1986), 5 – 8.

⁵ Detaylı bilgi için bk. Altun, Z. (2019). Türk kültüründe “kurt kavramı” üzerine bir inceleme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 8 (22), 91 – 108.

Kubbealtı Sözlüğünde (2016) “gücü kuvveti yerinde, sağlam, diri, zinde” anlamlarında olan Türkçe kökenli “dinç” sözcüğü ve Eski Türkçe “+er” sözcüğü birleşerek “dinçer” sözcüğü oluşturulmuş ve üretilen sırt tipi imha robotuna bu isim verilmiştir. Zaman ve mekân fark etmeksizin gözetleme yapabilen alet zorlu şartlarda ve her türlü araziye uygun üretildiği için bu isimlendirme yapılmıştır (TSSÜK, 2019: 46).

2.1.25. Dolunay

Küresel forma sahip ve taşınabilir aerostat ürün, dolunay gibi bir şekle sahip olduğu ve gökyüzünde faaliyet gösterdiği için bu isimlendirme yapılmıştır (TSSÜK, 2019: 149). TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Ay’ın tam bir daire olarak dolgun, parlak görüldüğü evre, ayın on dördü, bedir” şeklinde tanımlanır. Gülensoy, ET, OT. (KT., Uyg., DLT) tolun ‘dopdolu’ olarak geçtiğini ve “< töl – u + n” şeklinde tahlil edildiğini söyler (Gülensoy, 2011). Nişanyan (2023) ise Eski Türkçe tölun ây sözcüğünden evrildiğini, tölun “dolu, tam” sözcüğünden türetildiğini ve Eski Türkçe töl- fiilinden Eski Türkçe +In ekiyle türetildiğini ifade eder. Eski Türkçe “dolun” ve “ay” sözcüklerinin birleşmesiyle oluşur.

2.1.26. Doruk

Doruk sözcüğü TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022), “Dağ, ağaç vb. yüksek şeylerin tepesi, en yüksek yeri, zirve, şahika” olarak tanımlanan Türkçe basit yapı bir sözcüktür. Gülensoy, “< tur – [< ET., OT. tur- ‘çıkma, yükselmek’] + -(u)k” şeklinde tahlil ederken (Gülensoy, 2011); Nişanyan (2023), Eski Türkçe toğur- “kaldırmak, yükseltmek” fiilinden Eski Türkçe +Uk ekiyle türetildiğini ifade eder. Zorlu hava koşullarında faaliyet gösteren aerostat ürün ailesinden olan ve yük taşıyabilen hava aracına bu isimlendirme yapılmıştır (TSSÜK, 2019: 149).

2.1.27. Efe

Efeler, Ege bölgesinde hızlı ve çevik hareketleriyle düşmana karşı olmayı temsil eden zeybeklerin başındaki kişi olarak bilinir. Efe adındaki aracın ise yüksek manevra gücüne sahip hızlı bir araç olduğu bilinmektedir (Mezkit S., 2021: 487). TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Yiğit, özellikle Batı Anadolu köy yiğidi, zeybek” anlamında kullanılan sözcük basit yapı ve Türkçe kökenlidir. Nişanyan (2023) sözcüğün, çocuk dilinden türetilmiş olabileceğini ama bu bilginin kesin olmadığını belirtir. Taktik tekerlekli kara aracı için bu isimlendirme yapılmıştır (TSSÜK, 2019: 33).

2.1.28. Engerek

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Engerekgillerden, başı üç köşeli, rengi siyah veya siyaha yakın, taşlık ve güneşli yerlerde yaşayan zehirli bir yılan” olarak geçen sözcüğün kökenini Nişanyan, Yunanca olarak belirtmiştir (2023). Hava platformundan atılan lazerli mühimmatların lazer işaretlemesi yapan lazer algılayıcısına “engerek” ismi verilmiştir (TSSÜK, 2019: 373). Lazer algılayıcısının koyu renkli ve kamuflaj özelliği dikkate alındığında engereğe benzetilmiştir.

2.1.29. Ertuğrul

Ertuğrul adında üretilen bu bomba imha robotuna Osmanlı Beyliği’nin kurucusu Osman Bey’in babası Ertuğrul Gazi’nin adı verilerek tarihi şahsiyetlerin isimlerinin ürünlerde yaşatılması amaçlanmıştır. İsimlendirme Eski Türkçe “er” ve “tuğrul” sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuştur (2023).

2.1.30. Gezgin

Gezgin, elde taşınabilen bir sensör sistemidir. Hedefi tespit etmek, lazerle mesafe ölçmek ve yer konumlama alıcısı ile gezmeden hedefi yakalama özelliğine sahip olduğu için bu isim verilmiştir. (TSSÜK, 2019: 374). Gülensoy sözcüğü “< gez - [<kez-]+ -gin” şeklinde tahlil etmiş ve Anadolu ağzlarında, “gezgin, gezeğen, gezekçi ‘uykuda gezen (kimse)’” biçimlerinin olduğunu ifade etmiştir (Gülensoy, 2011). Türkçe ve türemiş yapıda olan bu sözcük alete isim olarak verilmiştir.

2.1.31. Gökbey

Genel maksat helikopteri olan Gökbey, Eski Türkçe “gök” ve “bey” sözcüklerinin birleşimi ile oluşmuştur (2023). Gök, Türkler için önem arz ettiği için araca bu isim verilerek önemi vurgulanmıştır.

2.1.32. Gökbörü

Gökbörü, Eski Türkçe “gök” ve “börü” sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuştur (2023). Silahlarda kullanılmak için tasarlanan bu fenere “gökbörü” ismi verilmiş. Fenerin üstüne Göktürkçe Türk yazılarak kurt resmi simgelenmiştir (TSSÜK, 2019: 266).

2.1.33. Gökdeniz

Yakın hava savunma sistemi olan Gökdeniz, göğün ve denizin birleştiği noktada faaliyet göstermektedir (TSSÜK, 2019: 266). Deniz üzerinden hava savunma görevi gerçekleştirdiği için bu isim verilmiştir. Eski Türkçe “gök” ve “deniz” sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuştur (2023).

2.1.34. Gökdoğan

Bir doğan türü olan gökdoğan, TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Kuzey yarım kürede yaşayan bir tür göçmen kuş” olarak tanımlanır. Eski Türkçe “gök” ve “doğan” sözcükleriyle oluşmuş ve hava üstünlüğü için tasarlanan füze sistemine isim olarak verilmiştir (TSSÜK, 2019: 189).

2.1.35. Göktürk

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “VI-VIII. yüzyıllarda Moğolistan ve Orta Asya’da yaşamış eski bir Türk ulusu ve bu ulustan olan kimse, Köktürk” olarak tanımlanır. Gülensoy, gök sözcüğünün kökenini “kök” ve Türk sözcüğünün kökenini ise “türük” sözcüğüne dayandırır. “<*tö(~ü)–‘yaratılmak’ + -r + ü – k” şeklinde tahlilini gerçekleştirir (Gülensoy, 2011). Bu sayede tarihte Türk adının kullanıldığı ve Türklerin kurduğu ilk devlet olan Göktürk, bir uydu sisteminin adına verilmiştir.

2.1.36. Göz

Göz, tüm hava koşullarında çalışabilen ve gece gündüz fark etmeksizin rahat bir görüş açısı sunan bir alettir. Bu sebeple gözden esinlenilerek bu termal kameraya bu isim verilmiştir. Gülensoy, sözcüğün kökenini Eski Türkçeye dayandırıp DLT’de “köz” şeklinde geçtiğini dile getirirken (Gülensoy, 2011); Paçacıoğlu, BN, TS, KG, KBN, TGA, MT, ÇN, DKK, KK, KY ve KEM gibi eserlerde sözcüğün geçtiğini belirtir (Paçacıoğlu, 2016). Kubbealtı Sözlüğünde (2016) ise Eski Türkçeye dayandırılan sözcük “köz < *kö-z” şeklinde geçmektedir.

2.1.37. Hızır

Hızır, TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2022): “Birinin en sıkışık zamanında, beklemediği biri, yardımına yetişmek’ anlamındaki Hızır gibi (imdadına veya yardımına) yetişmek deyiminde geçen bir söz” anlamında tanımlanan Arapça sözcüktür. Bu sözcük, taktik tekerlekli kara sahasındaki zırhlı bir aracın ismi olmuştur (TSSÜK, 2019: 27). Hızlı ve yüksek performans gösterebilmesinden kaynaklı olarak araç ve sözcük ilişkilendirilebilir.

2.1.38. Hürkuş

Temel eğitim ve savaş uçağı olan Hürkuş, adını Türk havacılık tarihin en önemli pilotu olan Vecihi Hürkuş'tan⁶ almıştır (TSSÜK, 2019: 137). Ülkemizin ilk uçak tasarımcısı, üreticisi ve aynı zamanda ilk yerli uçağı da üretilen kendi yaptığı uçakla uçuşunu gerçekleştiren kişinin ismi hala gökyüzünde hayat bulmaktadır (Aydoğan, 2020: 75). Arapça “hür” ve E.T. “kuş” sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuş bir isimdir.

2.1.39. Ilgaz

Batı Karadeniz'in en yüksek dağı olan Ilgaz'ın isminden yola çıkılarak, güvenlik sağlayıcı bir kara aracına bu isim verilmiştir.

2.1.40. İzci

Kubbealtı Sözlüğünde (2016) “İzleri tâkip ederek aradığını bulabilen kimse” anlamında verilen izci sözcüğü Türkçe kökenli “iz” sözcüğüne +cI yapım eki eklenerek meydana gelmiştir. İzçiler gibi keskin bir nişancı edasıyla gözetleme yapabilen dürbüne bu isim verilmiştir.

2.1.41. Kaan

Kısa namlulu bir tüfeğe “kaan” sözcüğü verilmiştir. Sözcüğün kökeni belli değildir. Paçacıoğlu ŞH ve LO eserlerinde “kaan” sözcüğüne rastladığını belirtmektedir (Paçacıoğlu, 2016).

2.1.42. Kalkan

Eski çağlardan kullanılan birçok alet günümüzdeki araçlara veya silahlara isim olarak verilmiştir. Kalkan da bunlardan birisidir. Eren, kalkan sözcüğünü ‘savaşlarda ok, kılıç gibi silahlardan korunmak için savaşçıların kullandığı korunmalık’ olarak tanımlar (2022). Gülensoy ise sözcüğün E.T. *kałkan*, *kałkaŋ* ve KB. *kalkan* şeklinin olduğunu ifade eder. Kökünün ise Moğ. “kalka” geldiğini savunur (Gülensoy, 2011). Her çağda koruma ve güvenlik göreviyle kullanılan kalkan aracı günümüzde de arama ve takip radarı olarak kullanılmaktadır.

2.1.43. Kapgan

Silahsız ve insansız bir kara aracı olan Kapgan, ismini II. Göktürk Kağanlığı'nın II. kağanı olan Kapgan Kağan'dan almıştır. Paçacıoğlu OTG ve OTWF gibi eserlerde “kapgan” sözcüğünün “kapan, yakalayan” anlamlarında geçtiğini belirtir (Paçacıoğlu, 2016).

2.1.44. Kaplan⁷

⁶ Detaylı bilgi için bk. Aydoğan, A. (2020). Atatürk dönemi türk havacılık faaliyetleri ve havacılık faaliyetlerinin gelişim süreci. *Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 69 – 81.

⁷ Detaylı bilgi için bk. Balcı, O. (2012), Kaplan kelimesinin kökenbilimsel incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (1), 273 – 280.

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2022): “Kedigillerden, enine siyah çizgili, koyu sarı postu olan, Asya'da yaşayan çevik ve yırtıcı hayvan” olarak tanımlanan basit yapılı Türkçe sözcük Kubbealtı Sözlüğüne (2016) göre Eski Türkçe'de geçmemekte ve kökü kesin olarak bilinmemektedir. Gülensoy ise sözcüğün tahlilini “<? *kap – lan⁸” şeklinde vermiş ve –lan ekine dikkat çekmiştir (Gülensoy, 2011). Nişanyan Sözlüğü (2023), Orta Türkçe kaplân “bir vahşi hayvan, kaplan veya leopar” sözcüğünden evrildiğini ve Eski Türkçe kap- “tutmak, yakalamak” fiilinden Eski Türkçe +lAn ekiyle türetilmiş olabileceğini fakat kesin olmadığını ifade eder. Her koşulda yüksek hızda hareket yeteneğine sahip olan tankı kaplanın hızıyla özdeşleştirebiliriz. Kaplanın gözüyle araç içindeki lazer korumalı cam periskoplar da birbiriyle bağlantılıdır. Aracın su içindeki performansı da kaplanların iyi birer yüzücü olmasıyla ilişkilendirildiğinde araca bu ismin verilmiştir (TSSÜK, 2019: 20).

2.1.45. Karagöz

Havadan gözetleme yetisine sahip aracın üstündeki yuvarlağın büyük kara gözü temsil etmesi ve gözetleme görevi sebebiyle hava balonuna Eski Türkçe “kara” ve “göz” sözcüklerinin birleşimiyle oluşan karagöz ismi verilmiştir (TSSÜK, 2019: 147).

2.1.46. Karaok

Birçok askeri üründe kara sıfatının varlığı bilinmektedir. Eski Türkçe “Kara” ve “ok” sözcüklerinin birleşmesiyle oluşan “karaok” da bunlardan birisidir. Hızlı ve tam isabet bir şekilde hedefi vurmasıyla bilindiği ve ok gibi olduğu için taşınabilir anti – tank füze sistemine bu isim verilmiş (TSSÜK, 2019: 192).

2.1.47. Karayel

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2022): “Kuzeybatıdan esen, genellikle soğuk, bazen fırtına niteliğinde yel, keşişleme karşıtı” anlamında verilen karayel sözcüğü, üretilen insansız hava aracına isim olarak verilmiştir. Adlandırma, Eski Türkçe “kara” ve “yel” sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuştur. Yıldırım koruma özelliğine sahip olan bu araç, her türlü iklim koşulunda faaliyet göstermekte olduğu için bu rüzgâr isminin verildiği düşünülmektedir (TSSÜK, 2019: 147).

2.1.48. Kartalgözü

Nişancı ve komuta görüş periskobu olan Kartalgözü (TSSÜK, 2019: 379), Eski Türkçe “kartal” ve “göz” sözcüklerinin birleşimiyle adlandırılmıştır.

2.1.49. Kasırğa

Sözcüğü, “Hızı saatte 120 km.yi geçen çok güçlü fırtına” şeklinde tanımlayan Gülensoy (Gülensoy, 2011); kökenini de Osmanlı Türkçesine dayandırarak “kasırku (DLT)” şeklinde belirttikten sonra “< kAs + ı(/u)r – ku (/a)” olarak tahlilini yapar. Kubbealtı Sözlüğünde (2016) ise sözcüğün Eski Türkçe olduğunu ve “kasırku > kasırğa > kasırğa < Eski Türk.” şeklinde bir değişim aşamasında olduğunu ifade eder. Kasırğanın güçlü bir fırtına olmasından dolayı TSK envanterindeki motor soğutma fanına bu isim verilmiştir (TSSÜK, 2019: 474).

⁸ Detaylı bilgi için bk. Güzel, F. (2018). Türkçenin az bilinen bir eki: +lañ. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, TAED – 61*, 191 – 202.

2.1.50. Kaya

Mayına dayanıklı personel taşıyıcı araç olarak tasarlanan Kaya, mayın ve kinetik enerjili mühimmatlara karşı üstün koruma sunmaktadır (TSSÜK, 2019: 28). Araç patlayıcı mühimmatlara olan direnci ve kayaya benzetildiğinden dolayı bu adı aldığı öngörülebilir. TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2022): “Büyük ve sert taş kütle”, Kubbealtı Sözlüğünde (2016) “Sert ve iri taş kütle” anlamlarında verilen sözcük Türkçe kökenli basit yapılu bir sözcüktür. Eren, sözcüğün kökeninin karışık olduğunu belirtirken (2022); Gülensoy Moğolca “kada” sözcüğüyle ilişkilendirir (Gülensoy, 2011). Nişanyan ise sözcüğün Eski Türkçe kaya “sarp ve çıplak dağ” sözcüğünden evrildiğini belirtir (2023). ETG, US, DLT, OYG, KB, BN, GL, KG, KLS, DKK, TGA, KEM, MT, KM, KTSV, KTS gibi Eski Türkçeden 16. yüzyıla kadar yazılmış pek çok eserde sözcük tanımlanmıştır (Paçacıoğlu, 2016).

2.1.51. Keskin

Keskin nişancılarından hareketle uzaktan komutalı silah sisteminin adına, Türkçe ve türemiş yapılu olan “keskin” ismi verilmiştir. Karanlık ortamlarda dahi hedefi isabetli bir şekilde vurmasına imkân sağladığı için keskin bir görüş açısı vardır. Bu sebeple bu isim ile doğrudan orantılıdır (TSSÜK, 2019: 51). Gülensoy (2011), Kubbealtı (2016), Paçacıoğlu (2016) ve Nişanyan (2023) sözcüğün tahlilini “kes – kin” şeklinde yapmaktadır.

2.1.52. Kıraç

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2022): “Verimsiz veya susuz, bitek olmayan toprak” olarak geçen “kıraç” sözcüğü, verimsiz ve kurak alanlarda faaliyet gösteren zırhlı personel aracına isim olarak verilmiştir. Kubbealtı Sözlüğünde (2016) sözcüğün kökü “kır+aç” şeklinde belirtilmiştir. Nişanyan ise “kır” sözcüğünden türemiş olabileceğini ama bunun kesin olmadığını ve sözcüğün yapısının belirsiz olduğunu savunur. Türkiye Türkçesi araç isimleri yapan +gAç/+Aç ekinin düşünülmeceğini belirtir (2023).

2.1.53. Kirpi

Mayına karşı korumalı olan araç, savunma faaliyetlerinde üstün koruma gücüne sahiptir (TSSÜK, 2019: 29). Kirpilerin dayanıklı ve koruma içgüdüsüne sahip hayvanlar olmasından dolayı aracın da korunaklı yapısı gereği bu ismi aldığı düşünülebilir. Eren, sözcüğün Eski Türkçeden beri kullanılmaya başlandığını ve Orta Türkçede kirpi olarak geçtiğini söyler. Farsçada kirpü (Vullers) olarak geçtiğini ve Egorov'un (ÊS 325) Farsçadan alındığı yolundaki açıklamasının yanlış olduğunu belirtir (2002). Sözcüğün kökenini Eski Türkçe ve Orta Türkçeye dayandıran bir diğer kişi Gülensoy'dur (2022). Basit yapılu “kirpi” sözcüğüne US, DLT, İMV, KLS, TES ve Ay eserlerinde varlığına rastlanmıştır (Paçacıoğlu, 2016).

2.1.54. Koralp

Tamamen yerli üretim olan hedef takip ve tanımlama yapan silah sistemine, Orta Türkçe “kor” ve Eski Türkçe “alp” sözcüklerinin birleşimiyle oluşmuş “koralp” isimlendirmesi yapılmıştır (TSSÜK, 2019: 51).

2.1.55. Korhan

Yüksek ateş gücüne sahip silah sistemine, Orta Türkçe “kor” ve Eski Türkçe “han” sözcüklerinin birleşimiyle oluşmuş “korhan” isimlendirmesi yapılmıştır (TSSÜK, 2019: 52).

2.1.56. Korkut

Korkut, hareketli mekanizması sayesinde kara üzerinde etkin bir şekilde kullanılan hava savunma sistemidir (TSSÜK, 2019: 240). Sözcüğü “Korkunç, korkulu” anlamıyla tanımlayan Gülensoy, “kork – ut” şeklinde tahlil yapmıştır. Düşmana korku salmak adına Türkçe kökenli türemiş yapıdaki “korkut” tercih edilmiş olabileceği gibi edebiyatımızın en eski epik destanı olan Dede Korkut’tan da esinlenilmiş olabilir.

2.1.57. Kovan

Ürün, frekanslarda yapılan yayınların her türlü elektronik aletlerin engellemesi amacıyla üretime geçmiştir. Arıların kovanına yaklaşılmasının zorlu olması göz önüne alındığında bu üründeki işlevsellikle kovanı bağdaştırabiliriz. Bu benzerlik sebebiyle “kovan” isimlendirilmesi yapılmıştır (TSSÜK, 2019: 415). Gülensoy sözcüğü, “Arılara barınak olarak yapılan, türlü biçimdeki tahta, sepet veya sandık” olarak açıklarken (Gülensoy, 2011); Kubbealtı Sözlüğü, “< koğan; kökü belli değildir” şeklinde belirtir (2016).

2.1.58. Kulaç

Kulaç isminde üretilen ürün, gemiler için geliştirilen bir iskandil sistemidir (TSSÜK, 2019: 126). Deniz altı ve üstünde faaliyet gösterdiği için bu ismi almıştır. Gülensoy sözcüğü “bir kol açımı ölçümü” olarak tanımladıktan sonra “OT. kulaç ~ kolaç (DLT)” şeklinde belirtir (Gülensoy, 2011). Paçacıoğlu ise kulaç sözcüğünün US, DLT, KB, KM, Ay ve TTG gibi eserlerde “kol + aç” şeklinde geçtiğini ifade eder (Paçacıoğlu, 2016).

2.1.59. Kunduz

Kunduz sözcüğünü “Su kıyılarında yaşayan, postu değerli bir hayvan, su iti, su köpeği’ olarak tanımlayan Eren, Eski Türkçeden başlayarak Orta Türkçede de kunduz biçimin olduğunu belirterek kökünün “kund” olduğunu ve –z’nin de bir ek olduğunu savunur (2022). Gülensoy ise sözcüğü “< OT. **kun** ~ ‘soymak’ (DLT) +**-t-(u)z**” şeklinde tahlil eder (Gülensoy, 2011). Aracın ismi, kunduzun yaptığı işler ve özellikleriyle doğrudan bağlantılıdır. Kunduzlar da şişman, kamburumsu bir görüntüsü olan kısa kulak hayvanlardır. Araç da yassı ve geniş biçimiyle kunduz görüntüsünü andırmaktadır.

Kunduzlar çamurları düzlerken, kazarken veya herhangi bir işlem sırasında kuyruklarını kullanırlar. Üretilen bu iş makinası da küreme, düzleme, taşıma ve kazma işlemi yapabilmektedir (TSSÜK, 2019: 40).

2.1.60. Kutlu

İnsansız bomba imha robotu olan Kutlu’ya, robotu üreten Elektroland Defence Şirketi tarafından Şehit Hava Silah Kıdemli Başçavuş Hüseyin Kutlu’nun soyadı verilmiştir.⁹ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te “uğurlu” anlamına gelen Türkçe kökenli “kut” ismine “+lu” eki getirilerek uğurlu anlamına gelen “kutlu” ismi bir alete verilmiştir (2022). Sözcük, TGA, KLS, TS ve KTG gibi eserlerde varlığını sürdürmüştür (Paçacıoğlu, 2016).

2.1.61. Mete

⁹ Bk. İlgili şirketin 30/08/2022 tarihli kendi X hesabından yaptığı paylaşım. <https://twitter.com/ElektrolandD/status/1564611216730996737?t=nMTIVQMck3Panln46jKUqg&s=19>

Milli tabanca projesi kapsamında TSK ve EGM personeli için üretilen görev tabancasına “mete” ismi verilmiştir (TSSÜK, 2019: 257). Bu sayede Türk topluluklarını bir bayrak altında toplayan ve Onlu Ordu Sistemini kuran ilk Türk hükümdarın adı bir silah üzerinde yaşatılmaktadır.

2.1.62. Mızrak

Mızrak, zırhlı muharebe araçları için tasarlanan bir silah sistemidir (TSSÜK, 2019: 52). Eskiden savaşlarda kullanılan mızrak, günümüzdeki uzaktan kontrol sistemine verilen isim olmuştur. TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Uzun saplı, sivri demir uçlu silah” olarak tanımlanan sözcük Arapça kökenlidir.

2.1.63. Muhafız

Muhafız, Arapça bir sözcük olup “birini veya bir şeyi koruyan, kollayan, gözeten kimse, koruyucu” anlamını taşımaktadır (2016). Araç, gemilerde bulunan uzaktan kontrol sağlanan bir çeşit koruma sistemidir. Gece görüş açısının olmadığı durumlarda dahi hedeflerin tespit edilmesini ve oraya atış yapmayı sağlaması bulunduğu konumu muhafaza etmesinden dolayı bu ismi aldığı öngörülmektedir (TSSÜK, 2019: 106).

2.1.64. Nefer

Makinalı tüfek takılabilen insansız silah sistemi için “er” anlamına gelen “nefer” sözcüğü kullanılmıştır (TSSÜK, 2019: 53). Bir asker gibi gözetleme ve komut alma imkânı sağlanmış, kahraman askerimizin ismi bu alete verilmiştir. “Rütbesi olmayan asker, er” anlamındaki sözcük Arapça kökenlidir (2016).

2.1.65. Önder

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Gücü, ünü ve toplumsal yeri dolayısıyla, belli zaman ve durumlar içinde, ilişkili bulunduğu küme veya toplumun tutum, davranış ve etkinliklerini değiştirip yönetme yeteneğini gösteren kimse, lider” anlamında kullanılan önder sözcüğü liderlik sıfatından dolayı termal dürbüne isim olarak tercih edilmiştir. Nişanyan, Yeni Türkçe yazılı örneği bulunmayan *önde- fiilinden Yeni Türkçe +(r) ekiyle türetildiğini söylerken (2023); Gülensoy sözcüğü “<ön + de – r” şeklinde tahlil eder (Gülensoy, 2011).

2.1.66. Pars

Pars, kara savunma sahasında kullanılan gözetleme ve kontrol sistemine sahip anti – tankın adıdır (TSSÜK, 2019: 29). TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Kedigillerden, genellikle Asya ve Afrika’nın sıcak bölgelerinde yaşayan, postu benekli, bazen de düz siyah, çevik, yırtıcı, etçil, memeli hayvan, leopar, panter, pelenk” anlamında verilen sözcük basit yapılı ve Türkçe kökenlidir. Kubbealtı Sözlüğünde (2016) Eski Türk. “bars”¹⁰ şeklinde olduğunu ve kökü kesin biçimde belli olmadığını, sözcüğün pārs şeklinde Farsça’ya da geçtiğini belirtir. Gülensoy ise “< *bar ‘kaplan’ (Alt.) + (ı)s” olarak belirtir ve Osmanlı Türkçesi’nde bars, DLT ise pars şeklinde ifade eder (Gülensoy, 2011). Bu sebeple adını güç temsilcisi olan Anadolu Pars’ından aldığı düşünülmektedir. Parsların gizlenme, görüş açısı ve nişancı özellikleri ile aracın işlevleri arasında

¹⁰ Detaylı bilgi için bk. Yıldız, O. (1999). Bars > Pars kelimesi üzerine, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 3 (2), 143 – 160.

bağlantı kurulabilir. Yırtıcı bir hayvan ve Farsça bir sözcük olarak tanımlayan Paçacıoğlu ise DLT ve KTS gibi eserlerde kullanıldığına değinir (Paçacıoğlu, 2016).

2.1.67. Poyraz

Yerli imkânlarla üretilmiş bir kara sahasında faaliyet gösteren mühimmat aracı olan Poyraz (TSSÜK, 2019: 23), TDK Güncel Türkçe Sözlüğe (2022) göre “kuzeydoğudan esen soğuk rüzgâr” olarak bilinen basit yapılı Türkçe sözcüktür. Kubbealtı Sözlüğü (2016), “poryaz < Yun. Borias” şeklinde olduğunu ve halk ağzında poryaz şeklinde de kullanıldığı fikrindedir. Gereken mühimmatı istenilen yer ve zamanda, her türlü iklim, arazi ve gece – gündüz şartlarında “Fırtına” obüsüne aktarabildiği için aracın adının “Poyraz” olarak belirlendiği fikrindeyiz (TSSÜK, 2019: 23).

2.1.68. Pusat

Yerli ve milli olarak üretilmiş, muharebe alanlarında kullanılmak için tasarlanmış zırhlı taktik tekerlekli bir araca silah anlamındaki “pusat” adı verilmiştir (TSSÜK, 2019: 31). Kubbealtı Sözlüğünde (2016) “Silâh, zırh vb. savaş âletleri ve alet, edevat” anlamında kullanılan sözcüğün kökeninin belli olmadığı ifade edilir. Eren (2022), Azeri alanında busat (ve büsat) biçimi kullanıldığını; Nişanyan (2023) ise Arapça bst kökünden gelen bisât sözcüğünden alıntı olduğunu ifade eder.

2.1.69. Samur

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Sansargillerden, Kuzey Avrupa’da yaşayan, çok yumuşak ve ince tüyleri olan, postu için avlanan küçük hayvan” bilinen Arapça olan bu sözcüğü Gülensoy, “< ?* sâ – mır” olarak tahlil etmiştir (Gülensoy, 2011). Samur, savaş alanlarında sulu yerlerde hızlıca ve güvenli bir şekilde hareket sağlar nitelikte tasarlanmıştır. Deniz üstündeki nakliye ve köprü sistemidir (TSSÜK, 2019: 41). Su samurlarının suda hızlı ve rahat hareket etmesinden esinlenilerek bu isim verilmiştir.

2.1.70. Sapan

Sapan, iki ucu ip olan ortası örme veya meşin olan bir taş atma aracıdır. Sözcük, “<sap- ‘*atmak, *fırlatmak’ + -an” şeklinde tahlil edilmiştir (Gülensoy, 2011). Kubbealtı Sözlüğüne göre kökü belli değildir (2016). Nişanyan (2022) ve Paçacıoğlu (2016) Sözlüklerine göre kökü, Eski Türkçe saban “karasaban, toprak sürme aygıtı” sözcüğüne dayanır. Üretilen el yapımı patlayıcı düzeneklerin patlatılmasını engelleyen alete “sapan” adı verilmiştir (TSSÜK, 2019: 416).

2.1.71. Sarp

Sarp, mekân gözetmeksizin dik ve çıkılması güç alanları çıkan uzaktan kontrol sistemine sahip kara aracıdır (TSSÜK, 2019: 53). Basit yapılı Türkçe sözcük, TDK Güncel Sözlüğünde (2022) “Dik, çıkması ve geçilmesi güç (yer), yalman” şeklinde tanımlanır. Eren (2022) sözcüğün Eski çağlardan başlayarak kullanıldığını ve Orta Türkçede sarp ‘güç’ olarak geçtiğini ifade ederken; Gülensoy “< *sar – ‘sertelmek, kızmak’ + -p” şeklinde tahlil eder (Gülensoy, 2011).

2.1.72. Serçe

Hava sahasından gözetleme ve istihbarat görevindeki insansız uçan sisteme bir kuş türü olan “serçe” adı verilmiştir (TSSÜK, 2019: 150). TDK Güncel Sözcükte (2022) “Serçegillerden,

insanlara yakın yerlerde yaşayan, kışın göçmeyen, koyu boz renkli, ötücü küçük bir kuş” anlamında verilen basit yapılı Türkçe sözcük olan “serçe” ismi verilmiştir. Gülensoy, OT. seçe (DLT) “<? *sē – ‘seçmek, ayırmak’ + -ç –e” şeklinde belirtirken (Gülensoy, 2011); Nişanyan (2023), Eski Türkçe (yalnızca Oğuzca) seçe “küçük bir ötücü kuş” sözcüğünden evrildiğini belirtir.

2.1.73. Seyit

“Bir topluluğun ileri gelen kişisi” anlamında TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022) tanımlanan seyit sözcüğü Arapça kökenlidir. Seyit Onbaşı’nın Çanakkale Savaşı sırasında 215 kiloluk mermiyi tek başına sırtlayarak savaşın tüm seyrini değiştirmesinden ilham alınarak zorlu şartlarda kurtarma görevine hazır olan bu kamyona “seyit” ismi verilmiştir (TSSÜK, 2019: 36).

2.1.74. Sezgin

Sezgin adında üretilen insansız hava aracı, güvenli alanları tespit ederek oraya yerleştirilmektedir. Bir nevi sezgisel bir işlem olduğu için “Sezme yeteneği, sezış, tahaddüs (2016)” anlamlarındaki “sez-” fiili “+gin” yapım eki alarak “sezgin” sözcüğü elde edilmiş ve hava aracına isim olarak verilmiştir

2.1.75. Siper

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Korunulacak, arkasına, altına veya içine girerek saklanılacak yer” anlamına gelen Farsça sözcük, yüksek irtifa uzun menzilli hava savunma sistemi olan bu füzeye bulunduğu konuma siper olacağından dolayı bu isim verilmiştir.

2.1.76. Sungur

Sungur, TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): “Doğana benzeyen, yırtıcı, avcı kuş” olarak tanımlanan basit yapılı Türkçe bir sözcüktür. Anadolu ağızlarında sungur ‘doğana benzer bir çeşit avcı kuş’ olarak geçtiğini ve Türkçede akdoğan adı ile kullanıldığını Gülensoy ifade eder (Gülensoy, 2011). Araç, tekerlekli bir kara aracı tarafından yönetilen hava savunma füze sistemidir. Bu sisteme de genellikle hava araçları için tercih edilen kuş türü ismi verilmiştir.

2.1.77. Şimşek¹¹

Üretilen araç, gökteki bir şimşek gibi hızlı ve gürültülü bir şekilde düşman uçakları hava sahasında kullanılan insansız uçak sistemidir. Lançerle fırlatılıp, paraşütle denize veya karaya inerek kurtarıldığı bilinmektedir. (TSSÜK, 2019: 158). Bu da şimşegin bulutla yer arasındaki bağlantıyı gözler önüne serer. TDK Güncel Sözlükte (2022): “Bir bulutun tabanı ile yer arasında, iki bulut arasında veya bir bulut içinde elektrik boşalırken oluşan kırık çizgi biçimindeki geçici ışık” olarak tanımlanan Türkçe kökenli basit yapılı şimşek sözcüğü ile araç doğrudan bağlantılı olduğu için bu isim verilmiştir. Nişanyan Sözlüğü (2023), Türkiye Türkçesi sünşek “şimşek” sözcüğünden evrildiğini ifade etmiştir.

2.1.78. Tayfun

¹¹ Detaylı bilgi için bk. Yavuzarslan, P. (2013). Tarihî türk dili metinlerinde şimşek (< süğşek? ~ sünşek < sünüşek) kelimesinin varyantları ve etimolojisi*. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* 20, 2 (2013) 135-170.

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2022): “Okyanuslarda, Çin Denizi ile Hint Denizi'nde görülen, Dünya'nın dönüş yönüne zıt olarak doğudan batıya doğru oluşan, güçlü kasırga” olarak bilinen İngilizce kökenli sözcük seri üretimde olan bir füze ismi olarak verilmiştir.

2.1.79. Temren

Ok, kargı gibi şeylerin ucundaki sivri demir olarak Eren Sözlüğünde tanımlanan temren sözcüğü Türkçe kökenlidir. Orta Türkçeden beri kullanıldığını ve Kâşgarlı Mahmud'a göre Oğuzların temürgen biçimini kullandığını belirtir (2022). Gülensoy, OT. temürgen, temürken (DLT) biçiminin kullanıldığını ve tahlilinin “< temür ‘demir’ + gen ‘küçültme eki’” şeklinde olduğunu ifade eder. EAT.: *demren* biçiminin gelişim sürecini ise [temürgen > temirgen > temiren > temren > demren] biçiminde olduğunu belirtir (Gülensoy, 2011). Temürgen şeklinde TS, TGA, KM ve TES gibi eserlerde varlığı sürdürmüştür (Paçacıoğlu, 2016). Üretilen bu lazer noktalayıcısının da dalga boyunda ışımaya yapan cihaz olarak tanımlandığı için okun ucundaki sivri uç ile bağlantısı kurulmuştur (TSSÜK, 2019: 386).

2.1.80. Tepegöz

Eski Türkçe “tepe” ve “göz” sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuş ve tepeden gözetildiği için tepegöz adı verilen bu ürün, bir tür gözetim sistemi olup kablolu insansız hava aracıdır (TSSÜK, 2019: 70).

2.1.81. Topuz

Zırhlı termal kamera olan Topuz, şekliyle dolayı topuza benzetilmiştir (TSSÜK, 2019: 387). Eski Türklerin de kullanmış olduğu bir tür silah ismi olan Topuz (Mezkit S., 2021: 486), TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2022) “Ucu top biçiminde eski bir silah” olarak geçmektedir. Gülensoy, Arapça olan bu sözcüğü “<to – p +(u)z” şeklinde tahlil etmiştir (Gülensoy, 2011). Kubbealtı Sözlüğünde (2016), “< top+u+z” şeklinde tahlil edilen sözcük için Bulgarca ve Sırpça gibi Balkan dillerine, ayrıca debbūs şeklinde Arapça'ya da geçtiğini belirtmiştir. Nişanyan Sözlüğünde (2022) ise Eski Türkçe topuz “küme, demirden top şeklinde gürz” sözcüğünden evrildiğini ve sözcüğün Eski Türkçe top sözcüğü ile eş kökenli olduğunu savunur. Ek açıklama olarak “+uz” yapım eki ise işlevinin açık olmadığını ve Arapça debüz/debbüz “gürz” Türkçeden alıntı olabileceğini ekler.

2.1.82. Tosun

Uzaktan kumanda sistemi ile çalışan insansız kara aracı olan kepçenin büyük ve heybetli olmasından dolayı “tosun” isimlendirilmesi yapılmıştır (TSSÜK, 2019: 39). Kubbealtı Sözlüğünde (2016), kökeni belirsiz olan “sağlam yapılı, yiğit, haşarı, kabadayı delikanlı” anlamlarıyla tanımlanan “tosun” sözcüğünün kökeninin “<* tō ‘genç, toy, yabancı’ +s+(u)n” olabileceğini Gülensoy belirtir (Gülensoy, 2011). DLT, MT, US, TS ve KB gibi eserlerde sözcük geçmektedir (Paçacıoğlu, 2016).

2.1.83. Tulpar¹²

Tulpar, Türk mitolojisindeki efsanevi kanatlı bir atır (Gürçay, 2019: 47). Türklerin inancında atın çok önemli bir yeri vardır. Kazakistan'da bulunan Altın Elbiseli Adam giysisinin başlığında da tulpar vardır. Tulpar, Kırgız ve Altay mitolojilerinde geçer, yine Kırgızların Manas Destanında

¹² Detaylı bilgi için bk. Gürçay, S. (2019), Mitolojilerde uçan at motifi üzerine karşılaştırmalı bir çalışma, *Aydın Türklük Bilgisi Dergisi*, (8), 37 – 54.

tulpardan bahsedilir. Destadaki at savaşçıların sürdüğü, kanatlarıyla hızlı koşan efsanevi attır. Bu atın olağanüstü güçleri olduğu, rüzgârdan bile hızlı koştuğu ve beyaz kanatları olduğu bilinir. Tulpar adında üretilen kara sahasında kullanılan tank, en ağır arazi koşullarında üstün hareket kabiliyeti sunar (TSSÜK, 2019: 23). Hızlı ve yüksek taşıma kapasitesinden dolayı bu zırhlı araca “Tulpar” ismi verilmiştir Sözcüğün kökeni hakkında kesin bilgi yoktur.

2.1.84. Turna

Turna, atışlı görevlerde ispatlanmış bir uçak sistemine turna kuşuna benzetilerek bu isim verilmiştir (TSSÜK, 2019: 58). Basit yapılı ve Türkçe kökenli olan turna sözcüğüne türkülerde de sıklıkla karşılaşılmaktadır. Eren, ağızlarda durna olarak da geçtiğini ve Eski Türkçeden başlatarak Orta Türkçede turna olarak geçtiğini söyler (2022). Gülensoy, Eski Türkçede “*turuşaya*” ve OT., Eski Kıpç., Çağ. gibi dönemlerde de “*turna*” şeklinde geçtiğini belirtirken (Gülensoy, 2011); Kubbealtı Eski Türkçe’den beri kullandığını belirtir (2016).

2.1.85. Uçankaya

Uçankaya adında üretilen araç dikine iniş kalkış yapabilen insansız bir hava aracıdır (TSSÜK, 2019: 151). Bu araca hava yoluyla fazla yük taşıma kapasitesine sahip olduğu için Eski Türkçe “uçan” ve “kaya” sözcüklerinin birleşmesinden oluşan uçankaya ismi verilmiştir.

2.1.86. Ural

Ural, personel kabini olan yüksek seviye korumalı zırhlı bir kara aracıdır (TSSÜK, 2019: 31). Araca Ural dağlarının adı tercih edilmiş olabileceği gibi Ural ve Altay dillerinin oluşturduğu Ural – Altay dil ailesinin isminden esinlenilerek Ural adı verilmiş olabilir.

2.1.87. Üçok

Oğuzlar kendi içinde Bozoklar ve Üçoklar diye ikiye ayrılır. Üçoklar, 24 Oğuz boylarından 12 tanesini oluştururlar (Eraslan, 1986: 6). Üçok adında üretilen uzaktan komuta yetkisine sahip silah sistemi Eski Türkçe “üç” ve “ok” sözcüklerinin birleşimiyle “üçok” şeklinde isimlendirilerek Oğuz boyunun bir kolu ürünün isminde yaşatılmıştır (TSSÜK, 2019: 55).

2.1.88. Vuran

Vuran, zırhlı yüksek koruma ve hareket kabiliyetine sahip kara aracıdır (TSSÜK, 2019: 32). Aracın ismi, eski savaşçıların isminden gelebileceği gibi (Mezkit S., 2021: 487) aracın hedefi vurmasından kaynaklı olarak Türkçe kökenli türemiş yapılı “vuran” sözcüğü de tercih edilmiş olabilir.

2.1.89. Yavuz

Yerli imkanlarla üretilen kara sahasındaki mühimmat aracına yavuz adı verilmiştir (TSSÜK, 2019: 243). TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2022): Güçlü – çetin, iyi – gürbüz ve kötü – fena gibi anlamlarda olan Türkçe kökenli basit yapılı “yavuz” sözcüğü, güçlü ve çetin bir sistem olmasından dolayı bu isimlendirme yapılmıştır. Gülensoy sözcüğün Osmanlı Türkçesinde *yafuz*, *yawuz* şeklinde, DLT’de yavuzla-, yavuzlan- ‘kötü bulunmak’ şeklinde geçtiğini ifade eder (Gülensoy, 2011). Kubbealtı Sözlüğünde (2016) Eski Türk. yavız “kötü” < *yav-mak “kötüleştirmek” şeklinde belirtirken; Paçacıoğlu, AH, DKK, DLT, TS, KEI, KB, SN, GL, KY, KP,

HKÇ, İL, KBN, MN, ÇH, NF, ÇN, GT, ETT, KK, ME, YZ, KM, YD, TGA, MT, KT, KG, OTWF ve KTSV gibi eserlerde varlığını sürdürdüğünü belirtir (Paçacıoğlu, 2016).

2.1.90. Yıldırım¹³

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2022): “Gök gürültüsü ve şimşekle görülen, hava ile yer arasındaki elektrik boşalması, saika.” anlamına gelen yıldırım sözcüğü, zorlu hedeflere karşı isabetli imha gücüne sahip olan füzeye isim olarak verilmiştir (TSSÜK, 2019: 198). Eren (2022), sözcüğün ağızlarda “ıldırım” ve “<yıldır- (>ıldır-) + -(1)m eki. Türkçede yıldır- (>ıldır-) ‘parlamak, ışıldamak’ olarak ifade eder. Nişanyan Sözlüğünde ise köken bakımından, Eski Türkçe yaldırık veya yuldırık “parlama, kıvılcım” sözcüğü ile eş kökenli olduğunu ve Eski Türkçe yaldırık veya yuldırık- “parlamak” fiilinden Türkiye Türkçesi +Im ekiyle türetildiği belirtilir. Divan-i Lugati't-Türk'te, *yaldırık*; Kitabı'l-İdrak'ta, *yuldurum yulduradı* ve Süheyl ü Nevbahar'da *ıldırım* olarak geçmekte olduğunu söyler (2023).

2.1.91. Yörük

Yörük, kara sahasında faaliyet gösteren tekerlekli zırhlı bir araçtır. Aktarma organları ve alt yürüyüş sistemlerinin yüksek kabiliyette olmasından dolayı “yürü-” fiilinden türeyen “yörük” adı verilmiştir (TSSÜK, 2019: 32). Yörük, TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2022): “Hayvancılıkla geçinen, genellikle Toroslarda yaşayan göçebe Türk oymağı, Türkmen” anlamındaki Türkçe ve türemiş bir sözcüktür. Yürümek fiilinden¹⁴ türeyen “yörük” sözcüğünün tercihi de Anadolu halkını yüceleştiren onu değerli kılan bir olgu haline gelmiştir. Gülensoy da sözcüğü “< ET., OT. yorı- ‘yürümek, gitmek, varmak’ + -k” şeklinde tahlil eder (Gülensoy, 2011).

Yiğit (2019: 22), “Yörük sözcüğünün yörü- ve yügür- sözcüklerinden geldiği düşünülmektedir. Türkçenin ilk yazılı belgelerinden itibaren yorı- fiilinin yorı-> yörü-> yürü+k> yörü+k şeklinde ifade edilmiş ve yürü- fiili olarak kullanılan sözcüğün Anadolu sahasında yukarıda belirttiğimiz değişim içerisinde göçebe anlamına geldiği belirtilmektedir” şeklinde ifade eder.

2.1.92. Zıpkın

Zıpkın, kara sahası içinden tekerlekli zırhlı araçtan her hava koşulunda atış gerçekleştiren füze sistemidir (TSSÜK, 2019: 56). TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2022): “Büyük balıkları vurup çekmeye yarayan ucu çengelli mızrak” olarak tanımlanan Türkçe kökenli ve türemiş yapıli zıpkın sözcüğü, hedefi tam anlamıyla bir balık yakalarcasına vuran bir araca isim olarak verilmiştir. Eren (2022); sözcüğün ağızlarda “sıpkın”, Türkçede sapkın ve Eski Kıpçakçada sıpkun olarak geçtiğini söyler. Türkçe “sap-” köküne “-kın” ekinin eklenmesinin ardından baştaki s'nin z'ye dönüşerek “zıpkın” olduğunu belirtir.

3. SONUÇ

Bu çalışmada Türk Savunma Sanayisi Ürün Kataloğu başta olmak üzere Aselsan ve Roketsan gibi hem devlet hem özel savunma sanayi şirketlerinin katalogları incelenmiş. Son zamanlarda üretilen 92 tane araç tespit edilmiştir. Tespiti yapılan sözcükler Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük başta olmak üzere Tuncer Gülensoy'un Türkiye Türkçesindeki Türkçe

¹³ Detaylı bilgi için bk. Özkan, F. (2003). Yıldırım, yıldız, alev, alaz / yalaz, ışın ve ışık kelimeleri nereden geliyor?. *Bilgi*, (27), 157 – 178.

¹⁴ Detaylı bilgi için bk. Yiğit, H. (2019). Yörük “yörür mü?” yörük kelimesinin etimolojisi üzerine bir deneme, *Asia Minor Studies journal*, 7(1), 15-23.

Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü, Hasan Eren'in Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü, Burhan Paçaçoğlu'nun Türkçenin Sözcük Dağarcığı, Kubbealtı Büyük Misalli Türkçe Sözlük ve Nişanyan olmak üzere toplam altı sözlükten tarama yapılmıştır.

Bu isimlendirme çalışmaları üretici tarafından yapılmakta olup gizliliği kendilerince korunmaktadır. Yapılan bu çalışmada benzerliklerden, araçların fiziksel özelliklerinden ve tarihi olgulardan yola çıkarak bir değerlendirme yapılmıştır.

Kirpi, pars, kaplan, tulpar, samur, arı, serçe, turna, anka, börü, tosun, engerek, bozdoğan, gökdoğan, atmaca, çakır, kunduz, kartalgözü, gökbörü ve bozkurt gibi hayvan isimleri araçlar için tercih edilmiştir. Kara araçları ve yük kapasitesi daha fazla olan durumlar için daha yırtıcı, güçlü ve saldırgan hayvanların ismi verilirken hava araçları için kuşlar, su altı araçlar için ise suda yaşayan hayvanlar tercih edilmiştir.

Poyraz, şimşek, kasırğa, boran, karayel, tayfun ve yıldırım gibi hava olayları hava füzelerinde, uçaklarda karşımıza çıkmaktadır. Göğe ait olan unsurlar arasında da gökdeniz, gökbey, dolunay ve göktürk gibi isimlendirmeler vardır.

Savunma sanayisinde üretilen araçlarda coğrafi unsurları bulunduran isimler de yer almaktadır. Dağların heybeti, Anadolu insanın yaşayış tarzları ve buldukları yerler araç isimlerinin bir parçası olmuştur. Altay, ılgaz, ural, yörük, üçok, bozkır ve bozok bunlardan birkaçıdır.

Ertuğrul, koralp, korhan, hürkuş, alper, kapgan, korkut, alpaga, atak, akıncı, vuran, dinçer, efe, çetin, sarp, seyit, batur, mete, yavuz, kaan ve atılğan gibi savaşçı isimlerinin yanında düşmana korkusuz olduğunu gösteren sıfatlar tercih edilmiştir.

Tespiti yapılan 92 sözcüğün, 66 tanesi Türkçedir.

Bu Türkçe sözcükleri yapı bakımından incelediğimizde 18 basit ve 24 türemiş sözcükle karşılaşmaktayız. Geri kalan 24 tane Türkçe birleşik sözcüğün 21 tanesi "E.T + E.T." ve 2 tanesi "O.T. + E.T." şeklinde oluşturulmuştur. 1 tane de "E.T. + Farsça" şeklinde oluşturulmuş "bayraktar" sözcüğü vardır.

Bu sözcüklerin yanı sıra

9 tane Arapça: anka, hızır, mızrak, muhafız, nefer, pusat, samur, seyit ve topuz;

1 tane Ar. + T. yapılı: hürkuş;

2 tane Moğolca: batur, boran;

1 tane Farsça: siper;

1 tane İngilizce: tayfun;

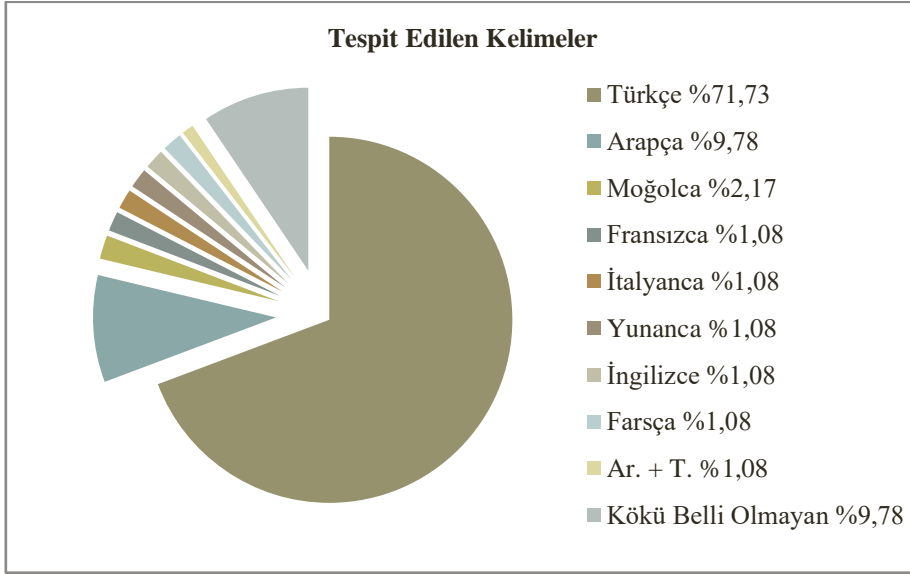
1 tane İtalyanca: arma;

1 tane Fransızca: amazon;

1 tane Yunanca: engerek;

9 tane kökü belli olmayan sözcük tespit edilmiştir.

Tespiti yapılan sözcüklerin yarısından fazlasının (%71,73) Türkçe olması, yapılan isimlendirmelerde Türkçeleşme çabasının var olduğunu bize kanıtlar niteliktedir.



KAYNAKLAR

- Altun, Z. (2019). Türk kültüründe “kurt kavramı” üzerine bir inceleme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 8 (22), 91 – 108.
- Aydoğan, A. (2020). Atatürk dönemi Türk havacılık faaliyetleri ve havacılık faaliyetlerinin gelişim süreci. *Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 69 – 81.
- Ayverdi, İ. (2016). Misalli büyük Türkçe sözlük. (3.Baskı). İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Balcı, O. (2012). Kaplan kelimesinin kökenbilimsel incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (1), 273 – 280.
- Eraslan, K. (1986). Boz-ok ve üç-ok oğuz kolu adları hakkında. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 34 (1986), 5 – 8.
- Gülensoy, T. (2011). Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü (2.Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gürçay, S. (2019). Mitolojilerde uçan at motifi üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Aydın Türklük Bilgisi Dergisi*, (8), 37 – 54.
- Güzel, F. (2018). Türkçenin az bilinen bir eki: +lañ. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, TAED – 61*, 191 – 202.
- Herkmen, D. (2020). Akın, akıncı, akıntı, akar ve akarsu kelimeleri üzerine. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (23), 173 – 182.
- Karaköse, M. (2015). *Türk savunma sanayisini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik yeni bir strateji: kümelenme*. Yüksek lisans tezi, Harp Akademileri Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, İstanbul.
- Fakirullahoğlu, M. A. İ. (2022). Tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde bazı rüzgâr terimleri üzerine inceleme. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 635-651.
- Özkan, F. (2003). Yıldırım, yıldız, alev, alaz / yalaz, ışın ve ışık kelimeleri nereden geliyor?. *Bilig*, (27), 157 – 178.

Paçacıoğlu, B. (2016). VIII. – XVI. yüzyıllar arasında Türkçenin sözcük dağarcığı. (I. Baskı). İstanbul: Kesit Yayınları.

Turan, F. (2018). Eski Türkçeden Orta Türkçeye askeri rütbe ve unvanlar. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 58 (1), 155 – 173.

Yavuzarslan, P. (2013). Tarihi türk dili metinlerinde şimşek (< süğşek? ~ sünşek < sünüşek) kelimesinin varyantları ve etimolojisi*. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* 20, 2 (2013) 135-170.

Yıldız, O. (1999). Bars > Pars kelimesi üzerine. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 3 (2), 143 – 160.

İnternet Kaynakları

Aselsan Ürün Kataloğu (2020). https://wwwcdn.aselsan.com/api/file/022020_6142.pdf

Baykar Dökümanları (2015 – 2023). <https://baykartech.com/tr/dokumanlar/>

BMC. (2023). <https://www.bmc.com.tr/savunma-sanayi>

Havelsan Ürün Listesi. (2021). <https://www.havelsan.com.tr/sectorler/siber-guvenlik/ulke-guvenligi/urunler>

Nişanyan Sözlük. (2023). <https://www.nisanyansozluk.com/>

Roketsan Ürün Kataloğu https://www.roketsan.com.tr/uploads/docs/1632296985_roketsan-2021-tr.pdf

Tusaş (2023). <https://www.tusas.com/#>

Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2022). <https://sozluk.gov.tr/>

Türkiye Cumhuriyeti, Türk Savunma Sanayii Dijital Ürün Kataloğu 2019/1.

TÜRK DEVLET YAZIŞMA BELGELERİNE GÖRE BEY UNVANI VE TÜREVLERİ

Arş. Gör. Dr. Ali KÖK*

ÖZ

Türk devlet teşkilatında yer alan her türlü askerî, dinî, diplomatik, hukukî, idarî, iktisadî, kültürel, malî, siyasî ve toplumsal kurumlara ait unvanların tarihî perspektifleri içinde filolojik açıdan ele alınıp incelenmesi, içerik ve kullanım alanlarının doğru tespiti; Türk tarih araştırmaları için olduğu kadar dil ve diplomasi tarihi araştırmaları yönünden de büyük değer ve önem taşımaktadır. Bu husustan hareketle bu çalışmada Eski, Orta, Yeni ve Yakın Çağ Türk devletlerinin askerî, coğrafî, dinî, diplomatik, hukukî, idarî, kültürel ve toplumsal tarihinin birinci elden kaynakları olan devlet yazışma belgelerinde bulunan ve Türkçenin bütün devrelerinde yaygın bir unvan olarak karşımıza çıkan *bey* unvanı ele alınacaktır. İlk zamanlar bir asalet unvanı olarak kullanılan bu unvan hakkında bilgi vermeden önce başta hükümdar olmak üzere, devlet adamlarının ‘memuriyet rütbesi ile görevini’ belirtmek anlamına gelen unvan terimi üzerinde durulacaktır. Çalışmamızın daha sonraki kısımlarında ise bey unvanı, onun *beg/ bēg/ big/ biy/ bey* şeklindeki yazımı, etimolojisi, kimler için kullanıldığı, bir özel adla beraber kullanıldığında özel addan önce mi veya sonra mı geldiği, bu tür kullanımlarda belirttiği görevi, tek başına veya başka kelimelerle birlikte oluşturduğu *begeç, begüm/ bigüm, atabey, aymak beyi, bey nişanı, beyler beyi, çoban beyi, derya beyi, divan beyi, hâkim beyi, hurçin beyi, kale beyi, karaçu/ karaçı biy, kur beyi, koş/kuş beyi, min beyi, on beyi, tümen beyi, ulus beyi* ve *yüz beyi* gibi idarî-askerî, toplumsal yapılanma gibi unvanlarla vergi teriminin anlamları, kimler için kullanıldığı, protokoldeki yeri, tanıklandığı alan ile diğer Türklük alanları içerisinde hangi unvana karşılık geldiği, bey unvanının Türklere temasları olan hangi milletlere ne şekilde geçtiği, onların dillerinde hangi unvanlara tekabül ettiği, içerik ve kullanım açısından uğradığı değişikliklerden bahsedilecektir.

Anahtar Kelimeler: Unvan, Bey, Bey kelimesinin etimolojisi, Bey kelimesi ile oluşturulan askerî, diplomatik, idarî ve malî terimler.

BEY TITLE AND ITS DERIVATIVES ACCORDING TO TURKISH GOVERNMENT CORRESPONDENCE DOCUMENTS

ABSTRACT

Considering and examining the titles of all kinds of military, religious, diplomatic, legal, administrative, economic, cultural, financial, political and social institutions in the Turkish state organization from a philological perspective within their historical perspectives, and correctly determining their content and usage areas; it is of great value and importance for Turkish history research as well as for language and diplomatic history research. Based on this issue, in this study, *bey*, which is found in state correspondence documents, which are the primary sources of the military, geographical, religious, diplomatic, legal, administrative, cultural and social history of the Old, Middle, New and Modern Turkish states, and which appears as a common title in all periods of Turkish. title will be discussed. Before giving information about this title, which was

* Kafkas Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü

first used as a title of nobility, we will focus on the term title, which means indicating the 'civil servant rank and duty' of statesmen, especially the ruler. In the later parts of our study, the title *bey*, its spelling as *beg/ bēg/ big/ biy/ bey*, its etymology, for whom it is used, whether it comes before or after the proper name when used with a proper name, the function it indicates in such uses, whether alone or with other words such as *begeç, begüm/ bigüm, atabey, aymak beyi, bey nişanı, beyler beyi, çoban beyi, derya beyi, divan beyi, hâkim beyi, hurçin beyi, kale beyi, karaçul/ karaçı biy, kur beyi, koş/ kuş beyi, min beyi, on beyi, tümen beyi, ulus beyi* ve *yüz beyi* the meanings of the term tax with titles such as administrative-military and social structuring, for whom it is used, its place in the protocol, the area where it is witnessed and which title it corresponds to in other Turkish areas, how the title of bey was transferred to which nations that had contact with the Turks, which titles it corresponds to in their languages, the changes it has undergone in terms of content and usage will be mentioned.

Key Words: Title, Bey, etymology of the Word Bey, military, diplomatic, administrative and financial terms created Word Bey.

Türk kültür coğrafyası, uçsuz bucaksız engin bir sahadır. Buralarda tarih boyunca pek çok devlet hâkim olmuş ve siyasî hayatını sürdürmüştür. Her biri teşkilatlı kurumlar olan Türk devletlerinde belirli işlerin, bu işleri görmeleri için yetiştirilen ve bu işe ehil, kabil ve liyakati olan kimselere verilmesine dikkat edilmiş, o iş ve vazifenin adı yani unvanı verilmiştir. ‘Bir kimsenin memuriyetindeki rütbesini, makamını veya mevkisini gösteren ad’ anlamına gelen, Arapça kökenli unvanların yapısını, bulunulan coğrafya, hâkim olunan millet, din ve kültür gibi faktörler etkileyip belirlemektedir. Türkçede hükümdar, idareci, komutan, diplomasi, halk ve yönetimle ilgili unvanlar; Türklerin hüküm sürdükleri yerlerin genişliği, devletlerinin büyüklüğü, buralarda yaşayan milletlerin idarî tecrübesine paralel olarak ve kullanıldıkları anlam sahasının genişliğine uygun düşecek bir şekilde çeşitlenmiştir. Bu unvanlar hükümdarın ülkesinin genişleyip gücünün artması ve toplumsal yapının değişmesi ile dilde eski kelimelerin yerini yenilerinin tutmaya başlamasından sonra bile esas anlamlarını Türkçenin tarihî ve çağdaş yazı dillerinin pek çoğunda muhafaza etmeyi başarmıştır. Türkçenin söz varlığında kendini muhafaza etmeyi başaran unvanlardan birisi de Türkçenin bilinen ilk yazılı ürünlerinden başlayarak günümüze kadar gelen *beydir*.

Türk dilinin tarihî bütün dönemlerinde ve geçmiş Türk devletlerinde kendine yaygın bir kullanım alanı bulan *bey* kelimesi için TDK'nin Güncel Türkçe Sözlüğü'nde sırasıyla “erkek adlarından sonra kullanılan saygı sözü”, “erkek adları yerine kullanılan bir söz”, “koca”, “erkek sıfatlarından sonra kullanılan bir saygı sözü”, “bir yörenin ileri gelen, zengin kişisi”, “aşığın çukur yüzünün arkasındaki yumru bölge”, “küçük bir devletin veya beyliğin başında bulunan kimse”, “alay beyi, uç beyi örneklerindeki gibi komutan” anlamlarının verildiği görülmektedir. ÖOTS'de *bey* kelimesinin karşısında “bey, soylu kişi, efendi, ileri gelen, sözü geçen, nüfuzlu, zengin kişi, amir; şehzade; küçük devlet başkanı; erkek eş; egemen, hâkim” açıklamaları yer alır (2017: 175). Şemseddin Sami; bu unvanın *bey* şekli için “büyük, zengin, bay, ileri gelen adam; baş, re'is, aşiret begi; hâkim, emir; vâlî, prens, amir; zâbit, kumandan, alay begi, sancak begi; ba'zî eski hânedânlara mensûb efrâdla paşa-zâdelere ve sınıf-ı askerîde kâ'imağâm ve mîr-i alay rütbelerini cā'iz olanlara ve ecnebî küberâsına virilen 'unvân” (1992: 297), *big* şekli için ise “şark cihetlerinde beg yerine kullanılır” (1992: 331) bilgisini vermiştir. Vambery, *big* kelimesinin Hive'de ‘bey, efendi, şef, boy beyi; hizmetçi, reis, lider, baş’ anlamlarında kullanıldığını belirtir (1867: 252). Courtelle, *bég* kelimesini ‘lider, baş’ olarak izah eder (1870: 187). Radloff, *beg*

kelimesini ‘Orta Asya’da kullanılan, üst düzey askerî bir unvan’ olarak açıklar (1911: 1580). *Beg* kelimesinin xaqa ve xan unvanlarına nazaran daha aşağı bir merteye olduğunu belirten Doerfer; kelimeyi tarihî belge, kaynak ve metinlerde yer alan diğer unvanlarla mukayese ederek farkını ortaya koymaya çalışır (1965: 389-406). Çalışmasında *bäg* kelimesinin Çuvaşça *pěj-axa* kelimesiyle ilişkisi üzerinde duran Räsänen, kelimenin ‘bey, askerî unvan’ anlamlarına geldiği bilgisini verir (1969: 67). Clauson, *beg* kelimesinin anlamını ‘bir boyun başı, bir topluluğun reisi’ olarak açıklar (1972: 322b). Türk dilinin tarihî sözlüklerinden AL’de *big* şeklinde geçen kelime ‘beg, bey, amir’ (185), FKL’de *bég* ‘büyük, efendi, bey, emir, hâkim’ (494) ve *biy* olarak yer alıp ‘Özbekiyye-i Turan büyük emire der’ (507), ŞSL’de *big* (194), *beg* (161), *bey* (185), *biyikât* (195), OSTN’de *beg/big* şeklinde yazılan bu kelime için ‘bey; önemli bir savaş memuru’ (Buhara) *Beg* atake ‘atabey, atalık’; tümen begi, il begi, ulus begi ‘önemli görevliler’ (107) gibi açıklamalar bulunur. Yukarıdaki açıklamaların tamamında Türk dilinin tarihsel metin sözlüklerinin geneline yakınında sadece ‘bey’ olarak karşılık verilse de Türk toplumunun geçmişten günümüze kadar geçirdiği değişimlere paralel olarak anlam genişlemesine uğrayarak gelişmiştir.

Türkçenin söz varlığında bey unvanı ile ilgili olarak *beg* ‘efendi, prens’, *begçügez* ‘beyceğiz’, *begeç* ‘büyük bey’, *begeç-* ‘beylik etmek’, *begi-* ‘bey olmak’, *begiç* ‘beycik’, *begimsin-* ‘kendini bey sanmak’, *begle-* ‘bey saymak’, *beglen-* ‘birini kendine bey edinmek’, *beglig* ‘beyli, bey neslinden’, *beglik* ‘bey olmaya lâayık’, *beglücak* ‘beyliğe özenme hâli’, *begrek* ‘çok soylu bey’, *begsig* ‘bey neslinden’, *begsik* ‘beyce, beye benzer’, *begşene* ‘beycesine’ (Paçacıoğlu 2016: 114-115), çağdaş Türk yazı dillerinden Azerbaycan Türkçesinde ‘beyliğin başında bulunan kimse, küçük devlet başkanı; büyük, zengin, ileri gelen kimse ve böyle insanların adına ilave edilen lakap; önder, reis, kumandan; idare ve hâkimiyeti elinde bulunduran kimse’ anlamlarına gelen bey kelimesi ile ilgili olarak *bäycä* ‘alayla kullanılan ve bey anlamına gelen söz’, *bäyçäk* ‘küçük beğ’, *bäydođdu* ‘bey çocuğu, bey oğlu’ (Altaylı 2018: 436-438), *biy* ‘prens, bey; eskiden Karaçay-Malkar toplumsal yapısındaki en soylu tabaka’, *biy kengeş* ‘prenslerin meselelerinin görüşölüp karara bağlandığı kurultay’, *biy töre* ‘prenslerin meselelerinin görüşölüp karara bağlandığı mahkeme’, *biyçe* ‘prens, prens eşi ve kızı’, *avba biyçe* ‘büyük prenses’ (Tavkul 2000: 124) gibi kelimeler tespit edilmiştir. Bey kelimesi çağdaş Türk lehçelerinden Azerbaycan Türkçesinde *bäy* (Altaylı 2018: 436), Türkmenlerde *beg*, Doğu Türkçesinde *big*, Özbeklerde *bek*, Uygurlarda *päg*, Hakaslarda *pig* (Arıkoğlu 2005: 363), Kazaklarda *bi* veya *biy*, Kazan Tatar Türkçesinde *biy*, Kumuklarda *biy*, Karayim ve Yakutlarda *bi*, Çuvaşlarda *päj-axa* (Gülensoy 2007: 125-126) şeklinde kullanılmaktadır.

Altayistler Türkçe *bey* unvanı ile Moğolca *begi*, Jüçence *bögin* ve Mançuca *beyle* unvanları arasında köken bakımından kesin bir bağlantı bulunduğunu belirtmektedir. Blochet, Giles, Karlgren, Kotwicz gibi dilciler bey unvanının Çinlilerdeki *pek* unvanından alıntılandığını iddia etmektedirler. Clauson’a göre Eski Türkçede kelimenin temel anlamı “bir boyun ve kavmin başkanı, düşük rütbeli lider” olup kelimenin aslı, Çince ‘yüz kişinin başı’ anlamına gelen *po* kelimesinden gelmektedir (EDPT: 322). Brockelmann ise kelimenin Sasanî hükümdarlarına verilen, Eski Farsça ve Sanskritçede *bhagah*, Pehlevicede *bē* şeklindeki *baga* yani “Tanrı” kelimesinden alınmış olma ihtimali üzerinde durmuştur (1929: 223). Sanping Chen de *beg* unvanının İranî kaynaklı olabileceği fikrindedir (2002: 299). *Beg* unvanının kökenine Çince *po*, İranî *baga-* ve Moğolca *beki* kelimeleri ile açıklık getirmek isteyenlere karşı çıkan Doerfer, kelimenin Türkçe kökenli olduğunu dile getirir (1965: 389-406). Kelimenin kökeninin Çin veya İranî kaynaklı olamayacağını iddia eden bir diğer araştırmacı Arsal olup sözlük anlamının ‘bakmak, korumak, gözetmek, muhafaza etmek’ gibi anlamları içerip asalet haricinde

mansıbdarlık ile memuriyet mefhumlarını da bünyesinde barındıran bu unvanın Türkçe *bek* ad kökünün *bek* > *beg* > *beğ* > *bey* şeklinde biraz yumuşamaya uğramış bir şekli olduğu fikrindedir (2014:268). Nitekim Nişanyan'ın kökenini Çince'deki *pěk* 'yerel komutan, soylu kişi' kelimesine bağlamasını "Yanlıştır; çünkü OT'de *beg* 'bey, koca, evli erkek' anlamlarında yaşamaktaydı. Çin kökenli olsa idi pek *peg* biçimlerinde de kullanılması gerekirdi" sözleriyle tenkit ederek karşı çıkan Gülensoy etimolojik sözlüğünde *beğ* < **bēg* şeklinde verdiği kelimenin uğradığı fonetik değişimleri B(>p)E(>ä, ə, ē, i)K(>g, y) (2007: 136) olarak göstermektedir. Türk Kağanlığı Yazıtlarından anlaşıldığına göre ilk Türk devletlerinde Türk halkını oluşturan boyların başında bulunan beylerin, kağanın yardımcıları durumunda olup ili (devleti) koruyan, devletin askerî, hukukî, idarî işlerine bakan, boydaki iç dayanışma, adalet ve hukuku düzenleyip, gerektiğinde boyun menfaatlerini silah zoruyla da olsa koruyan yani bu tür konularda devlette bir tür bekçilik vazifesi yürüten kimseler olması Arsal'ın fikrinin doğru olma ihtimalini kuvvetlendirir. Kökeninin tam olarak çözüme kavuşturulmadığı *beg* kelimesi ile ilgili olarak kesin olan şudur ki en eski dönemlerden itibaren Türklerce kullanıldığı ile diğer Altay halklarına öğretilmiştir (Köprülü 1944: 579).

Altheim'e göre Türkçe (Altaik) kökenli bir kelime olan *bey* unvanı tarihi kaynaklarda ilk kez Büyük Hun İmparatoru Mo-tun'un (MÖ. 209-174) adında Mo-tun Vixtun-Biktun = Beg-tun (*bey nesli/ Fürstensippe*) olarak geçmektedir (Donuk 1988: 5-6). Bu unvan; Türkçenin bilinen ilk yazılı ürünleri olan Kağanlık Dönemi Yazıtları'nda *bäg* şeklinde ve "bir boyun ve kavmin başkanı" anlamında (Şirin 2016: 360) tanıklanırken yine bu kelimeden türetilen ve "askerî yetkileri *begden* daha az olan *bey*" anlamındaki *bägiç* ve "askerî yetkileri *begden* daha üstün olan *bey*" anlamındaki *bägräk* şekilleriyle kendine bir kullanım alanı bulduğu belirlenmiştir. Kelimenin Türk Kağanlığı zamanında ifade ettiği başlıca mefhumlar küçük boyların veya çeşitli boyların oluşturduğu toplulukların başında bulunanlar için kullanılan, rütbe ve makam olarak *han* veya *kağan*'dan daha altta yer alan; ancak sıradan halk tabakasından farklı ve imtiyazlı kimselerden teşkil eden, büyük veya küçük herhangi bir nüfuz ve salahiyet sahibi olan idareciler ile hükümdar ailesine mensup prenslerin de içinde yer aldığı kimseler için kullanılan bir unvan şeklinde değerlendirilebilir. Nitekim içerisinde Türk töresinin hâkim olduğu Türk devletlerinde devlet hiçbir zaman hükümdar tarafından tek başına idare edilmemiştir. Büyük Hun Devletinden başlayarak Türk Kağanlığında da devlet idaresinde kağana yardım edip çeşitli vazifeler gören kimselere genel olarak *beg* unvanı verildiği anlaşılmaktadır. Nitekim Kağanlık yazıtlarında *on ok begleri bodunu* (T 42) ifadesinden *beyin* Türk Kağanlığı çatısı altında yaşayan boyların başı, bazı küçük oymak ve toplulukların lideri olduğu anlamı çıkarılabilir. Bununla birlikte Kağanlık yazıtlarında sıkça tekrarlanan *Türk begleri bodunu* (KT-D 7) ifadesi ise *bodundan* daha farklı ve daha imtiyaz sahibi bir tabakanın varlığı kastedilir. Hem Köprülü hem de Togan, burada bahsedilen beylerin kağan ailesi üyesi tiginleri de içine aldığı görüşündedirler (Köprülü 1944: 579; Togan 2006: 208). Bununla birlikte *Şadpıt begler* (KT-G 1), *buyruk begler* (KT-G 1), *tona külüg tarkan beg* (E-149/1), *kanım öge begim* (E-100/2) gibi kullanımlarda ise daha çok üst düzey unvanları tamamlayan bir onur, saygı ve unvan ifadesi olduğu anlaşılmaktadır.

Bey kelimesinin Uygurlar döneminde *bäg* şeklinde ve "erkek eş, koca, bey, yüksek soyluluk unvanı" anlamıyla kullanılmakla beraber *yüz bägi* 'yüzbaşı', *min bägi* 'binbaşı', *bäg eşi* 'devlet memuru', *bäg ür* 'efendi, sahip' örneklerinde görüleceği üzere kendisinden önce veya sonra gelen kelimelerle birlikte yeni unvanlar teşkil ettiği belirlenmiştir. Yine Eski Uygurca din dışı metinlerde, Moğolcada -l, -n, -r ile biten isimlere gelerek topluluk isimleri oluşturmaya yarayan, Moğolca bir çoğul eki olan -t ile türetilmiş *bägüt* şekline de tesadüf edilmiştir (Ayazlı 2016: 75-

76). Beg unvanının Beg Arslan, Beg Bars, Beg Buka, Beg Taş, Beg Turmuş vb. (USp: 267) örneklerinde görüldüğü üzere Eski Uygur Türkçesinde erkek adlarını niteleyen bir unsur olarak belirginleştiği görülmektedir. Bu unvanın Hazarlarda da var olduğunu ve kağan vekili olarak kullanıldığını hem İbn Fadlan gibi Doğu kaynakları hem de Kostantinos Porphyrogenetos gibi Batı kaynakları teyit etmektedir (Németh 1930: 212). Kadlec, söz konusu unvanın kuvvetle muhtemel Proto-Bulgarlarda da kullanılmış olma ihtimalini ileri sürmektedir (1933: 68).

Bey unvanı İslâm medeniyeti dairesine girdikten sonra da Türkler tarafından önceki anlamlarını muhafaza ederek yaygın bir biçimde kullanımını sürdürmüştür. Türk Hakanlığının büyük memurları, Selçuklu İmparatorluğunu kuran Oğuzların idarecileri de başlarda bu unvanı tercih etmişlerdir. Türk Hakanlığı ve Selçuklular gibi hağan, han, sultân unvanlarını kullanan büyük ailelere mensup hükümdarların yanında daha küçük Türk sülalelerine mensup birtakım hükümdar ve şehzadelerin genellikle emîr ve beg unvanlarını tercih ettikleri görülmektedir. Nitekim Osmanlı Devletinin ilk hükümdarları, Anadolu Beyliklerinin reisleri, Karakoyunlu ve Akkoyunlu (Köprülü 1944: 580; Erdem-Paydaş 2021: 202) gibi Türkmen devletlerinin başındakilerin bu unvanları tercih ettikleri dönem kaynaklarında sabittir. Yine XIV. yüzyılda Calayırlılar gibi bazı hanedanlıklarda da **beg** unvanının kullanıldığı bilinmekle beraber Timürlüler Devletinin kullanıcısı Timür'ün, Çingiz soyuna has addettiği han unvanını kullanmayarak sadece emîr veya beg unvanını kullanmakla yetindiği görülmektedir. Timürlü hükümdarı Ebû Saîd Küregen'in Akkoyunlu hükümdarı Hasan Bey'e gönderdiği bitikte Timürlülerin en büyük hükümdarı *Emîr Timür* (TB-T 1/24) için big unvanı kullanılırken Timür'ün adı zikredilmeden önce mutlaka *şâhib-kırân* (TB-T 1/3), *ulus igesi* "ulus sahibi" (TB-T 1/23) sıfatlarından birinin geçmiş olduğu görülmektedir (Kök 2022: 570-571).

Hükümdar için Türklerin kullandığı unvanlardan biri olan bey kelimesinin sadece kendi hükümdarları için değil geçmişte kendilerine tâbi olan devletlerin idarecileri için de kullanıldığı tespit edilmiştir. Nitekim Timürlü hükümdarı Ebû Saîd Küregen'in Akkoyunlu hükümdarı Hasan Bey'e gönderdiği Uygur hatlı Türkçe bitikte muhatabı Akkoyunlu hükümdarına *Hasan Big* (TB-T 1/2) şeklinde seslendiği görülmektedir. Yine aynı bitikte Akkoyunluların kurucu devlet adamları '*Osmân Bey* için de *big* 'bey' (TB-T 1/10) unvanı kullanılmıştır. Yine Akkoyunlular dönemine ait Farsça bir arz-ı hâlin sahibi, Akkoyunlu hükümdarı Uzun Hasan'dan *Hasan Big* (AKArz-F 1/7) şeklinde bahsetmiştir. Akkoyunlu hükümdarı Yakub Şah'ın da merhum babası Uzun Hasan'dan bahsederken *hâzret-i hâkânî-yi firdevs-mekânî big baba-em* "cennet mekân hakan bey babam hazretleri" (AKF-F 7/5) şeklinde, bey unvanını kullandığı tespit edilmiştir (Kök 2022: 570-571). Altın Ordu hanı Uluğ Muhammed Han tarafından Osmanlı padişahı Sultan II. Murad'a gönderilen H. 27 cumadiyelevvel 831/M. 14 Mart 1428 tarihli bitikte iki devlet arasındaki ortak geçmişten bahsedilirken Altın Ordu hükümdarı için **han**, Osmanlı sultanı için ise **bey** unvanını tercih ettiği belirlenmiştir: *han ağamız Toktamış Han sizning uluğ babangız Gâzi Bâyezid Beg birle burunğı yahşı yosunca ...* "han ağamız Toktamış Han sizin büyük babanız Gazi Bayazid Bey ile evvelki iyi nizama göre ..." (AKKYB: 108).

Osmanlı Devletinin kurucusu ve halefleri, gazi ve bey (beg veya emîr) unvanını II. Bayazid'a kadar kullanmayı sürdürmüşlerdir. Türk dilinin yazılı ilk ürünlerinden beri Türk geleneğinde bik > bæg/ beg > bey her zaman idarî-askerî ve siyâsî alanda hüküm sahibi kimse anlamında kullanılmıştır. Bununla birlikte Osmanlı titülatüründe kumanda yetkisine sahip zaîm/subaşılar, kumandan ve daha üst rütbeliler bu unvanı taşımaya devam etmişlerdir (İnalçık 2021: 64). Beg unvanı Osmanlı Devletinde boy reislerine, askerî, diplomatik ve mülkî alandaki yüksek memur

ve komutanlara, büyük devlet adamlarının çocuklarına verilmiştir. Ancak birleşik ad teşkil ettiği begler begi unvanı, Türkiye Selçukluları, İlhanlı, Altın Ordu, Memlükler ile Safevîlerde olduğu gibi, Osmanlılarda da önemini yüzyıllarca korumuş ve Tanzimat Fermanı'ndan sonra da -mülkî rütbelerin kaldırılmasına kadar- vezir ve yüksek derecelere sahip kimselerin adlarından sonra kullanılan bir rütbe olarak sürüp gelmiştir. Yine Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde bu unvan alay beyi, uç beyi gibi örneklerde olduğu gibi askerî bir kimlik taşımada kullanıldığı tespit edilmiştir. Osmanlı devlet idaresinde “devlet müteahhidi, divan-ı hümayun zabiti” anlamına gelen beylikçi kelimesi XIX. yüzyılda mevcut olduğu gibi, merkezî idarede sadaret dairesinin büyük memuriyetleri arasında yer alan divan-ı hümayun beylikçiliği vazifesinin saltanatın kaldırılmasına kadar devam ettiği bilinmektedir (Köprülü 1944: 580; Pakalın 2004: 216-221).

Beg unvanı Safevî Devleti döneminde eski önemini yitirerek bu devletin en tepesindeki idareciler şah unvanını kullanmaya başlamış, *sultân* ve *han* unvanlarını ise devletin ileri gelenlerine vermeye başlamışlardır. Böyle bir tutuma yönelerek Safevîler, siyasî arenada rakipleri olan Osmanlı sultanları ile Türkistan hanlarının unvanlarını küçümsemiş oluyor ve diplomatik alanda kendilerince bir üstünlük kurmuş oluyorlardı. İdarî sorumluluğa katılan boy reisleri ile yüksek dereceli memurlar *beg* unvanını taşımakla beraber taltif ve terfileri icap edince kendilerine önce *sultân* ve onun da üzerinde olan *han* unvanlarını vermekteydiler. *Han*, *hâkan*, *hāvākîn*, *pādişāh* gibi unvanlar sadece edebî birer değer ifade etmede kullanılmıştır. Safevî Devletinin mirasçısı olan Kaçarlar Devletinin askerî teşkilatında *big-zâde* unvanını taşıyan bazı zabitler bulunmakla beraber bu kimseler yüz kişiden meydana gelen deste yani bölüklerin, *sultân* unvanlı komutanlarına vekillik yapıyorlardı. Bu unvanı almalarında ileri gelen ailelere mensup olmalarının büyük etkisi bulunmaktaydı (Köprülü 1944: 580). Bununla birlikte Özbek aristokratları için *bekzad* unvanının kullanıldığı görülmektedir. Bu unvana sahip kimseler devlet idaresi, askerlik, han seçimleri ile han köterme merasimlerinde ağırlık sahibi beyler olmuşlardır (Akar 2021: 424-425).

Hindistan'da Türk-Moğol neslinden gelenler yani askerî-idarî aristokrasiye mensup olanlar, özel adların sonuna asaletlerini göstermek üzere *beg* kelimesini eklerler. Beg/big unvanına T1Ş iyelik ekinin getirilmesiyle teşkil olunan begim/bigim ve begüm/bigüm beyim şeklinde imlâlanıp ‘prenses’ (OSTN 107, 111) olarak anlamlandırılıp *han* kelimesinin müennes şekli olan *hanum* kelimesi gibi, *beg* kelimesinin müennesi olan *begüm* unvanına özellikle Türk saraylarında Azerbaycan, Hindistan, İran, Kırım ve Türkistan Türk saraylarında çok tesadüf olunur. Türk-Moğol Devletlerinde Çingiz Han soyuna mensup imparatoriçe ve prensesler için - İlhanlılarda hükümdarın kız çocukları için big unvanı da kullanılmaktadır bkz. (Kök 2022: 600) - *begi* ve *hatun* unvanlarının kullanıldığı da görülmektedir (Vladimirtsov 1995: 115). İslâm kaidelerinden ziyade Türk ve Moğol töresine uygun bir konuma sahip olduğu görülen kadınlar için Timürlülerde *aga* (Şahruh Mirza'nın eşi Gevherşad Aga) ve *hanım* (Emir Timür'ün hanımı Saray Mülk Hanım) unvanlarının yanı sıra Türkçe *begim* (Sultan Hüseyin Mirza'nın annesi Firuze Begim ve eşi Hatice Begim) unvanının da kullanıldığı görülmektedir (Yağlı 2014: 79). Kırım Hanlığına ait resmî yazışma belgelerinde ‘hanın, kalganın veya nureddinin ilk hanımına’ *ulug biyim* unvanı verildiği kayıtları yer almaktadır (Atasoy 2017: 1056). Bununla birlikte bike/ biğa unvanı Türkçedeki ‘begüm, hanım’ unvanlarının muadili olup Babur'un Hatıratı olan Vekayi-nâme'de bu adla dört kadın zikredilmektedir (Gülensoy-Küçükler 2015: 73). Bununla birlikte *beg* kelimesinin İlhanlı hükümdarı Olcaytu Han'ın kızı Satı Beg Han gibi kadın isimlerinde de kullanıldığı görülmektedir. Barthold; Kazak ve Kırgızlar arasında kadın beylerin var olduğunu, Rus etnografi edebiyatınca Alay kraliçesi adıyla şöhret salmış bir kraliçenin bulunduğunu, Kazak ve Kırgızlarda boy

mensuplarının davalarını çözüme kavuşturan kadınların *baybiçe* unvanına sahip olduklarını yazmaktadır (1941: 549). Kazaklar arasında birbiri ile anlaşmazlık ve uyuşmazlık yaşayan iki bey arasında hakem olan kimseler için *töbebey* adında sosyal bir unvan kullanılmaktaydı (Akar 2021: 501).

Büyük Selçuklu İmparatorluğundan başlayarak pek çok Türk-İslâm ve Türk-Moğol devletinde *bey* kelimesi, Arapça *emîr* kelimesinin muadil ve mukabili olarak kullanılmıştır. Nitekim emîrî'l-cuyûş mukabilinde *cuyûş begi*, emîr-i dâd mukabilinde *dâd begi*, emîr-i hâcib mukabilinde *bârbeg*, emîrî'l-umerâ mukabilinde *begler begi*, mîr-i livâ mukabilinde *sancak beyi*, emîrî'l-dîvân yerine *divan begi*, emîr-i şikâr yerine *şikâr beg*, emîr-i âhûr mukabilinde *âhûrbeg*, umerâyı uc yerine *uc begleri* terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Eski devlet divanı geleneklerinin etkisi ile idarî müesseselerinin eski Arapça ve Farsça şekillerini muhafaza etmelerine rağmen eski ve özgün şekiller ile beraber yeni ve Türkçe şekillerin de kullanımının tercih edilmesi konuşma dilinin resmî dil üzerinde etkisini ortaya koyan deliller olarak düşünülebilir. Selçuklu devrinin ayırıcı vasıflarından biri olarak telakki edilebilecek bu durum Çingizli kolu olan Altın Orda ve İlhanlı zamanında daha da güçlenerek Türkçe *beg* unvanı, Arapça emîr karşılığı olarak ulus begi, tümen begi, min begi, yüz begi, on begi örneklerinde de görüleceği üzere daha fazla kullanılmaya başlanmıştır.

Beg kelimesinin unvan olarak değil de *Beg Aba*, *Beg Buğa*, *Beg Kadağ Baynal*, *Beg Kondu*, *Beg Kondu Oğlan*, *Beg Mîrek Moğul*, *Beg Tarmış*, *Beg Tigin*, *Beg Timür*, *Begli Han*, *Bektutmuş*, *Bekyarık* gibi birleşik adlar meydana getirdiği durumlarda genellikle başta kullanıldığı belirlenmiştir.

Türklerin İslâmiyeti kabulünden sonra bey kelimesi “bey, emîr” anlamının yanı sıra “efendi; vali” anlamlarıyla kullanılarak anlam genişlemesine uğramıştır (Ata 1998: 52). Bununla birlikte bu unvan; en yüksek mertebedeki hükümdardan en aşağı mertebedeki devlet adamına kadarki kimseler için yaygın olarak kullanılmıştır. Hem Türkçe hem de Farsça belgelerde özel addan sonra, Farsça belgelerde makam ve mensup olunan boy adından ise önce geldiği tespit edilmiştir: *Esfendiyâr Big* (AKF-F 15/10), *Şahâbed'd-dîñ 'Ömer Big Zû'l-kadirlü* “Dulkadirli Şehâbed'd-dîñ 'Ömer Big” (SF-F 19/6), *Mürşid-çulı Big kelânter* “Kelânter Mürşid-çulı Big” (SF-F 101/5) (Kök 2022: 605). Bey unvanı ayrıca Safevîlerde din adamları *Celâle'd-dîñ Ma'sûm Big Şafevî mütevellî-i âsitâne-i mukaddese* “mukaddes eşîğın mütevellisi Celâle'd-dîñ Ma'sûm Big Şafevî” (SF-F 27/2), Akkoyunlu ve Safevîlerde Türk-İslâm devletlerinde siyasî bir niteliğe sahip olduğu görülen lalalık makamındakilere (Kök 2022: 614), elçiler ve gulâmlar için de kullanılmıştır (Kök 2022: 612-621).

Şeybânî Özbek Hanlığında hanlık işleri ve meselelerinin görüşülüp bir hiyerarşik nizamın var olduğu divan ve meclislerde hanın sağ, solu, karşısı ve arkasında makamlar yer almaktaydı. Hanlıktaki bu protokolü meydana getiren üyeler arasında tamamının kabiliyetli ve hanlığa yararlılığı bulunan, çetin meseleleri çözüme kavuşturan, akıl sahibi, yüksek dereceli, emin emîr ve kimselerin var olduğu ve bunlara Özbek örfüne göre *biy* unvanı verildiği bilinmektedir. *Biy* unvanının Kazak Hanlığında yaygın kullanımından farklı olarak hâkim, mahkeme reisi gibi anlamlarda da kullanıldığı görülmektedir. Bu unvandaki kimseler davalara bakmaktaydılar (Akar 2021: 425). Şeybânî Özbek Hanlığında büyük vezir makamı için *divanbeyi* unvanı kullanılıp bu makamdaki kimse hanın sağ tarafında sehpaye, (Sacayak?) yanındaki mevkiyi işgal ettiği, sorumluluk alanının askerî-idarî alanların yanı sıra adalet, diplomasi ve maliyeyi de kapsadığı bilgisi kaynaklarda yazılıdır. *Divan begi* makamına kaynaklarda ilk kez Timürlülerde tesadüf

edilmiştir (Bregel 2004: 227). Hanın tahtının arka tarafında bulunan mevkilerde oturan hanlık görevlileri arasında *koş bigi* adında bir unvandan bahsedilmektedir. ‘Han karargâhının beyi’ anlamına gelen bu terim, Nadir Muhammed Han (1641-1651) zamanında başvezir kabul edilmezken Muhammed Rahim Han (1747-1759) zamanında bütün ülkenin veziri için kullanılmıştır (Barthold 1941: 551). Ch’ên Ch’ing-Lung, Burutlar yani Kırgızların reisine Pi veya Bi yani Bey dendiği, memuriyetlerinin büyük ve küçük olduğu fark etmeksizin genellikle Çin’in Ta’an-tsan büyük memuru tarafından verilen tüylü sarıklar taktıkları bilgisini verir (1967: 90).

Bey kelimesi ile teşekkül eden terimleri askerî-idarî, diplomatik ve malî olmak üzere gruplara ayırmak mümkündür.

İdarî-Askerî Unvanlar

Atabey: Türkçe ‘baba’ anlamına gelen *ata* ve ‘bir boyun, kavmin veya idarenin başı’ anlamındaki Türkçe *beg* kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuş, idarî yapıda kullanılan bir unvandır. Baba beg, atalık/babalık gibi anlamlar ifade eden bu unvanın, Türk devletlerinde bir bölgenin idaresi için gönderilen, devlet ve hayat tecrübesi olmayan şehzadelerin yetişme sorumluluğunu üstlenmelerinden geldiği anlaşılmaktadır. İslâm öncesi ve ilk Türk-İslâm devletlerinde tesadüf edilmeyen bu unvana ilk defa Büyük Selçuklu İmparatorluğu teşkilatında rastlanır. Atabeglerin görevi; imparatorluğun arazilerinin genişlemesi ile birlikte yanına verildiği şehzadenin bölgeyi idaresinde eğitim ve tecrübe kazanmasını sağlamak, her konuda ona danışman ve yardımcı olmak, şehzadenin yaptıklarından merkezi haberdar etmek ve şehzadenin isyana kalkışmasının önünü almaktır. Bu unvan daha sonra Büyük Selçuklu mirasçısı olan devletler başta olmak üzere Harezmsahlar, Eyyubîler, Memlûkler, Delhi Türk Sultanlığı, İlhanlılar, Timürlüler, Karakoyunlular, Akkoyunlular, Safevîler gibi Türk devletlerinin idarî teşkilatlarında da kullanılmıştır. Osmanlı Devleti *atabeg* unvanı yerine Farsça *lala*, Şibânîler, Batı Türkistan Hanlıkları ise *atalık* terimlerini tercih etmişlerdir (Akar 2021: 202-205).

Alay Beyi: Zamanında miralay yani alay emiri mertebesinde olan, vilayet merkezlerindeki jandarma komutanına verilen ad. Tabur ile sancak arasında ordunun belli bir bölümü için kullanılan bir askerî terim olup “kalabalık, cemaat, gürüh; imparatorun maiyetindeki askere verilen ad” anlamındaki, Grekçe *allagion* kelimesi (Pakalın 2004: 44-45) ile Türkçe bey kelimesinin bir araya gelmesinden oluşmuş askerî bir terimdir. Tımarlı sipahi kumandanları arasında yer alan alay beyleri, savaş durumunda zeametinin gerektirdiği kadar kapı kulu ile beraber idaresinde olduğu beylerbeyinin maiyetinde savaşa iştirak ederdi. Alay beyi sancaktaki dizdar, sipahi ve subaşı ile birlikte sancak beyinin emri altında yer almaktaydı.

Beylerbeyi: Türkçe bey kelimesinin unvan adı oluşturma özelliğini ortaya koyan kelimelerden biri olarak karşımıza çıkan beylerbeyi unvanı, Türkçe bey kelimesinin çokluk eki almış şekli ile bey ‘bey, emir’ kelimesinin tamlanan eki almasından meydana gelmiştir. Bu unvana kaynaklarda emîrû’l-umerâ, mîr-i mîrân veya melikû’l-umerâ olarak da rastlanır. Büyük Selçuklu İmparatorluğunun kuruluşundan sonra Türk devlet müesseselerinin İslâm dünyasındaki güçlü ve etkili tesirlerini gözler önüne seren unvanlardan biridir. Büyük Selçuklulardan sonra bu memuriyet Türkiye Selçukluları, İlhanlı, Altın Ordu, Memlûkler, Osmanlı, Karakoyunlu, Akkoyunlu, Safevî, Türkistan Hanlıkları devlet teşkilatında da görülür (Köprülü 1986: 48-54).

Derya beyi: Türkistan’da nehirlerden üzerinden yapılan nakliye, seyahat, ticaret ve ulaşımlarda kervan, mal, seyyah veya tüccarların hanlık topraklarına girip girmemesi, tâbi tutulup tutulmayacakları vergileri düzenleyip vize veren görevliler için kullanılan bir unvandır (Bilgiç

2012: 110). Derya beyi makamında bulunan kimsenin, nehirlerden asker, insan, hayvan ve malları geçiren ve bunun karşılığında ücret alan görevli anlamında kullanılan *kimeçilerin* “gemicilerin” de reisi olması kuvvetle muhtemeldir. Bununla birlikte bu unvan, Osmanlı Devletinde denize kıyısı olan sancakların beyleri için kullanılmıştır. Derya beyleri kendi idare sahaları içerisindeki kıyıları ile buralardan geçen tüccar gemilerini korumak, deniz üzerinden yapılan önemli ve tehlikeli nakliyyatlarda gemilere bir başbuğ tayin etmek, deniz seferlerine katılmak amacıyla kaydıhayat şartıyla veya beylerin oğulları arasında denizcilikte başarılı olanlar arasından seçilmekteydi. Devletin merkez deniz kuvvetlerinden ayrı olarak teşkil edilen bu ihtiyat donanmasında bey gemileri var olup bu gemilerde forsa ‘kürek esirleri’ ve leventler bulunmaktaydı (Bostan 1994: 200-201).

Divan beyi: Devletin hazinesi yani maliyesi ve yargı işleriyle ilgilenen, Orta ve Yeni Asır Türk-İslâm devletlerinde vezir unvanı yerine kullanılan bir unvandır. İlk olarak Timürlü devlet teşkilatında kullanılan bu unvan daha sonra Şîbânî, Buhara, Hive Hokand gibi Türkistan Hanlıklarının yanı sıra Safevî Devlet teşkilatında da devam etmiştir (Kök 2022: 2134). Türkistan Hanlıklarında eyalet veya sancaklara gönderilen şehzadelerin idareleri altındaki yerlerin han adına malî denetimi ve kontrolü *dîvân bigi* tarafından yerine getirilmiştir. Divan beyi, protokolde devletin en büyük veziri *koş bigi*’nden hemen sonra yani üçüncü sırada yer almaktaydı (Akar 2021: 231-2). Bu unvanın Türkçe belgelerde özel addan sonra geldiği tespit edilmiştir: ... *Muhammed Han dîvân bigi-ning oğlu Muhammed Kerim* (Asqarova 2015: 102).

İlbeyi: Kağanlık dönemi yazıtlarında “ülke, yurt, vatan, memleket; devlet, yönetim; bir unvan niteleyicisi” (Şirin 2016: 729), XI. yüzyılda ise “vilayet” veya “idare bölgesi” anlamlarında kullanılan il ile bég ‘bey, emir, lider’ kelimelerinden meydana gelmiş birleşik bir kelimedir. İdarî bir terim olarak Türk Hakanlığında ülkenin eyalet valilerini adlandırmak için kullanıldığı görülmektedir. Yani ilbeyi unvanı da ‘ülkenin, eyaletin beyi’ için kullanılan bir unvan olmuştur (Genç 1981: 226).

Koş beyi: ‘Askerî bir terim olup vezir makamında bir unvan, ordu komutanı’ için kullanılır. Handan sonra devletteki en yetkili kişi olup askerî, idarî ve malî sahalarda çok geniş unvan yetkilere sahiptir. Koş bigi kelimesi, koş ‘ordu, alay’ ile bég ‘bey, emir, lider’ kelimelerinden meydana gelmiş birleşik bir kelimedir. Sözlüğünde *koş* kelimesine ‘birlikte; çift, bir sırada olan; pulluk, çift; ordu; tarım alanlarının yanında işçilerin yaşadığı çadır’ anlamlarını veren Radloff; kelimenin ihtiva ettiği anlamlardan biri olan ‘ordu’ anlamından yola çıkarak bu madde başında *koş bigi* için ‘Buhara’da devlet birinci vekili’ açıklamasını yapar (1893: 635). Doerfer de çalışmasının *koş* maddesinde *kuş bigi* unvanının ‘ordu komutanı, mareşal’ anlamlarına geldiğini ifade eder (1967: 362-365). Dönem kaynaklarında *kuş bigi* veya *koş bigi* olarak yer alan bu unvanlardan *kuş bigi* ‘hanın av kuşlarından sorumlu memur’, *koş bigi* ise ‘ordu karargâhının komutanı’ için kullanılmıştır. Bâbâyev’in Özbek Devletçiliği Tarihi ile Şadman Vahid’in Kokan Hanlığında Unvan ve Mansablar adlı makalesinde bu unvan *kuş bigi* olarak geçmektedir. Beisembiev, The Life of ‘Alimqul adlı çalışmasında Hüdayar Han’ın oğlu Seyyid Ümer Bek’in kaleme aldığı eseri Anjum at-tavarikh’te müellifin bu unvanı *koşun beyi* yani ‘ordunun komutanı’ olarak değerlendirdiğini aktarmaktadır. Dönemle ilgili farklı kaynaklarda aynı görev ve kimseler için bu ikili kullanımın tercih edilmesi *kuş bigi* ve *koş bigi* için ayrı makam ve görev tahsis edilmediği anlaşılmaktadır (Yalçınkaya 2018: 105). Bu unvanın geçtiği Türkistan hanlıklarına ait Türkçe belgelerden hareketle özel addan sonra geldiği tespit edilmiştir: ... *mülâzım Muhammed Murâd Bik-ning oğlu Muhammed Rızâ koş bigi* (Asqarova 2015: 88).

Sancak beyi: Türkçe “batırmak, dürtmek, saplamak, sokmak, yenmek” anlamlarına gelen sanç-fiilinden türetilip “bayrak, liva; çoğunlukla askerî birliklere verilen yazı işlemeli, kenarları saçaklı ve gönderli bayrak” (Gülensoy 2007: 729) anlamındaki sancak ve bey kelimelerinden oluşmuş idarî-askerî bir terimdir. Beylerbeyliğinin bir alt birimi olan sancakların idarecisine sancak beyi veya mîr-i livâ adı verilmekteydi. Sancağındaki alay beyi, dizdar, sipahi ve subaşı gibi örfî sınıfın amiri olan sancak beyleri barış zamanı asayişini sağlar, sipahi ile reaya arasındaki ilişkileri düzenler, savaş zamanı idaresindeki askerlerle beraber sefere iştirak eder, merkezden gönderilen ferman ve hükümlerde belirtilen konuyu çözüme kavuşturur, komşu sancak beyleri veya devletlerle münasebetler tesis ederdi (Şahin 2009: 99).

Uluğ bey: Çağatay Hanlığında idareyi ele geçiren Emir Timür’ün, Soyurgatmış Han’ı Çingiz soyundan olması münasebetiyle tahta çıkardıktan sonra kendisi için almış olduğu unvan olup beylerbeyi makamına karşılık gelir (Akar 2021: 327). Söz konusu unvan, Safevî hükümdarı Şah II. Abbas’ın Rus çarı Mikayil Feyederaviç’e gönderdiği nâmede “uluğ biy” (Kök 2022: 1817) olarak tanıklanmaktadır. Bu durumun Çarlık Rusyası’nın kendisini Altın Ordu’nun varisi olarak görmesi ve Safevîler tarafından da bu durumun genel kabul görülmesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Uc beyi: Orta Asır Türk-İslâm Devletleri’nde devlet ile Müslüman olmayan ve yabancı memleketlerin sınırları arasında yer alan şehir idarecileri için kullanılan bir unvan olup uc yani hudut kelimesi ile bey kelimesinden teşekkül etmiş idarî-askerî bir terimdir. Uc beyleri, düşman devleti sürekli baskı ve kontrol altında tutmak, düşmanı ve düşman memleketini yakından tanımak, İslâm’ın cihat farızasını yerine getirmek, ganimet toplamak ve savaşa sürekli hazır olmak amacıyla yabancı devlet topraklarına her zaman dâru’l-İslâm’dan dâru’l-harbe akın ve yağma seferleri düzenlerlerdi. M. 1192-1280 tarihleri arasındaki Türkiye Selçukluları dönemini içeren İbn-i Bibi’nin eserinde uc yani sınır vilayetlerinin serleşkerlerinin uc beylerbeyine bağlı olduklarının belirtilmesi, Rûsûmü’r-Resâ’il’de de uc bölgelerinde bulunan serleşkerlerin, diğerlerinden ayrılarak sipeh-bod-ı diyâr-ı uc sübaşı beg unvanıyla kaydedilmesi (Göksu 2010: 259-260), Aksaray’ın uc beylerbeyine *sipehdâr-ı bozorg, emâret-i vilâyet-i uc ve emîr-i bozorg-ı uc* dendiği bilgisini paylaşması (Göksu 2010: 255) hem uc beyler arasındaki hiyerarşi hem de teşkilat yapısı hakkında önemli bilgilerdir. Muhtar bir idarî yapı gösteren uc beyleri merkezî devletin gücünün zayıflaması hâlinde bağımsız devletler olarak ortaya çıkmışlardır. Gazneliler, Harezşahlar, Osmanlılar, Karakoyunlu ve Akkoyunlular (Akar 2021: 504) ile Eşref, Germiyan, Hamid ve Karamanoğulları gibi Anadolu beylikleri (Uzunçarşılı 1988: 105) bu şekilde ortaya çıkmış bu uc beyleri idiler. Bu unvan, XV. yüzyıla kadar uc bölgelerindeki subaşılar için kullanılmaya devam etmiştir (İnalçık 2021: 64).

Ulus beyi: ‘İl, halk’ anlamındaki Türkçe ulus kelimesinin Moğolcaya geçmiş şekli olan *ulus* ile Türkçe *bey* kelimesinin bir araya gelmesinden teşekkül etmiş bir unvandır. Bütün boy ve halkların birleşmesinden ortaya çıkan bu idarî yapının başındaki kimseler için kullanılması; ulusun hanın mülkü sayılması ve hanedanın erkek üyelerine miras veya tımar olarak pay edilmesi geleneğiyle ilişki bir durum olsa gerektir. Nitekim ulus beyi unvanı Tuğluk Timür tarafından tekrar bir araya getirilip teşkilatlandırılan Çağatay Hanlığı, İlhanlılar, Karakoyunlular, Akkoyunlular, Şibânîler ve Türkistan Hanlıklarında ulusun birinci hanı, beyi, emiri anlamında yaygın olarak kullanılmıştır. Savunma ve gelişmeden dolayı birleşip bir idarî-askerî ve toplumsal bir düzen oluşturan söz konusu devlet ve hanlıkların ‘*uşâyir*’ on asker çıkararak veya on dinar vergi ödeyen ve başında on biginin bulunduğu bölgeler, ‘*sadecât*’ yüz asker çıkararak veya yüz dinar vergi ödeyip başında yüz

başı/ biginin bulunduğu bölgeler', *hezārecāt* 'bin asker çıkararak veya bin dinar vergi ödeyip başında bin başı/ bigi bulunan bölgeler', *tümenāt* 'on bin asker çıkararak veya on bin dinar vergi ödeyip başında tümen beyi, emîr-i tümen bulunan bölgeler' gibi yapılar ve teşkilatlandıkları bu yapının en tepesinde ise *ulusātın* yer aldığı görülmektedir. Bu idarî ve toplumsal yapıdaki 'aşāyir' 'on beyleri' veya *emîr-i aşāyir*, *emîr-i šadecāt* 'yüz beyi', *emîr-i šadecāt*, *hezārecāt* bin beyi, *emîr-i hezārecāt*, *tümenāt tümen beyi*, *emîr-i tümenāt*, *ulusāt* ise *ulus beyi*, *emîr-i ulusāt* tarafından idare edilmekteydi. İlhanlılar döneminde ulus emirlerinin dört tane olduğu, bunlardan birinin beylerbeyi diğerlerinin ise *emîr-i kol* olan emirler olduğu belirtilmektedir. İlhanlılarda ordunun *serdārān*, *šadecāt*, *hezārecāt* ve *tümenāt* diye tanzim edildiği, bu tanzimdeki askerî personelle komutanlarının tamamının *ümerā-yı ulusātın* ihtiyarında olduğu bilinmektedir (Togan 1931: 37). Benzer yapılanma İlhanlı mülkü olan topraklar üzerinde kurulan diğer devletler tarafından da devam ettirilmiştir (Kök 2022: 2239-2240).

Kale beyi: 'Kale' anlamındaki, Arapça *kal'a* ile 'bey, emir' anlamına gelen, Türkçe beg kelimelerinden teşekkül eden idarî-askerî bir unvandır. Söz konusu unvan sadece Nahçıvan hanı Lutfali Sultan'ın Kengerlü tayfasında merhum Ali Himmet Big-i Kürd Mahmudlu'nun kendine ait arazileri hibe etmesi üzerine Zilkade 1214/Mart-Nisan 1800 tarihinde düzenlenmiş bir toprak satış sözleşmesinde tespit edilmiştir (Kök 2022: 2028).

Hürçin bigi: Cebehane veya kurhanenin başında bulunan kimse. Timürlü, Baburlu ve Türkistan Hanlıklarına ait belgelerde geçen askerî bir rütbe. "Ok kılıfı, sadak" anlamına gelen, Moğ. *kur* kelimesine Türkçe isimlerden mansıp hüner ve meslek adları yapan +çI ekinin getirilmesiyle türetilmiştir.

Kurbey: 'Cebe, silah' anlamındaki, Moğolca *kur* (TMEN-I 299) ile Türkçe 'bey, emir' anlamına gelen beg kelimelerinden teşekkül eden bir unvandır. *Qur-hāne* adı verilen yerlerde imal edilen hançer, kalkan, kılıç, mızrak, ok, yay gibi silahlara *kur*, bu silahların muhafaza edildikleri kılıfa *qurbān* ~ *qurman*, *kur* çavuşlarına *kur-ı yasavul*, bu silahları kullanan ve genelde hassa ordusu mensubu olan kimselere *kurçı*, çoğuluna *kurçıyān*, *kurçı* birliğine *silki-kurçıyān-ı 'izām* 'en büyük kurçular zümresi', komutanlarına *kurçı başı* veya *kurçı begi*, *kurçularla* ilgili her türlü kaydın tutulduğu deftere *defter-i kurçı* adı verildiği tespit edilmiştir. Kaçar hükümdarı Fethali Şah Kaçar'ın sadrazam tayini hususunda ısdar ettiği Şevval 1221/12 Aralık 1806-9 Ocak 1807 tarihli KaçDF-T 1 kod numaralı belgenin 26. satırlarında *kurçı* için, *gülmān-ı süvāre* şeklinde bir açıklama yapıldığı görülmektedir (Kök 2022: 2179-2180). Kelimenin Çingizlilerle birlikte Farsçaya da geçtiği, Çingiz Han zamanından beri -Çiğin Korçı (TCG 2013: 142) de unvan olarak kullanıldığı ve bu durumda özel addan sonra geldiği tespit edilmiştir. Delhi Türk Sultanlığı ile Baburlular Devleti'nde hükümdarlık alâmetleri ile saraya bağlı silah imalathanesinin (kurhane) idaresi ve hükümdarın silahlarından sorumlu saray görevlisine *kurbeg* adı verilmekteydi. Delhi Türk Sultanlığı'nda yukarıda bahsi geçen vazifeler *kurbeg-i meymene* ve *kurbeg-i meysere* adı verilen iki *kurbeg* tarafından ifa edilirken bunlardan ilki yani hükümdarın sağ tarafında oturan, protokolde diğerinden daha önde gelmekteydi (Kortel 2006: 150). Bu unvana sahip saray görevlileri yapılan seferlerde ordu kumandanları arasında yer almaktaydılar.

Aymak beyi: 'Halk, ulus, kavim; aile; büyük koyun sürüsüne sahip olan yerli' anlamlarına gelen, Moğolca *aymak* kelimesi (OSTN 81) ile Türkçe *bey* kelimelerinden teşekkül etmiş birleşik bir isimdir. Aymak beyi unvanı, Babur-nâme'de birçok yerde burada verilen anlamıyla tanıklanır (Arat 2006: 632). Devlet geleneğinin çok geliştiği Türkler, tarih sahnesine çıktıkları ilk zamanlardan itibaren iş yükünü hafifletme, yabancılara karşı korunma, savaş, savunma,

yardımlaşma gibi gereksinimlerden dolayı aileler ve boy birlikleri şeklinde teşkilatlanarak birleşmişlerdir. Kendi kendine ortaya çıkan bu sistemde her kavmi ve idarî yapının sorumlusu ve idarecisi olan bir başı doğmuş oluyordu. Aymak beyi unvanı da bu şekilde teşekkül etmiş bir idarî-askerî terim olmalıdır.

On beyi: Türkçe *bey* kelimesinin unvan adı oluşturma özelliğini ortaya koyan kelimelerden biri olarak karşımıza çıkan *on bigi* unvanı, Türkçe ‘on sayısı’ ile *bey* ‘bey, emir’ kelimelerinin birleşmesinden meydana gelmiştir (Radloff 1893: 1042, 1580). Bu unvana çalışmasının *ōn* madde başında değinen Doerfer, *on beyini* ‘onbaşı’ olarak izah etmiştir (1965: 163). Söz konusu idarî-askerî terim; Altın Ordu devlet yazışma belgelerinde *on beg-ler-i* (AKKYB: 106), Kırım Hanlığı belgelerinde *on ... begleri* (AKKYB: 112), Türkistan Hanlıklarından Yarkend Hanlığı yarlıklarında *on bigi* olarak tanıklanmaktadır.

Yüz beyi: Türk-Moğol devletlerinde yüz kişilik askerî birliklerin başlarında bulunan görevliler. Yüz beyi, yüz sayısı ile *bey* sözcüklerinin birleşmesinden meydana gelmiş bir unvan olup ‘yüz erin başı, komutan’ anlamlarına gelir. Radloff’un sözlüğü (1905: 622) ile Doerfer’in çalışmasında (1965: 250-254) yüz bigi unvanı, yüzbaşı olarak yer alır. Söz konusu unvan; Altın Ordu sahası belgelerinde *yüz ... beg-ler-i* (AKKYB: 106), Kırım sahası belgelerinde *yüz ... begleri* (AKKYB: 112), Türkistan Hanlıklarından Yarkend Hanlığı yarlıklarında *yüz bigi*, İlhanlılara ait Moğolca yarlıklarda *cağud-un noyad* (Kök 2022: 2121), Karakoyunlulara ait Farsça fermada *ümerā-yı şadecāt* (Kök 2022: 1018), Safevî devlet yazışma belgelerinde ise yüz başı (Kök 2022: 2253) olarak tanıklanmaktadır. Belgelerden hareketle Türk devletlerinin idarî-askerî teşkilatlarının yüz beyi, bin beyi ve tümen beyi olarak sınıflandırılırken yüz beyi ve yüz başının aynı anlama geldiği, Safevîlerde ise askerî yönünün öne daha fazla çıktığı anlaşılmaktadır.

Min beyi: ‘Binbaşı, bin kişilik askerî birliğin yani taburun komutanı’. Bin sayısı ile *bey* kelimelerinden meydana gelmiştir. Doerfer, Türkçe olduğunu belirttiği bu unvana ‘binbaşı, bin erin komutanı’ anlamlarını verdikten sonra terimin başta Moğolca olmak üzere pek çok dile geçtiğini ifade etmiştir (1975: 31-34). Türk-Moğol devletlerinde askerî birlikler tümen “10.000 kişilik birlik”, hezare “1.000 kişilik birlik”, sade “100” kişilik birlik” olmak üzere üçe ayrılmakta ve bunların başındaki komutanlara da *emir-i tümen*, *emir-i hezare* ve *emir-i sade* denmekteydi. Rütbesini belirtmek için ‘*ālī-cāh*’ elkâbının kullanıldığı bu terim, aynı zamanda bin asker çıkaran mahallerin yerli halkından oluşturulan birliklerin reisi, binbaşı. ÖTİL-I’de söz konusu kelime için daha eski qışlaq aqsaqalı; xakimi; qoşın başlığı (465) açıklamaları yapılmıştır. Söz konusu unvan; Altın Ordu sahası belgelerinde *ming beg-ler-i* (AKKYB: 106), Kırım sahası belgelerinde *ming begleri* (AKKYB: 112), Türkistan Hanlıklarından Yarkend Hanlığı yarlıklarında *ming bigi*, İlhanlılara ait Moğolca yarlıklarda *minghan-u noyad* (Kök 2022: 2188), Karakoyunlulara ait Farsça fermada *ümerā-yı hezārecāt* (Kök 2022: 1018) olarak tanıklanmaktadır.

Tümen beyi: ‘On bin sayısı; mıntıka, bölge, alan; askerî bölge; kent, bölge, kasaba; vilayetin bölümleri, vilayetten küçük yerleşim bölgesi; askerî tümen’ anlamlarına gelen *tümen* (OSTN 781) ile *bey* kelimelerinden teşekkül etmiş birleşik bir kelimedir. Tümenlerin idaresini üstlenen beyler için tümen bigi/ beyi unvanı kullanılmıştır. Toharcadan alıntılanmış veya Ön Çince’den Türkçeye girme ihtimali olan *tümen* kelimesinin anlamını Clauson, “on bin, belirsiz çok sayıda” (1972: 507b), Doerfer’de ise anlamının “Division (Zehntausendschaft); zehntausend; Bezirk; Geldeinheit” (TMEN-II: 983) olarak verilen bu kelime fırka, tümen; on bin asker veya on bin dinar vergi veren bölge için idarî teşkilata ait bir teknik terim olarak karşımıza çıkar. Söz konusu idarî-askerî terim; Altın Ordu sahası belgelerinde *tümen beg-ler-i* (AKKYB: 106),

Kırım sahası belgelerinde *tümen* *begleri* (AKKYB: 112), Türkistan Hanlıklarından Yarkend Hanlığı yarlıklarında *tümen bigi*, Hive Hanlığı belgelerinde *mîr-i tümen* (Asqarova 2015: 50), Karakoyunlulara ait Farsça fermada *ümerâ-yı* *tümenât* (Kök 2022: 1018) olarak tanımlanmaktadır. Baburnâme’de Semerkand ve Buhara bölgesindeki idarî teşkilatta, büyük vilayetlere bağlı küçük vilayetleri belirten bir terim olarak kullanıldığı belirtilir (Arat 2006: 190). Tümenât “tümenler”, kendisine yüz köy bağlı olan kasabalar. Türk ordu sisteminde Hunlardan beri var olan bu terim, on bin atlıdan teşekkül eden birlikler için kullanılmıştır (Ögel 2015: 151). Düzenli bir ordunun bulunmadığı Yarkend Hanlığında ordu, savaş esnasında hanın, hanedan üyelerinin ve beylerin ayrı ayrı idareleri altındaki birliklerden oluşmaktaydı. Han emri altındaki tek bir ordu içinde yer alıp her biri bir bölgeye sahip olan yerel idarecilerin askerlerinin en tepesindeki kimseler için yüz bigi unvanı kullanılmaktaydı. Çalışmamızda idarî-askerî teşkilatını kendisinden önceki Türk devletlerinde olduğu gibi “yüz beyleri” *şadecât*, “bin beyleri” *hezârecât*, “on binler, tümen beyleri” *tümenât* ve “uluslar” *ulusât* şeklinde sıralandığı, Karakoyunlu ordusundaki tümen beylerini ifade etmek için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Protokolde hanın çarındaşları, oğlanlar/ferzendler, ümerâ, vüzerâ, mülâzımlar, sâdât, ‘ulemâ, nuqabâ, nücebâ, fuzelâ, kuzât, şudür, hûkkâm, rü’esâdan sonra ming bigi, yüz bigi, on bigi, aymaq bigi, hürçin bigi, işçi küşçi, müteveli, tavacı, tüşimel, ‘ameldâr, şâhib-cem‘ bitikçiler, mîr-âb, kökbaşı, erbâb, kelânter, sipâhî, uluğ kiçik h’âcelerden ise önce geldiği belirlenmiştir. Bu kimseler normal zamanlarda töreyi uygulayarak idarî yapıda önemli görevler üstlenmişlerdir.

Hakim beyi: Söz konusu unvana Ch’ên Ch’ing-Lung tarafından 1967 yılında doktora tezi olarak hazırlanan Çin ve Batı Kaynaklarına Göre 1828 İsyânlarından Yakup Bey’e Kadar Doğu Türkistan Tarihi adlı çalışmada tesadüf edilip bu ıstılah için “Müslüman memuriyetinde en yüksek bir rütbedir. Bütün börk memuriyetlerinin en yükseği olan bu unvana sahip olan kimseler şehir ve köy işlerine bakarlardı” açıklaması bulunmaktadır (1967: 9, 145). Yine aynı kaynaktan bu unvanın Aksu, Hoten, İli, Karaşar, Kaşgar, Kuça, Sayran, Uc, Yangışar ve Yarkend gibi Doğu Türkistan coğrafyalarında yaygın olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Hakim Begi unvanından başka Doğu Türkistan’ın burada ismi geçen bölgelerinde *arbab begi/a-êrh-pa-pu* ‘vazife taksimi ve vergilerin süratle tahsili işleriyle ilgilenen memur. Çin kıtasındaki köy muhtarı veya bucak müdürlüğünün muadili ve mukabili gibidirler’, *arşın begi/e-êrh-shin* ‘on ailenin idaresi ve tarla vergilerini toplayan memur’, *bacgîr begi/pa-chi-chi-êrh* ‘bir tür ticaret ve gümrük vergisi olan bâc’ı toplamakla görevli memur. Krş. bâcdâr, bâcgîr’, *bağ-matar begi /pa-k’o-ma-t’a-êrh* ‘meyve bahçeleri ile ilgilenen memur’, *cebe begi/chê-po* ‘silahhanedeki silahların imali ve tamiri vazifelerine bakan memur’, *otakçı begi/e-k’o-t’a-k’o-ch’i* ‘hanın sofra, ziyafet işlerine bakan memur’, *doğan begi/tu-kuan* ‘belgeleri kayıt altına almak, toplamak ve ilgili dairelere dağıtmak işlerini gören memur’, *kara doğan/k’a-la tu-kuan begi* ‘posta yolundaki menzillerin kurulması ile silahların tamiri vazifeleri ile ilgilenen memur’, *hatımı kitab begi/cha-pu-t’i-mo-k’o-t’a-pu* ‘mukaddes kitabın öğretilmesi ile dinî okullara bakan memur’, *hazineci begi/ko-cha-na-ch’i* ‘hazineci, tarım ve maliye işlerine bakan memur’, *kaş begi/ha-shih* ‘yeşim taşlarını çıkarıp toplama vazifesini yürüten memur’, *kazi begi/ ha-tzû* ‘adalet ve ceza işlerine bakan memur olup reisler arasında meydana gelen anlaşmazlıklara bakan memura ise ssü-p’a Ha-tzû unvanı verilmekteydi’, *ko-lê-k’o-ya-lak’o begi* ‘ticarî işleri düzenlemekle görevli memur’, *kütüvel begi/k’o-t’u-wa-êrh* ‘inşaat işleri ve kale güvenliğinden sorumlu memur’, *layhacı begi/la-ya-ha-tzû* ‘halk arasındaki davalara bakan memur’, *ming begi* ‘1.000 ailenin idaresinden sorumlu memur’, *mirab begi/mi-la-pu* ‘sulama, su kanalları ve yataklarının temizlenmesi vazifelerini gören memur’, *muhtesib begi/mao-t’ê-sê-pu* ‘mukaddes kitap vesaire din işleri uğraşan memur

olup sadece dinî işlere bakar sivil işlerle ilgilenmezdi’, *mütevelli begi/mu-t’ê-wo-li* ‘tarlaların alım satımı, vergisi ve bunlarla ilgili hukukî anlaşmazlıklara bakan memur’, *nakub begi/na-k’o-pu* ‘angarya ve inşaat vazifelerini gören memur’, *paşşap begi/p’a-ch’a-sha-pu* ‘hırsız ve haydutları yakalama ve mahpus işleri gibi güvenlikle ilgili vazifeleri gören memur’, *pazar begi/pa-cha-êrh* ‘pazar işlerine bakan memur’, *sadari begi/sai-t’ê-li* ‘sokak, orman ve meyve bahçelerini dolaşp gözetken memur’, *shih-ho-lê begi* ‘posta yolunun bakım, idare ve iâşe işlerini gören memur’, *şaga begi/i-sha-ko* ‘hakim begi’nin yardımcısı’, *şang begi/shang* ‘arpa, buğday, pirinç gibi kuru gıda ürünlerinden vergileri toplayıp bunları hanlığın muhafaza depolarına koyan bir memur’, t’a-ko-la-mu begi, *top begi/to-po* ‘2.000 ailenin tarla vergisini toplayan vergi memuru’, *dorga begi/tu-êrh-ko* ‘hakim beglerin reisi olan memur’ ve *yüz begi/yü-tzū* ‘100 ailenin idaresinden sorumlu memur’ (Ch’ên Ch’ing-Lung 1967: 150-159) gibi memuriyet unvanlarının kullanıldığı da ayrıca belirlenmiştir.

Karaçı bey: Altın Ordu ve Türk-Tatar hanlıklarında hanlığın askerî ve siyâsî yapısında önemli rol üstlenen kabile reislerine verilen bir unvandır. Kara kelimesi burada kuvvetle muhtemel ‘halk’ karşılığı olarak söylenmiş olmalıdır. Beylerin karası ise ‘beye bağlı olan halk’ demektir (Ögel 2016: 197). Türk-Moğol devletlerinde savaşçı olmayan, hanedanlık ile ırsî bir bağı bulunmayan, çiftçi, tüccar gibi mesleklerle işigal eden sıradan halk tabakasına *karaçı/karaçu* (Akar 2021: 463), başındaki beylere ise *karacı big* adı verilmiştir. Bununla birlikte *karaçı/ karaçu*, Altın Orda Devletinin toprakları üzerinde onun mirasçuları olarak ortaya çıkan hanlıklarda belli başlı soylu beylere verilen bir unvan olarak karşımıza çıkmaktadır (Wood 2005: 35). Kırım Hanlığının ilk zamanlarında sayıları dört olan *karaçı* beylerinin Argın, Barın, Kıpçak ve Şirin ailelerinin beyleri oldukları görülmektedir. Bunlara daha sonraları eklenen Mansur ve Sicivut ailelerinin başlarına da bu unvan verilmiştir. Yine Kırım Hanlığında hanın yanındaki asker başı, asker tayfası ile devlet üst kademesindeki tüm devlet memurlarına bu unvanla hitap edilmekte, bazen ise *karaçı* kelimesi *kul* kelimesinin muadili olarak kullanılmaktaydı. Kazan Hanlığı teşkilatında Kırım *karaçılarıyla* eş statüde olup hukukî açıdan onlardan daha önde yer alan Saray uruklarının beylerine *karaçı* denilmekteydi. Nogaylarda da epey değerli bir makam olan *karaçı* unvanını ‘hizmetli, kul’ anlamına gelen *karaçı* sınıfından ayırt etmek için bu kimselere *uluğ karaçı* unvanı verilmekteydi. Ayrıca bu büyük beylerin Kasım Hanlığında hanın sol tarafında oturdukları bilgisi kaynaklarda yer almaktadır (Ünal vd. 2020: 92). Bir tür eyalet konseyi oluşturan karacı bey unvanı Hive Hanlığına ait H. 1111/M. 1699 tarihli yarıklıkta ‘*âlî-mağâm ve sa’âdet-fercâm diyânet ve şecâ’atlık [šā’ib-i rey] karaçu biy-lerge* (Wood 2005: 3) “makamı yüksek, sonu mutlu, dindarlıkta gayretli, yürekli, (doğru düşünceli) *karaçu* beylere” şeklinde tanıklanıp bu kimselerin protokolde hanın kardeşleri ve şehzadelerden sonra dîvânlar, hâcibler, kâdîlar, akalar, erbâb, ‘âmillerden önce geldiği belirlenmiştir.

Diplomatik Terimler

Bey nişanı: Türk ve Türk-Moğol devletlerinde hükümdarların vermiş oldukları fermanlara tevki, yarılg, yarılg-ı hümâyün, fermân, fermân-ı hümâyün (Uzunçarşılı 1988: 272) adı verilirken söz konusu hükümdar belgelerinin üzerinde hükümdar tuğrası, mührü veya unvanla lakapları bulunan buyruklara Timürlülerde big nişanı ‘hükümdar nişanıyla alâmetlenmiş yarıklık’ dendiği görülmektedir (Kök 2022: 2117). Buyruk belgelerinin mühürlenmesinde geçen bu teknik terim; bey ile ‘hükümdarın imza, mühür, tamga veya tuğrasını taşıyan bitik, ferman, hüküm, nâme ve yarıklık gibi diplomatik belgeler’ anlamına gelen Farsça *nişân* kelimesinden teşekkül etmiştir. Doğu Türkistan’da Uygur hatlı özel muamele belgelerine basılan tamga, mühüre muadil olarak el ile

yapılan tamga gibi işarete ise Farsça bir kelime olup “belgü” anlamına gelen nişan adı verildiği, Kâşgarlı’nın, belgü için *el-emâretü ve’l-’alâmet* açıklamasında bulunduğu bilgileri mevcuttur (Samoyloviç 1939: 57). Bu terim, Türkistan Hanlığı yarlıklarında *mühr-luğ nişân-ı ‘âlî-şân* “şanı büyüğün mühürlü yarlığı” tamlaması şeklinde tanıklanmaktadır. Söz konusu tamlamayla kastedilenin, üzerinde hanın mührü bulunan bir yarlık olduğudur. Belgenin sahîh olup üzerine han mührü vurularak verilmiş, itimat edilir bir belge olmasından ötürü yarlık, *mühr-luğ nişân* olarak adlandırılmıştır.

Malî Terimler

Çöbân beyi: Hayvancılığın öneminin devam edip teşkilatlı bir kuruluş eliyle yürütülmeye devam edildiği Safevî Devleti ile Osmanlı Devleti’nin Yükseliş Dönemi başta olmak üzere tarihî Türk sahasında tanıklanabilen **çöbân bigi**, Türk iktisadî sistemi içinde yer alan hayvancılıkla ilgili vergi terimlerinden biridir (Kök 2022: 2125). Terimi meydana getiren kelimelerden ilki Farsçadan Türkçeye ödünçleme bir kelime olup ‘sürüleri güden kimse’ anlamına gelen Farsça **çöbân/çöpân** < **şubân** kelimesinin aynı anlamdaki, Farsça **-bân** ‘bakan, tutan’ son eki ile yapılmış yeni bir kelime olduğu tahmin edilmektedir. Nitekim Farsçada ‘deveci, develeri götüren adam’ anlamına gelen *arvan* < *sarvan* < *sārvān sār-bān* < *sār* ‘deve’ + *bān* ‘bakan, tutan’ kelimesi ile bahçıvan anlamına gelip Farsça *bāg* ‘bahçe’ ile **-bân** ‘bakan, koruyan, muhafaza eden’ anlamındaki son ekten meydana gelen *bāgbān* kelimeleri de aynı ek ve yöntemle yapılmış kelimelerdir (Tietze 2016-II: 244; Tietze 2016-I: 548). Clauson, çoban kelimesinin ilk anlamının “küçük memur, köy yöneticisi” olduğunu ileri sürüp en erken IX. (?) yüzyılda Proto-Bulgarcada ortaya çıktığını, Macarcada ve Slav dillerinde zupan (jupan) şeklinde bir kelimenin var olduğunu, anlamının “bir bölgenin yöneticisi” olduğunu; ancak bu kelimenin Farsça çupan ‘çoban’ kelimesi ile ilişkili olmasının mümkün olmadığını ve Rusçada chaban şeklinde alıntı bir kelimenin var olduğu bilgilerini aktarır (1972: 397-398). DLT’de çupan ‘köy büyüğünün yardımcısı’ maddesinin yer alması Clauson’un işaret ettiği bu bilgiyi doğrulamaktadır (Ercilasun-Akkoyunlu 2014: 629). Kelimenin etimolojisi ile ilgili olarak Eren İngilizce *cow* > *gov* > *gō’ya* kadar götürdüğü bir gelişme öne sürerek bu kelime ile Farsça **-bân** son ekinin birleşimi ile bu kelimenin teşekkül ettiği bilgisini verir (1999: 396-397). Osman Nedim Tuna’nın Sümerce şulpae-sipad fikrini savunan Gülensoy, çoban kelimesinin Türk lehçelerindeki karşılıklarını sıralayıp Sümerceden alınmış olma ihtimali üzerindeki belirsizliklerden bahsettikten sonra onun Türkçedeki çoban-çulpan kelimeleri ile ilişkili olabileceği üzerinde durur (2007: 246-249). Nişanyan, çoban kelimesinin Orta Farsça ve Pehlevicedeki *fşu-pāna* kelimesinden geldiğini, buradaki *fşu* kelimesinin ‘davar’, +*pāna* ‘koruyan, gözeten’ anlamlarının bulunduğu bilgisini aktarır (2009: 113). Nişanyan’ın bu izahı fonolojinin çıkış noktası aynı olup birbirine benzer seslerin birbirine gelişmesi kuralı konuyla ilgili daha makul bir delil olarak görülür. Benzer nitelikte olan *xš* ve *fş* ünsüz çiftlerinin ç’ye gelişimi doğaldır. Doerfer’e göre ise **çöpân** < **şubân** kelimesindeki /ş/ → /ç/ değişimi Türk dilinin etkisiyle ortaya çıkmış olabilir (TMEN-III 1967: 1130).

Beg kelimesi, Türklerle uzun süren etkileşim içerisinde olan ve Türklerin idareleri altında yaşayan milletlerin söz varlıklarına ödünçleme olarak girmiştir. Nitekim bu unvan Libya Arapçasına **bek**, Sudan Arapçasına **beh**, Irak, Libya, Lübnan, Suriye Arapçasına **bi:k**, Kürtçeye **beg**, Farsçaya **bég**, **big**, **bek**, Osmanlı egemenliğinden sonra muhtelif Balkan dillerine de **bei** şeklinde girmiştir (Lokotsch 1927: 24). Uzun süre Türklerin idaresi altında yaşayan İranlıların dillerinde **beg** ‘a lord, a prince; title put after the names of servants and petty officials’, **beg zāda** ‘Beg’s son, young nobleman’, **beglar begi** ‘prince of princes’, **begem** ‘a lady of rank (related to beg, as khānam to

khān’, *bigüm* ‘a lady of rank’, (Steingass 1963: 224). Bey kelimesi Rusçaya da *bey* şeklinde geçerek günümüzde Türkçedeki anlam ve görevine benzer şekilde kullanılmaktadır (Mustafayev-Şçerbinin 1972: 40).

Türkler yaşadıkları yerleri adlandırırken tabiat, fiziksel şartlar, yer altı kaynakları, bitkiler, tahıllar, yiyecek içecek, eşya, aile, vücut kısımları, mesleklerden yararlanmışlardır. Meslekle ilgili yer adlarına bakıldığında bunlardan bazılarının makam ve rütbe ile ilgili olduğu görülmektedir. Makam ve rütbe ile ilgili yer adları arasında bey ile ilgili toponimlerin de büyük bir yekün tuttuğu anlaşılmaktadır. Nitekim günümüzde Türkiye’nin Kilis ilinin ilçelerinden ikisinin adı Elbeyli ve Musabeyli, Konya ilinin ilçelerinden birinin adı da Beyşehir’dir. Yine Oğuzları meydana getiren boylardan birinin adının Beydilli olması bey kelimesinin Türkler arasında ne kadar kabul görüp yaygın olarak kullanıma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bey unvanının Büyük Hun Devleti ve Türk Kağanlığı dönemi başta olmak üzere tarihi ve çağdaş Türk sahasının hemen her döneminde kesintisiz olarak tanıklandığı belirlenmiştir. Bu uzun süreçte bey kelimesinin Türk devlet idaresi ve bununla yakından ilişkili askerî teşkilatında eskiden beri yüksek bir rütbe, yetki ve sorumluluk sahibi kimselere has bir unvan olarak kullanıldığı ve zaman içinde pek çok terkibe girerek çeşitli kavramları karşılayan yeni terimler türettiği tespit edilmiştir. Bu durum, bey kelimesinin kökeninin nereye dayandığı hususunda açık bir delil niteliğindedir. Kelimenin gerek Türk kültür alanında yaygın olarak kullanılması gerekse de Türklerin idareleri altında bulunmuş milletlerin dillerinde görülmesi bizi bu kanıya sevk etmektedir. Bey unvanının bilhassa Büyük Selçuklu İmparatorluğundan başlayarak Türk-İslâm ve Türk-Moğol devletlerinde Arapça emîr kelimesinin muadil ve mukabili olarak kullanılması konuşma dili olan Türkçenin devlet yazışma dili üzerindeki güçlü etkisini ortaya koyan bir özelliktir. Döneme ait incelenen Türkçe ve Farsça belgelerde askerî, diplomatik, idarî, malî ve toplumsal alana ait pek çok Türkçe terimin belirtisiz ad tamlaması yoluyla oluşturulması ve oluşturulan bu terimlerin Türkçe başta olmak üzere Arapça, Farsça, Gürcüce, Rusça gibi dillerin söz varlığı içinde mevcut olması Türk devlet ve hanlıklarının devlet teşkilat geleneğinde ortak özellikler gösterdiğini ve bunu ihraç ettiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu özellik, Türk devletlerinin birbirlerinin idarî-askerî, toplumsal, diplomatik ve malî miraslarını alıp geliştirmekle kalmayıp bunları devam ettirdiklerini de kanıtlamaktadır. Bu durum aynı zamanda Türkçenin terminoloji düzeyinde ne kadar etkin ve yetkin olduğunu da ortaya koymaktadır.

Kısaltmalar

AL Güzeldir, M. (2002). Abuşka Lügati (Giriş-Metin-İndeks). Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

FKL Rahimi, F. (2018). Fethali Kaçar’ın Çağatay Türkçesi Sözlüğü Sözlük (Metin)-İnceleme-Dizin. Ankara: Akçağ Yayınları.

OSTN Erbay, F. (2008). W. Raddloff’un “Opıt Slovarya Tyurkskih Nareçiy” Adlı Eseri ve Eserde Geçen Çağatay Türkçesine Ait Kelimelerin İncelenmesi, Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

KT-D Kül Tigin Yazıtı Doğu Yüzü. Bkz. Tekin, T. (2000).

KT-G Kül Tigin Yazıtı Güney Yüzü. Bkz. Tekin, T. (2000).

ŞSSL Durgut, H. (1995). Şeyh Süleymân Efendî- i Buhârî Lügat- i Çağatay ve Türkî-i Osmâni (Cild-i Evvel) Adlı Eserin Transkripsiyonu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

T : Tonyukuk Yazıtı. Bkz. Tekin, T. (2000).

KAYNAKLAR

Akar, K. (2021). Türkistan sözlüğü xı.-xıx. yüzyıllar arasında türkistan türk devletlerinde kullanılan unvan ve ıstılahlar. Eskişehir: Porsuk Kültür Yayıncılık.

Altaylı, S. (2018). Azerbaycan türkçesi sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Arıkoğlu, E. (2005). Örneklı hakasça-türkçe sözlük. Ankara: Akçağ Yayınları.

Arat, R. R. (2006). Baburnâme (Vekâyi) gazi zahîreddin muhammed babur. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Asqarova, J. (2015). Türkistan hanlıkları yazışmalarının dil ve üslup incelemesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Atasoy, F. O. (2017). Kırım yurtına ve ol taraflarğa dair bolgan yarlıklar ve hatlar (1520-1742 kırım tatarcasıyla yarlıklar ve mektuplar) dizin. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Barthold, W. (1941). XVII. asırda özbek hanları saraylarında merasim. (A. İnan, çev.). *Türk Hukuk Dergisi*. CI, 546-554.

Bilgiç, A. T. (2012). Tarih ıstılahları sözlüğü. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Bloch, E. (1910). Introduction a l'histoire des mongols. *GMS*, XII, 92.

Bostan, İ. “Derya Beyi”, Türkiye diyanet vakfı islâm ansiklopedisi, C. 9. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1994, s. 200-201.

Bregel, Y. (2004). “Diwan-begi”. *EI, Supplement*, XII, Leiden.

Brockelmann, C. (1929). *Hofsprache in alttürkestan. Verzameling van Opstellen*.

Ch'ing-Lung, C. (1967). Çin ve batı kaynaklarına göre 1828 isyanlarından yakup bey'e kadar doğu türkistan tarihi. T'ai-peı.

Clauson, Sir G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century turkish*. Oxford.

Çağbayır, Y. (2014). Ötüken osmanlı türkçesi sözlüğü. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Doerfer, G. (1963-1975). *Türkische und mongolische elemente im œeupersischen*. Wiesbaden, Franz Steiner Verlag (=TMEN).

Donuk, A. (1988). Eski türk devletlerinde idarî-askerî unvan ve terimler. Ankara: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

Ercilasun, A. B. – Akkoyunlu, Z. (2014). Kâşgarlı mahmud dîvânu lugâti't-türk giriş-metin-çeviri-notlar-dizin. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Erdem, İ.-Paydaş, K. (2021). Ak-Koyunlu devleti siyâsi tarihi ve yönetim yapısı, İstanbul: Bilge Kültür-Sanat Yayınları.
- Genç, N. (1981). Karahanlılar devlet teşkilatı xı. yüzyıl türk hâkimiyet anlayışı ve karahanlılar. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Göksu, E. (2010). Türkiye selçuklularında ordu. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Gülensoy, T. (2007). Köken bilgisi sözlüğü A-N. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülensoy, T.-Küçükler, P. (2015). Eski türk-moğol kişi adları sözlüğü. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Gyula, N. (1930). A honfoglalo magyarság kialakulása. Budapest.
- İnalçık, H. (2021). Devlet-i ‘aliyye osmanlı imparatorluğu üzerine araştırmalar-II. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kadlec, K. (1933). Introduction à l’étude comparative de l’histoire des peuples slaves. Paris.
- Kortel, S. H. (2006). Delhi türk sultanlığı’nda teşkilat (1206-1414). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kök, A. (2022). Büyük selçuklu sonrası anadolu, iran, ırak ve kafkasya sahası türk devletlerinde devlet yazışma kültürü, dili ve üslubu, belgeler ve açıklamalı dizinler. Yayınlamamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köprülü, Mehmet Fuad, “Bey”, İslam ansiklopedisi, C. 2, MEB Yay., Ankara, s. 579-581.
- Köprülü, M. F. (1986). Bizans müesseselerinin osmanlı müesseselerine tesiri. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Lokotsch, K. (1927). Etymologisches wörterbuch der europäisohen wöter orientalischen ursprungs. Heidelberg.
- Mustafayev, E.-Şerbinin, V. G. (1972). Russko-turetskiy slovar?. Moskva.
- Nişanyan, S. (2009). Sözlere soy ağacı, çağdaş türkçenin etimolojik sözlüğü. İstanbul: Everest Yayınları.
- Ögel, B. (2016). Türklerde devlet anlayışı. İstanbul: Ötüken Neşriyat A. Ş.
- Özyetgin, A. M. (1996). Altın ordu, kırım ve kazan sahasına ait yarlık ve bitiklerin dil ve üslup incelemesi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Paçacıoğlu, B. (2016). VIII.-XVI. yüzyıllar arasında türkçenin sözcük dağarcığı. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Pakalın, M. Z. (2004). Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü-I-II-III. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Radloff, W. (1972). Uigurische sprachdekmäler. Biblio Verlag-Osnabrück (=USp).

Samoyloviç, A. N. (1939). “Cucu ulusu’nda payza ve baysaya dair”, (H. Ortekin, çev.). Türk Hukuk ve İktisat Tarihi Mecmuası, C. II, İstanbul, Bürhaneddin Matbaası, 1932-39, C. II, s. 53-65.

Sanping Chen (2002). Son of heaven and son of god: interactions among ancient asiatic cultures regarding sacral kingship and thephoric names. *Titre de la Revue: Journal of the Royal Asiatic Society*, C. 12, S. 3, s. 289-325.

Spuler, B. (1987). İran moğolları siyaset, idare ve kültür ilhanlılar devri, 1220-1350 (C. Köprülü, çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Steingass, F. (1963). A comprehensive persian-english dictionary. London.

Şahin, İ. “Sancak”, Türkiye diyanet vakfı islâm ansiklopedisi, C. 36. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1994, s. 97-99.

Şemseddin Sami (1992). Kâmûs-ı türki. İstanbul: Gündoğdu Matbaacılık.

Tavkul, U. (2000). Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekin, T. (2000). Orhon türkçesi grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Togan, İ. - Kara, G. - Baysal, C (2006). Çin kaynaklarında türkler. Eski t'ang tarihi (Chiu T'ang-Shu). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Tulum, M. (2011). 17. yüzyıl türkçesi ve söz varlığı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). Osmanlı devleti teşkilâtına medhal büyük selçukîler, anadolu selçukîleri, anadolu beylikleri, ilhanîler, karakoyunlu ve akkoyunlularla memlûklerdeki devlet teşkilâtına bir bakış. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Ünal, F.- Özkan, M.-Karakulak, M.-Sever, Z.- Aslantürk, H. (2020). Sibir hanlığı kronikleri. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Üşenmez, E.- Boltabayev, S.-Tuğlacı, G. (2016). Özbekçe türkçe sözlük. İstanbul.

Yağlı, A. R. (2014). Timurlu devleti’nde vezîrlar ve vezîrlük kurumu. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Wood, W. (2005). A collection of tarkhan yarlıqs from the khanate of khiva. Bloomington, Indiana.

Yalçınkaya, T. (2018). Hokand hanlığı’nda idarî teşkilat. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

BULGARİSTAN ŞUMNU TÜRKLERİNDE KAPALI /E/ NİN GELİŞİMİ

Ögr. Gör Dr. Ali Selami BAŞOĞLU

İnönü Üniversitesi

ÖZ

Kapalı e, boğumlama noktası i ve e ünlüleri arasında bulunan e sesi (è) dir. Bu ses /e/den /i/ye veya /i/ den /e/ ye geçişin bir ara merhalesi durumundadır. Kapalı /e/, ön ya da iç seslerde olmak üzere ilk hecede bulunur. Standart yazı dilinde bulunmayan lehçelerde ve Anadolu ağzında çokça kullanılan bir sestir. Bu ses Bulgaristan Türk ağzlarında yaygın olarak kullanılan ve ayırt edici özelliğe sahiptir. Bölge ağzlarının belirgin ve ayırt edici özelliklerinden biri olan ünlü daralması bölgede yaygın olarak görülmektedir. Bu çalışmada , Bulgaristan Şumnu ilindeki Türklerden derlenmiş metinler taranarak elde edilen verilerin art ve eş zamanlı incelenip kapalı / è / sesinin hangi yönde gelişim gösterdiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Netice olarak Şumnu Türk ağzında alıntı kelimelerde kapalı /è/ ilk hecede görülmüş ve kapalı e meselesinde Bulgaristan Şumnu Türklerinde geniş e'ye doğru bir temayül söz konusudur.

Anahtar Kelimeler: Bulgaristan, Türk Ağzı, Şumnu, Kapalı /e/, Balkan Türk Ağzı

DEVELOPMENT OF CLOSED /E/ IN SHUMNU TURKS OF BULGARIA

ABSTRACT

Closed e is the e sound (è) whose articulation point is between the vowels i and e. This sound is an intermediate stage of the transition from /e/ to /i/ or from /i/ to /e/. Closed /e/ is found in the first syllable, either in front or inner sounds. It is a sound that is widely used in dialects and Anatolian dialects that do not exist in the standard written language. This sound is widely used in Bulgarian Turkish dialects and has a distinctive feature. Vowel contraction, which is one of the distinct and distinguishing features of the regional dialects, is widely seen in the region. In this study, the data obtained by scanning the texts compiled from the Turks in Shumen, Bulgaria, were examined simultaneously and simultaneously, and it was tried to reveal in which direction the closed /è/ sound developed.

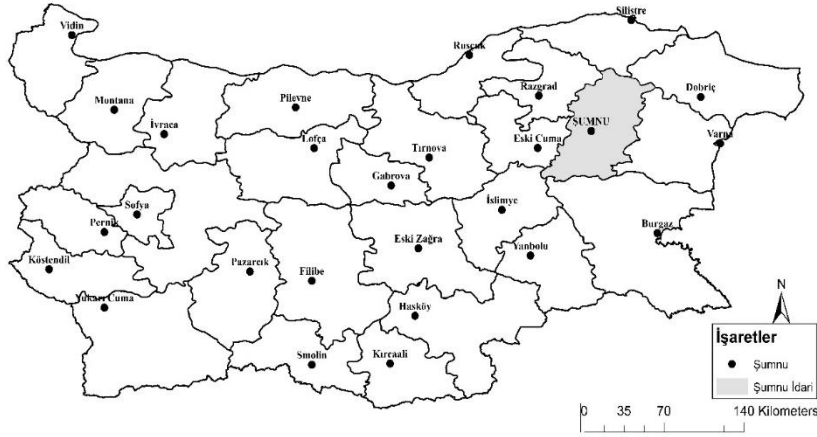
As a result, closed /è/ is seen on the first syllable in loanwords in Shumen Turkish dialect and regarding the closed e issue, there is a tendency towards wide /e/ in Bulgarian Shumen Turks.

Key Words: Bulgaria, Turkish Dialect, Shumen, Closed /e/, Balkan Turkish Dialect

Şumnu

Bulgaristan fiziki coğrafyasının temel belirleyici faktörü Balkan Dağları olmuştur. Bu dağ silsilesi, oluşumu yönüyle Alp Dağları oluşum sisteminin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Balkan Dağları, Bulgaristan'ı genel olarak ikiye ayırmaktadır. Bu dağların kuzeyinde kalan topraklar Kuzey Bulgaristan; güneyinde kalanlar ise Güney Bulgaristan olarak adlandırılmıştır. En eski mufassal tahririne göre tespit edilen XVI. yy. Şumnu kazası idari alanı,

Kuzeydoğu Bulgaristan'da Doğu Balkan Dağları'nın kuzey kesimleri, Tuna Platosunun bir bölümü olan Deliorman Platosu ve Vrana Ovası'nı kapsamaktadır (Yılmaz, 2021: 62-63).



Şumnu; Balkan Dağları ile Tuna Nehri arasında, Bulgaristan'ın kuzeydoğusunda yer alan Şumnu platosunun doğu kısmında, deniz seviyesinden 220 m yükseklikte ve Poroyna Deresi vadisinin iki yamacında kurulmuştur. Şumnu şehrinin Bulgarca ismi Şumen'dir. Şumnu şehri kendi adıyla anılan ilçenin ve ilin merkezidir. Şumnu şehri, batıdan ve güneybatıdan, en yüksek noktası 502 m olan plato sahası tarafından kuşatılmaktadır (Ertürk, 2013: 282). Şumnu'nun kuzeyinde Silistre, güneyinde Burgaz, doğusunda Varna ve batısında Targovişte bulunmaktadır. Şumnu, Kuzeydoğu Bulgaristan'ın orta kesiminde 630 kilometrekarelik bir alanda yer almaktadır (www.shumen.bg). 1.02.2011 nüfus sayımına göre ilin nüfusu 180 528 kişidir (www.nsi.bg/census2011).

Kapalı e:

Kapalı e, boğumlama noktası i ve e ünlüleri arasında bulunan, ön ya da iç seslerde olmak üzere her zaman kök hecede bulunan e sesi (è) olarak tanımlanır (Korkmaz,2007:138). Ergin (2012:27) kapalı e, i-e değişikliğinin bir safhası olup açık e ile i arasında bir vokaldir, şeklinde belirttiikten sonra e'den i'ye dönmüş veya i'den e'ye dönmüş vokallerin bugün her bölgede kapalı e ile söylendiğini işaret etmektedir.

“Türkçede kökten sayılan bir dokuzuncu ses vardır ki buna kapalı e, è diyoruz.Eski ve Orta Türkçede ve hala Anadolu ağızlarında kimi kelimelerin ilk hecesinde bulunur.Bu ses yazı lehçemizde açık e'ye dönmüştür.Kapalı è sesi ‚Deny'nin küpünde e ile i arasında gösterilir”(Banguoğlu,2004:.27).

Deny(2013:..34) kapalı e ünlüsü olan ses, i ile e arasında bir sestir. Eski yazılarda bu ses genellikle i şeklinde gösterilirdi.Çoğu Türk lehçelerinde, bazen açık e'ye bazen i'ye dönüşerek kaybolmuştur. İstanbulda açık e şeklinde telaffuz edilir, diye bu sese değinmiştir.

/è/ ünlüsü, Yenisey Run yazılarında ve Brahmi yazmalarında gösterilmiş bu ses Eski Türkçede vardır (Gabain, 2007: 257-258).

“Aslında i~é ve é~i değişimi karşılıklı olarak Türk dilinin her döneminde görülmektedir. Bu durum Göktürk ve Uygur Türkçelerini takip eden Karahanlı, Harezmi-Kıpçak ve Çağatay dönemlerinde de karşımıza çıkmaktadır. Karahanlı dönemi eserlerinde aynı kelimenin hem é hem i ile yazıldığı görülmektedir” (Samedli, 2008: 523).

“Kısa e sesi,Türk yazı dillerinin çoğunda sabit kalmamış ve başka bir ünlüye dönüşmüştür.Değişiklikler iki yönde gelişmiştir.: e sesi ya arkaya çekilerek a sesine çevrilmiş ya

da kalıplaşarak daralmıştır. Bu ses, esasen yarı açık é sesine döner. Böylece sonradan türeyen é sesi daha da daralır, sonucunda bazı Türk yazı dillerinde e sesi i sesine geçer. İlk hecedeki e sesinin i sesine çevrilmesi , Tatar, Başkurt, Hakas ve kısmen Çuvaş dilleri için belirgin özelliktir” (Karaağaç,2012:165).

Korkmaz (1974:20-21) Türk yazı dilleri ve lehçeleri ilk hecede i'li şekilleri benimsedikleri halde, güney-batı Türk lehçeleri genellikle i> e açılması ile kapalı e'yi benimsemiştir, der. Korkmaz, Eski Türkçedeki kapalı e ünlüsü ile bunun Oğuz-Türkmen lehçelerindeki devamı arasında bir bağlantı kurmak gerekirse, Oğuzların büyük bir çoğunluğunun ilk hecelerde kapalı e'yi benimsediklerini gözönünde bulundurarak, Eski Türkçede rastlanan kapalı e'nin de Oğuzcaya özgü bir belirti olduğunu kabul etmek yanlış olmaz kanısındayız, şeklinde ifade etmiştir.

“Türkçede eskiden beri i/e meselesi karışıklık göstermektedir. Bu durum daha çok ilk hecedeki vokali ilgilendirir. Bazen aynı kelimenin hem i'li hem de e'li şekillerinde bulunması haklı olarak Türkçe üzerinde çalışanları her iki sesin birleştiği temel bir sese götürmektedir. Türkçenin XIII. yüzyıldan sonraki devresinde i'lerin daha ağır bastığını görmekteyiz. Bu durum Anadolu sahasında karışıklık gösterirken Çağatay sahasında kati olarak “i” tarafına geçmektedir. Bugünkü Türkçemizde bile dedi-diyor, yedi-yiyor gibi kelimelerde görülen ikili kullanım kendini göstermektedir. Hal böyle olmakla birlikte bu ikililik bazı ağızlarda ve şivelerde kendisini muhafaza etmektedir” (Yavuz, 1991:271)

ŞUMNU TÜRKLERİNDE KAPALI (E) KULLANIMI

e' li kullanımlar:

geç “geç” 6/c/27 < ET. (KT., Uyg.) keç; OT. kéç (Gülensoy, 2011: 358).

beş “beş” 1/a/17 < ET. , OT. beş, biş (DLT), Uyg. Br. béş (Gülensoy, 2011:134)

beşik “beşik” 36/b/63 < ET. béşik- ~ OT. béşik, bişik (Gülensoy, 2011: 135).

belden “bel” 69/ğ/236 < ET. bél (Gülensoy, 2011: 127).

bēg “bey” 13/a/47 < OT. beg ~ bég ~ bēg (Gülensoy, 2011: 125).

Hem e' li hem i'li kullanımlar:

eşittik “işit” 11/b/183 ~ **işitmedim** 21/b/128 < ET. éşid-, eşid-, éşit- ~ OT. işit-, éşit- (Gülensoy, 2011: 441).

yidik “yedik” 30/a/17 ~ **yedik** 17/a/6 < ET. yi-, yä- ~ OT. yi-, yé- (Gülensoy, 2011:1105),

gice “gece” 36/f/124 ~ **gece** 2/b/17 < ET. kăçä ~ kiçä, Uyg. Br. kéce, kice OT. kéçe, kiçe (Gülensoy, 2011:358),

dinir “denir” 55/e/64 ~ **dedi** 2/d/49 < ET. ti- ~ OT. ti- ~ té (Gülensoy, 2011: 270).

eki “iki” 76/a/10 (4) ~ **iki** 2/c/27 < ET.(KT) (ä)ki, eki (Uyg) ékki (Gülensoy, 2011: 427).

yirde “yerde” ~ **yerde** 7/a/24 < ET.yär; ~ OT. yér, ér (Gülensoy, 2011: 1124).

endiriz “indiririz” 78/a/92 ~ **indik** 21/b/111 < ET.(KT., Uyg.) én-;en-/in- (Gülensoy, 2011: 433).

get “git” 17/a/10 ~ **git** 10/a/5 < ET.(Uyg., Br.) ké:t-;~ OT. ki:t- (Gülensoy, 2011: 372).

Metinlerde ikili kullanımlarda her iki kullanımın kelimelerde kullanım sıklığı şu şekilde tespit edilmiştir:

Kelimeler	e’li kullanım sıklığı	i’li kullanım sıklığı
işit	2	50
ye-	100	24
gece	68	5
de-	800	6
iki	6	508
yer	89	3
indir-	1	36
git-	219	500

Alıntı kelimelerde kapalı e kullanımı

pembe “pembe” 39/c/31 ~ **pembe** 4/ğ/98, < F. Penbe (TDK, 2005: 1593)

pêşembe “perşembe” 42/e/170 ~ **perşembe** 17/b/20 Far. penc+şembe (TDK, 2005: 1598).

êvel “evel” 12/ç/31 ~ **evvel** 40/b/45 ~ **ivel** 8/b/15 < Ar. evvel (TDK, 2005: 669)

Hem kapalı (e) hem de geniş (e) kullanımı

bêr “ver-” 13/a/15 ~ **ver** 6/ç/52 < ET. (KT) ber-, bir-; (Uyg., Br.) bér- ~ OT. bér- (Gülensoy, 2011: 1013).

SONUÇ

Bulgaristan Şumnu Türklerinde tarihi süreç içerisinde kapalı e’lerin kelime başında ve ilk hecede kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kullanımlarda geç, beş, beşik, bel, beg kelimelerinde kapalı e, e’ye dönüşmüş; işit-, ye-, gece, de-, iki, yer, in-, git- kelimelerinde hem e’li hem de i’li şekilleriyle kullanımlarda: işit-, iki, in-, git- kelimelerinde i’li kullanımlar fazlayken ye-,gece, de-, yer kelimelerinde e’li kullanımların fazlalığı dikkat çekmektedir. Kapalı e kullanımı alıntı kelimelerde de az da olsa görülmektedir. Netice itibariyle kapalı e meselesinde Bulgaristan Şumnu Türklerinde geniş e’ye doğru bir temayül söz konusudur.

KAYNAKLAR

- Banguoğlu, T.(2004). Türkçenin Grameri. Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Başoğlu, A. S.(2022). *Bulgaristan Şumnu (shumen) İli Türk Ağzı*: Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Deny, J.(2013). *Türk Dili Gramerinin Temel Kuralları* (O. Şahin, çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ergin, M.(2012). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ertürk, S. A.(2013). “Şumnu Şehri”. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi (Süha Göney’e Armağan), İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Gabain, A. V.(2007). *Eski Türkçenin Grameri* (M. Akalın, çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Gülensoy, T.(2011). Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Karaağaç, G. (2012).Türkçenin Dil Bilgisi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1974). Eski Türkçede Oğuzca Belirtiler. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, Cilt 6 (1), 20-21.
- Korkmaz, Z.(2007). Gramer Terimleri Sözlüğü. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- SEMEDLİ, E. (2008).Türk Lehçelerindeki Bir Ses: Kapalı è. *Journal of Azerbaijani Studies*, 525.
- Türk Dil Kurumu (2005) Türkçe Sözlük, TDK yayınları, Ankara.
- Yavuz, O.(1991). Türkçe’de Kapalı e. *Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi*. C.6,271.
- Yılmaz, H. H. (2021). *XVI. yy. Osmanlı Tahrir Defterlerine Göre Şumnu Kazasının Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası*:. Yayınlanmamış doktora tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

İnternet Kaynakları

[https://www.nsi.bg/census2011/pagebg2_\(12.08.2013\)](https://www.nsi.bg/census2011/pagebg2_(12.08.2013))

<https://www.shumen.bg/za-obshtinata/istoriyateritoriyanaselenie> (23.01.2022)

PETER SIMON PALLAS'IN TÜRK DİLİNE KAZANDIRDIKLARI

Dr. Başak PERÇİN BOSTAN*

ÖZ

Peter Simon Pallas (1741-1811) botanik, zooloji, tıp, jeoloji, paleontoloji, linguistik gibi pek çok bilim dalına katkıda bulunmuş çok değerli bir bilim adamıdır. Ancak Pallas'ı çalışmamıza konu etmemizin sebebi Türk diline sağlamış olduğu katkılardır. Bu noktada Pallas'ın üç önemli eseri ön plana çıkmaktadır. *Sravnitelniye Slovari Vseh Yazıkov i Nareçiy Sobranniye Desnitseyu Vsevisoçayşey Osobı* (İmparatoriçe Hazretlerinin Kendi Eliyle Topladığı Bütün Dil ve Lehçelerin Karşılaştırmalı Sözlükleri) (1787-1789), *Flora-Rossica* (1789-1790) ve *Zoographia Rosso-Asiatica* isimli eserleridir. Bu üç çalışma da 18. yüzyıl Rus coğrafyasında var olan Türk dillerinin söz varlığı açısından çok kıymetlidir. Biz de çalışmamızda bu eserlerde mevcut olan malzemenin Türk dili araştırmaları açısından öneminden bahsedeceğiz. Aynı zamanda Pallas'ın çalışmalarında mevcut olan kelimeleri, yaklaşık yüz yıl arayla yazılmış Türk dilinin en önemli karşılaştırmalı sözlüklerindeki (V. V. Radloff *Opit Slovarya Tyurkskih Nareçiy*, H. Vambery *Etimologisches Worterbuch der Turco-Tatarischen Sprachen* ve L. Budagov *Sravnitelniy Slovar Turetsko-Tatarskih Nareçiy*) kelimeler ile kıyaslayarak, Pallas'ın bu çalışmalardan farklı olarak Türk diline kazandırdıklarını tespit etmeye çalışacağız.

Anahtar Kelimeler: Peter Simon Pallas, Flora-Rossica, Zoographia Rosso-Asiatica, Karşılaştırmalı Sözlük, Türk dilleri.

WHAT PETER SIMON PALLAS CONTRIBUTED TO THE TURKISH LANGUAGE

ABSTRACT

Peter Simon Pallas (1741-1811) is a valuable scientist who contributed to many branches of science such as botanic, zoology, medicine, geology, paleontology and linguistics. However, the reason why we included Pallas in our study is his contributions to the Turkish language. At this point, three important works of Pallas come to the fore. His works are named *Sravnitelniye Slovari Vseh Yazıkov i Nareçiy Sobranniye Desnitseyu Vsevisoçayşey Osobı* (*Comparative Dictionaries of All Languages and Dialects Collected by Her Majesty the Empress*) (1787-1789), *Flora-Rossica* (1789-1790) and *Zoographia Rosso-Asiatica*. These three studies are very valuable in terms of the vocabulary of the Turkic languages that existed in the Russian geography in the 18th century. In our study, we will talk about the importance of the material in these works for Turkish language research. At the same time, by comparing the words in Pallas's works with the words in the most important comparative dictionaries of the Turkish language (V. V. Radloff *Opit Slovarya Tyurkskih Nareçiy*, H. Vambery *Etimologisches Worterbuch der Turco-Tatarischen Sprachen* ve L. Budagov *Sravnitelniy Slovar Turetsko-Tatarskih Nareçiy*) written approximately a hundred years apart, we will try to determine what Pallas brought to the Turkish language, unlike these studies.

Key Words: Peter Simon Pallas, Flora-Rossica, Zoographia Rosso-Asiatica, Comparative Dictionary, Turkic languages.

* Dr., Bağımsız Araştırmacı. E-posta: basakpercinbostan@gmail.com / ORCID ID: 0000-0002-2696-8285.

GİRİŞ

Peter Simon Pallas her ne kadar kendisini zooloji araştırmalarına adanmış olduğunu söylese de diğer bilim dallarına yapmış olduğu katkılar yadsınamayacak ölçüdedir (ZRA I: V-XVIII). Pallas'ın özellikle dilbilim çalışmalarına büyük katkısı olmuştur. Ölümünün üzerinden yaklaşık 200 yıl geçmiş olmasına rağmen eserleri üzerinde halen çalışılmaktadır.

Dilbilim çalışmaları bakımından Pallas'ın üç önemli eseri bulunmaktadır. Bu çalışmalardan ilki Pallas'ın 18. yüzyılın sonlarında Rus coğrafyasına yapmış olduğu keşifler sırasında karşısına çıkan bitki türlerini derlediği ve o dönem Rus coğrafyasında var olan Türk dillerindeki bitki adlarına ait söz varlığını içeren 1789 ve 1790 yıllarında iki cilt halinde Latince yayımladığı *Flora Rossica* (bundan sonra *Flora*) isimli eserdir. İkincisi ise yazarın aynı keşifleri sırasında gözlemleyip kayıt altına aldığı hayvan türlerine ilişkin zengin dilbilimsel malzemeye sahip 1811-1831 yılları arasında 3 cilt halinde yine Latince yayımladığı *Zoographia Rosso-Asiatica* (bundan sonra *Zoographia*) isimli eseridir. Üçüncüsü ise 1787-1789 yılları arasında Rusça yazılmış 19 farklı Türk diline ait 273 madde başı sözcüğün karşılığını içeren *Sravnitelniye Slovari Vseh Yazıkov i Nareçiy Sobrannıye Desnitseyu Vsevisoçayşey Osobi* (İmparatoriçe Hazretlerinin Kendi Eliyle Topladığı Bütün Dil ve Lehçelerin Karşılaştırmalı Sözlükleri) (bundan sonra *Karşılaştırmalı Sözlük*) adlı eserdir. Bu eserlerin 18. yüzyıl Rus coğrafyasında konuşulan Türk dillerine ilişkin içerdikleri malzeme oldukça zengindir.

Biz de çalışmamızda Pallas'ın hayatından ve eserlerinden kısaca bahsettikten sonra yukarıda belirttiğimiz üç eserin özellikleri ile Türk diline katkılarına değindik. Ayrıca eserlerinin bilimsel açıdan incelenmesini güçleştiren ortak özelliklerinden ve son olarak da Pallas'ın eserlerinden çok sonra kaleme alınan Türk dilinin önemli sözlükleri ile Pallas'ın eserleri arasındaki benzerlik ve farklılıklardan bahsettik.

PETER SIMON PALLAS

1741-1811 yılları arasında yaşamıştır. Alman asıllı olmasına rağmen uzun yıllar Rusya'da bulunmuştur. Erken yaşlarda Latince, Fransızca, İngilizce ve Almanca öğrenmiştir. Hatta Rusça ve Tatarca da bilmektedir (Marakuev, 1877: 7-8). Bu sayede yukarıda bahsettiğimiz üç eserinde de kelimelerin Latincelerine ek olarak Rusya'da konuşulan diğer dillerdeki karşılıklarına da yer verebilmiştir.

En büyük tutkusu doğa tarihi araştırmalarıdır. Zoolojiye ve botaniğe büyük ilgi duymaktadır. Bu iki alanda da bilim dünyasına yön veren çok önemli çalışmaları bulunmaktadır. Aynı zamanda tıp doktorudur (Marakuev, 1877:8-9).

Pallas 1767 yılında İmparatoriçe II. Katerina tarafından Rusya'ya İmparatorluk Bilimler Akademisi'ne doğa tarihi profesörü olarak davet edilmiş olup, Rus İmparatorluğu'nun çeşitli bölgelerine düzenlenecek olan bilimsel keşif gezilerine öncülük etmesi istenmektedir (Marakuev, 1877: 14, 16; Jones, 2011: 56).

Sibirya'yı keşfetmek için çıkılan bilimsel geziler ilk olarak Büyük Petro döneminde başlamıştır. Sibirya'yı keşfetmek üzere 1718 yılında ilk bilimsel geziye çıkan bilim adamı Daniel Messerschmidt olmuştur. Daha sonra II. Katerina zamanında I. Petro ile başlayan çalışmaların bitirilmesine karar verilmiş, bu amaçla çeşitli bilim adamları ülkeye davet edilmiş, doğa tarihi araştırmaları için ise Pallas uygun bulunmuştur (Marakuev, 1877: 14-15).

Keşif gezilerine katılan bilim adamlarının amaçları Rusya'nın bilinmeyen coğrafyalarını haritalandırmak, sistematik şekilde bitki örtüsü ve hayvan topluluklarını incelemek, doğal kaynakları, su kaynaklarını, bölgenin hava koşullarını tespit etmek, yerleşim alanlarını belirleyerek, buradaki ekonomik faaliyetleri, halkın tarım, hayvancılık gibi geçim yolları ile üretim şekillerini, gelenek ve göreneklerini, karşılaşılan hastalıklar ile uygulanan tedavi yöntemlerini belirleyerek, tüm bu gözlemleri kayıt altına almaktır. Ayrıca bilim adamları karşılaştıkları böcek, kuş, balık gibi pek çok hayvan türü ile bitki türünü ve değerli olabilecek her şeyi Rusya Bilimler Akademisi'nin koleksiyonuna dâhil etmek üzere getirmişlerdir (Vermeulen, 2013: 51-56; Moon, 2010: 211; Ruane, 2015: 61; Parker, 1973: 62-115; Bartlett, 1993: 275-276; Starodubtseva, 2015: 71-74; Sarmurzina, 2018: 98-99).

Pallas toplam iki bilimsel geziye öncülük etmiştir. İlk gezisini 1768-1774 yılları arasında gerçekleştirmiş olup, Samara bölgesinden başlayarak İdil Nehri'nin ortasından Orenburg'a doğru oradan da Ural dağları ve Sibiry'a'nın ötesine yolculuk etmiştir. İlk gezisine ait notlarını 1771-1776 yılları arasında 3 cilt halinde yayımlamıştır. İkinci keşif gezisini ise 1793-1794 yılları arasında yapmış, bu kez İdil'den aşağıya doğru Kuzey Kafkasya bozkırlarına doğru ilerleyerek, Kırım yarımadasına geçmiş ve bu gezisinden elde ettiği notlarını 1799 yılında yayımlamıştır (Moon, 2010: 221-231; Parker, 1973: 10).

Emekli olduktan sonra Kırım'a yerleşmiştir. Burada bir yandan tarımsal faaliyetlerde bulunurken bir yandan da bilimsel çalışmalarına devam etmiştir. Sağlığı iyice bozulduğu için 1810 yılında Almanya'ya dönmeye karar vermiş ve bir yıl sonra 1811 yılında Almanya'da vefat etmiştir (Marakuev, 1877: 20-25; Wendland, 1992: 327-342).

ESERLERİ

- *Zoographia Rosso-Asiatica (1811).*
- *Flora Rossica seu stirpium Imperii Rossici per Europam et Asiam indigenarum descriptiones, I-II (1789-1790).*
- *Reise durch verschiedene Provinzen des Rußischen Reichs (I. Seyahatnamesi) (1771-1776).*
- *Bemerkungen auf einer Reise in die südlichen Statthalter-schaften des Russischen Reichs in den Jahren 1793- 1794 (II. Seyahatnamesi) (1799).*
- *Sammlungen historischer Nachrichten über die Mongolischen Völkerschaften (1776-1801).*
- *Sravnitelnyye Slovari Vseh Yazıkov İ Nareçiy Sobrannıye Desnitseyu Vsevisočayşey Osobı (Bütün Dil ve Lehçelerin Karşılaştırmalı Sözlüğü), I-II-III (1787-1789).*
-

KARŞILAŞTIRMALI SÖZLÜK (1787-1789)

Pallas'ın bu çalışması döneminin ilk ve tek karşılaştırmalı sözlük çalışmasıdır. Rusça kaleme alınmıştır. Sözlükte madde başı olarak akrabalık terimleri, vücut organları, doğa olayları, canlı adları ve organları, silah adları, yiyecek adları, barınak adları, renk adları, insan yaşamıyla ilgili

bazı soyut isimler; fiiller, sıfatlar, zarflar, zamirler, edatlar, ünlemler vb. bulunmaktadır (Şahin, 2015: 77).

Bu çalışmada madde başı olarak verilen 273 Rusça sözcüğün 200 farklı dildeki karşılıkları belirtilmiştir. Bu açıdan çok dilli sözlüklerin öncüsü olarak kabul edilen, dilbilim ve Türkoloji tarihinin çok önemli bir kaynağıdır (Durmuş, 2014: 36-37). Pallas sözlüğünde her bir dili belli bir dil grubuna dâhil ederek ön sözünde tek tek dil gruplarının hangi maddeler arasında karşılıklarının verildiğini izah etmiştir. 1787 yılında yayımlanan ilk ciltte Avrupa ve Asya dilleri yer alırken, 1789'da basılan ikinci cilde Afrika ve Amerika dilleri de dâhil edilmiştir (Kononov, 2009: 105). Bu diller içerisinde 20 farklı Türk dili bulunmaktadır. Bunlar; Çuvaşça, Türkiye Türkçesi, Tatarca ve ağızları, Başkurtça, Nogayca, Azerbaycan Türkçesi, Hakasça, Şorca, Teleüt ağızı, Özbekçe ve ağızları ve Kazakçadır. Türk dilinin 18. yüzyıldaki temel söz varlığını içeren döneminin ilk ve tek eseridir.

Pallas'ın *Karşılaştırmalı Sözlük*'ü bilim dünyasında şöhrete kavuşmasını sağlamıştır. Pallas'ın bu çalışmasında bazı dil, lehçe ve ağızlarda bulunan sözcükler, tarihte ilk defa bu sözlükte kayda geçirilmiş olup, bu açıdan alanında ilk ve tek olarak değerlendirilmektedir (Şahin, 2015: 75).

Bu değerli sözlük ile ilgili Türkiye'de ilk çalışma yapan isim Oğuzhan Durmuş olmuştur (Durmuş, 2016). 2014 yılında basılan *18. yüzyıl Çuvaşçasının Söz Varlığı* isimli çalışmasında Pallas ve sözlüğü hakkında detaylı bilgilere yer vermiştir (Durmuş, 2014). Daha sonra Erdal Şahin 2015 yılında yayımlanan "Pyotr Simon Pallas'ın Sravnitel'nie slovari vseh yazıkov i nareçiy, sobrannıe desnitseyu Vsevisoçayşey osobi (İmparatoriçe Hazretlerinin Kendi Eliyle Topladığı Bütün Dil ve Lehçelerin Karşılaştırmalı Sözlükleri) Adlı Eserinde Türk Lehçeleri ve Ağızları" isimli makalesinde, Pallas ve çalışmalarının yanı sıra sözlükte bulunan Türk lehçe ve ağızlarına dair detaylı değerlendirmelere yer vermiştir (Şahin, 2015).

FLORA ROSSICA (1789-1790)

Pallas'ın bilimsel gezileri neticesinde yayımladığı bir diğer eseri de *Flora Rossica*'dır. Rusya'nın bitki örtüsü içerisinde yer alan 164 farklı bitki türünü tanıtan botanik alanında kapsamlı bir çalışmadır.

Bizim için önemli olan, 92 farklı bitki türünde 206 bitki adının 20 farklı Türk dilindeki karşılıklarının belirtilmiş olmasıdır. Bu Türk dilleri; Tatarca ve ağızları, Kazan Tatarcası, Kırım Tatarcası, Başkurtça, Kazakça, Özbekçe ve ağızları, Çuvaşça, Yakutça, Hakasça ve ağızları, Teleüt ağızı, Nogayca, Türkmence ve Türkiye Türkçesidir.

Pallas'ın *Flora*'sında yer alan Çuvaşça bitki adları, U. Bläsing tarafından 2007 yılında sunulan "The Chuvash Plant names in Peter Simon Pallas" adlı bildiride incelenmiştir. Bläsing bu çalışmasında Pallas'ın *Flora*'sında yer alan Çuvaşça birkaç bitki adı ile ilgili değerlendirmelere yer vermiştir. Bu eserin indeksini ise Von Bodo Fehling 1982 yılında yapmıştır. "Index zu P. S. Pallas' 'Flora Rossica'" isimli çalışma *International Journal of Uralic and Altaic Studies* isimli dergide yayımlanmıştır. Burada Fehling bitki adlarının Pallas tarafından sunulan çeşitli dillerdeki karşılıkları ile bitkilerin bilimsel sınıflandırmasına yer verilmiştir. Bu çalışma özellikle dil konusunda araştırma yapanlara yol gösterici niteliktedir. Bunun dışında A. K. Sıtın'ın ilk kez 1997 yılında Rusça yayımladığı *Botanik Pyotr Simon Pallas* isimli eserinde Pallas'ın hayatı, gezileri ve özellikle botanik bilimine sunduğu katkılar hakkında bilgilerin yanı sıra Pallas'ın tespit ettiği bitki türlerinin detaylı listesi de yer almaktadır.

ZOOGRAPHIA ROSSO-ASIATICA (1811)

Pallas keşif gezilerinden elde ettiği hayvan türlerine ilişkin verileri derleyerek *Zoographia*'yı yayımlamıştır.

Bu eserin bizim açımızdan dikkat çeken en önemli özelliği ise; Latince yazılmış olmasına rağmen her bir hayvan türünün, farklı dillerdeki adlandırmalarının da verilmiş olmasıdır. Bu diller arasında İngilizce, Almanca Fransızca gibi batı dilleri ile Slav dillerinin yanı sıra 35 farklı Türk dili de bulunmaktadır. Bu Türk dilleri; Başkurtça, Özbekçe ve ağızları, Yakutça, Kazakça, Hakasça ve ağızları, Tatarca ve ağızları, Tuvaca, Teleüt ağızı, Çuvaşça, Türkmençe, Türkiye Türkçesi, Nogayca ve Kumuk Türkçesidir. Ayrıca hangi Türk dili olduğunu tespit edemediğimiz 5 dil bulunmaktadır.

Pallas Sibiryâ, Kıpçak, Uygur ve Oğuz dil gruplarından olmak üzere toplam 35 farklı Türk diline ait hayvan adı örnekleri sunmuştur. Türk diline ait toplamda 874 hayvan adı tespit etmiştir. Bunlardan en çok hayvan adına yer verdiği dil Tatarca ve Tatarcanın ağızlarıdır. Tatarca adı altında 190 hayvan adı tespit etmiştir. Tatarcadan sonra Türk dilleri içerisinde en çok hayvan adına sahip dil, 132 ad ile Yakutçadır. Onun ardından 103 hayvan adı ile Başkurtça, 68 hayvan adı ile Çuvaşça, 56 ad ile Kazakça ve 41 hayvan adı ile Hakasça bulunmaktadır (Perçin Bostan, 2023: 573).

Pallas'ın bu eserinde yer alan dilbilim alanına ait verilerin derlendiği ve bilim dünyasına tanıtıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bunlar içerisinde en önemlilerinden birisi L. Karoly'nin 2008 yılında yayımladığı "Yakut names for animals in Pallas's Zoographia" adlı makalesidir. Burada yazar *Zoographia-Rosso-Asiatica* isimli eserinde bulunan Yakutça hayvan adlarını incelemiştir. Karoly Pallas'ın çalışması hakkında kısaca bilgi verdikten sonra, sadece hayvan adlarının bir listesini sunmuş, adların etimolojik izahatlarını sonraki çalışmalarında ele alacağını belirtmiştir (Karoly, 2008: 296).

Bir başka önemli çalışma ise Istvan Kecskemeti'ye ait "Index to P. S. Pallas 'Zoographia'" isimli çalışmadır. *Studia Orientalia* serisinin 1968 yılının 38/4 sayısında çıkmıştır. Bu çalışma *Zoographia*'daki hayvanların biyolojik sınıflandırması ile eserde geçen hayvan adlarının Pallas tarafından belirtilen dillerdeki karşılıklarının listesini içermektedir. *Zoographia* hakkında Türkiye'de yapılan çalışmalardan birisi Şima Doğan Balcı'nın 2020 yılına ait "P. S. Pallas'ın 'Zoographia-Rosso-Asiatica' Adlı Eserinde Hakas Ağızlarına Ait Hayvan Adları" isimli makalesidir. Bu çalışma Hakasça hayvan adlarının listesini içermektedir. Bunlar dışında Pallas'ın *Zoographia*'sında yer alan hayvan adlarını bütünüyle inceleyen tek bilimsel çalışma Başak Perçin Bostan'ın *P. S. Pallas'ın Zoographia Rosso-Asiatica'sında Türkçe ve Moğolca Hayvan Adları* isimli doktora tezidir. Bu çalışma *Peter Simon Pallas, Zoographia Rosso-Asiatica, Türk ve Moğol Dillerine Ait Hayvan Adlarının Tespiti ve İncelenmesi* adı ile 2023 yılında yayımlanmıştır. Bahsettiğimiz çalışmalar dışında eserin derinlemesine incelendiği başka bilimsel bir çalışma bulunmamaktadır.

PALLAS'IN ESERLERİNİN ÖZELLİKLERİ

Palas'ın burada bahsettiğimiz üç eseri de 18. yüzyılda var olan Türk dillerinin hangileri olduğunu bilim dünyasının tasarrufuna sunan eşsiz eserlerdir. Pallas, *Flora ve Karşılaştırmalı Sözlük*'te 20 Türk diline ait örneklere yer verirken, bu sayı *Zoographia*'da 35 Türk diline çıkmıştır (Flora I, II; SS I, II, III, IV; ZRA I, II, III). İlk iki eserini kaleme aldığı henüz ikinci seyahatini gerçekleştirmemiştir. Pallas iki gezisini de tamamladıktan sonra kaleme aldığı son eseri

Zoographia'dır. Hatta Pallas bu eserini tamamlayamamış olup, bir kısmı ölümünden sonra yayımlanabilmiştir. Bu çalışma ile diğer eserleri arasında yaklaşık 20 yıl fark vardır. Bu da demek oluyor ki; Pallas, Sibiryâ coğrafyasını keşfettikçe daha çok Türk halkı ile karşılaşmış ve derleme çalışmalarını derinleştirmiştir.

Örneğin Pallas, *Karşılaştırmalı Sözlük*'te Kırım Tatarcası'na ait hiçbir örneğe yer vermemiştir. Çünkü bu eseri kaleme aldığı zaman henüz Kırım yarımadasına gitmemiştir. Buraya gitmesi ancak ikinci gezisi (1793-94) ile mümkün olmuştur. Bu nedenle 1811 yılında basılan *Zoographia*'da Kırım Tatarcasına ait 30 hayvan adı sunulmuştur. Bunun dışında Tatarcanın bazı ağızları da (İrtiş, Astrahan, Kışım...vb.) *Zoographia*'da bulunurken diğer eserlerde tespit edilememiştir (SSI, II, III, IV; ZRA I, II, III).

Pallas'ın üç eseri de 18. yüzyıl Türk dillerinin geniş söz varlığı malzemesini içermektedir. *Karşılaştırmalı Sözlük*'te 273 madde başı sözcük, *Flora*'da 206 bitki adı, *Zoographia*'da ise 874 farklı hayvan adı verilmiştir. Bu noktada yine en son kaleme aldığı eserindeki dil malzemesinin bolluğu göze çarpmaktadır (Flora I, II; SS I, II, III, IV; ZRA I, II, III).

Pallas'ın burada bahsettiğimiz her üç eserinde de kullanılan fonetik alfabe düzensizdir. Bu sebeple Pallas'ın eserlerinin incelenmesi güçleşmiştir. Hatta çalışmaları bu sebeple göz ardı edilebilir. Örneğin, Pallas'ın Moğolca *taekae* “keçi (çoğul)” şeklinde tespit ettiği hayvan adı bugünkü Moğolcada *teke*, *teh* “teke; hadım edilmiş erkek keçi” şeklinde geçmektedir (MTS: 947). Bu hayvan adı Eski Türkçede ise *teke* biçimindedir (ETTL VIII: 125; DLT: 867). Pallas burada pek çok sesi bir arada vermiş, genellikle Türkçede olması gerektiğinden fazla ses ile kelimeleri ifade etmiştir. Bir başka örnek de Moğolca olarak verilen *tschitscherchanna* hayvan adıdır (ZRA I: 130; Perçin Bostan, 2023: 117). Burada belirtilen ad karmaşık bir harf öbeğinden oluşmaktadır. Bu nedenle çözümlenmesi güçleşmektedir. Pallas'ın eserlerinde buna benzer pek çok örnek bulunmaktadır.

Bununla birlikte Pallas'ın eserlerinden yaklaşık yüz yıl sonra kaleme alınan Türk dilinin değerli sözlüklerinden olan Radloff'un *Opit Slovaryâ Tyurkskih Nareçiy* (1898-1911), Budagov'un *Sravnitelny Slovar Turetsko-Tatarskih Nareçiy* (1869-1871), Vambéry'nin *Etimologisches Wörterbuch der Turco-Tatarischen Sprachen* (1878) sözlüklerine baktığımız zaman ise dil bilimsel hususiyetlere dikkat edilerek yazıldıkları bellidir. Ayrıca Pallas'ın eserlerinden farklı olarak bu sözlüklerde Osmanlı ve Çağatay Türkçeleri ile Eski ve Orta Türkçe dönemine ait örnekler de mevcuttur. Ancak Pallas'ın eserlerinde sadece yazıldıkları dönemde mevcut olan Türk dil, lehçe ve ağızlarına yer verilmiştir.

Örneğin; Türkiye Türkçesinde “iki çeneklilerden, 30 metreye kadar uzayabilen, gövdesi kalın, uzun ömürlü, geniş yapraklı bir ağaç” olarak tanımlanan ve *çınar* olarak bilinen *Platanus orientalis* ağaç türünün Pallas'ın *Flora* isimli eserinde Kırım Tatarcasındaki karşılığı *tschinaar* olarak verilmiştir (TS: 536; Flora II: 1). Aynı ağaç türü Radloff'un sözlüğünde, Osmanlıcada *чынар*, Çağataycada *çınar* “çınar ağacı” şeklinde belirtilmiştir (OSTN VI: 2071, 2120). Budagov ve Vambéry'nin karşılaştırmalı sözlüklerinde bu ada rastlanmamıştır. Pallas sesleri duyduğu gibi düzensiz şekilde yazıya geçirdiği için kelimeleri genellikle karmaşık biçimde belirtmiş, Radloff ise eserin başında izah ettiği fonetik alfabe doğrultusunda kelimeleri yazıya geçirmiştir (OSTN I).

Buna karşılık benzeşen örnekler de bulunmaktadır: Pallas *Zoographia*'da bozkır antilobunun Göçebe Tatarcasındaki karşılığını *ak-kiik* olarak belirtmiştir (ZRA I:252). Aynı ada Radloff'un

sözlüğünde Altayca *ak kik* “caıra, sayga” şeklinde rastlanmıştır (OSTN IV: 1340). Yine aynı eserde Pallas hamsterın Tatarcadaki karşılığını *arlàn* olarak belirtirken, Radloff’un sözlüğünde ise Altayca, Teleüt Ağzı, Şorca ve Tatarcada *äplän* “hamster” şeklinde belirtilmiştir (ZRA I: 161; OSTN I: 788).

Ancak Pallas’ın bu üç eserinde de yukarıda bahsedilen sözlüklerden yaklaşık yüz yıl önce kelimeye yer alan vurgu çoğu örnekte belirtilmiştir. Bu açıdan Pallas’ın eserleri çağının ötesine geçmeyi başarmıştır. Örneğin; Pallas’ın *Karşılaştırmalı Sözlük*’ünde gökyüzü Kazan Tatarcasında *кюкь* şeklinde belirtilmiş kelimeye vurguya yer verilmiştir (SS I: 5). Zoographia’da Pallas’ın cüce fare hayvan türünün Kalmukçası olarak belirttiği *morin-cholgonà* hayvan adında geçen *cholgonà* kelimesinde vurgu son seste gösterilmiştir (Perçin Bostan, 2023: 117; ZRA I: 130). Bu adın bugünkü Moğolcadaki biçimi *qulyuna* ve *hulgana* şeklinde olup, "fare, sıçan" anlamındadır (Gül 2018: 209; Gül 2010: 173).

Ayrıca Pallas’ın özellikle *Flora* ve *Zoographia* adlı eserleri yukarıda bahsi geçen Türk dillerinin karşılaştırmalı sözlüklerinden farklı olarak hayvan ve bitki adları konusunda hiç kuşkusuz daha kapsamlı veriye sahiptir. Bu eserler hayvan ve bitki adlarının söz varlığı konusunda yazılmış o döneminin ötesinde çalışmalardır.

Örneğin; Türkiye Türkçesinde “çamgillerin örnek bitkisi olan, dört mevsim yeşil kalabilen, iğne yapraklı, yurdumuzda birçok türü yetişen bir orman ağacı (Pinus)” olarak tanımladığımız *çam* olarak bilinen ağacın *Flora*’da 5 farklı türü verilmiş ve her bir türün altında en az bir Türk diline ait bitki adı örneği sunulmuştur. *Pinus sylvestris sarıçam* türünün Sibiryaya Tatarcası ve Başkurtçadaki karşılığı *karagai* ve *charagai* olarak, *Pinus abies* türünün Teleüt ağzındaki karşılığı *tigen* olarak, *Pinus cembra* ağaç türünün Çuvaşça karşılığı ise *olba* olarak verilir. Buna karşılık Radloff’un sözlüğünde çam ağacının karşılığı olarak Türk dillerinde sadece *çam* biçiminin kullanıldığı belirtilmiştir (TS: 489; Flora I: 1-17; OSTN IV: 1936).

Ayrıca Latincesi *Hucho taimen* olarak belirtilen balık türünün Türk dillerindeki karşılıklarını Pallas *Zoographia* adlı eserinde Hakasça *billbalyk*, Başkurtça *kyslbalyk* “kırmızı balık”, Tatarca *bell*, Yakutça *mindimen* “orta boy”, *bill-balyk*, *bilejach* (küçük) olarak belirtilerek, bu balık türünün 4 farklı Türk dilindeki karşılığı belirtilmiştir. Buna karşılık Budagov’un sözlüğünü incelediğimiz zaman ise bu balık türünün sadece Yakutçadaki karşılığı *нэль* "таймень рыба" şeklinde verilmiştir (Perçin Bostan, 2023: 551; SSTN I: 326; ZRA III: 359).

Bununla birlikte Vambery’nin sözlüğünde karga kuş türü sadece *ķarga* "karga" biçiminde belirtilmiştir (EWTTS: 223). Buna karşılık Pallas *Zoographia* adlı eserinde karga kuş türünün pek çok Türk dilindeki karşılığına yer verilmiştir: Alakarga karga türü için Tatarca *urman-kargasse*, *kukeschle*; Tom Tatarcası *kuktugesch*; Sibiryaya Tatarcası *kamsyl*; Yakutça *kukagyh* adlarına yer verilmiştir (TTK: 240; ZRA I: 394; Perçin Bostan, 2023: 330). *Ekin kargası* türü için Tatarca *karà-kargà*; Başkurtça *karabái* adları belirtilmiştir (TTK: 238; ZRA I:383; Perçin Bostan, 2023: 331). *Gökнар kargası* türü için Tatarca *kaaergen*; Tom Tatarcası *kaergen*; Yakutça *tschaangyh-duraya* adlarına yer verilmiştir (TTK: 241; ZRA I: 397; Perçin Bostan, 2023: 332). *Zoographia*’da karga ile ilgili verilen örnekleri çoğaltmak mümkündür. Buna göre Pallas’ın eserlerinin, bahsi geçen diğer karşılaştırmalı sözlük çalışmaları ile kıyaslandığı zaman bitki ve hayvan adları hususunda çok değerli söz varlığı çalışmaları oldukları açıktır.

SONUÇ

Pallas'ın bundan yaklaşık 200-250 yıl önce kaleme aldığı 18. yüzyılda konuşulan pek çok dünya diline ait veriyi barındıran eserlerinin dilbilimsel açıdan araştırılması neticesinde ortaya çıkarılacak bulguların Türk dilinin tarihine ışık tutarak gelişimine katkı sağlayacağı açıktır. Her ne kadar eserlerinde dilbilimsel kaideler çoğunlukla göz ardı edilmiş olsa da dönemin şartları ve derleme çalışmalarının gerçekleştirildiği koşullar göz önüne alındığında sarf edilen çaba ve emek yadsınamayacak ölçüdedir.

Bununla birlikte Pallas'ın eserleri diğer dünya dillerine ait adları da içermektedir. Bu da Pallas'ın eserlerinin kıymetini kat kat arttırmaktadır. Hatta eserlerinin, Altay dil ailesine mensup Korece, Tunguzca, Moğolca gibi dillere ait veriler içermesi sebebiyle, çalışmaları Altay dil araştırmalarına da kaynaklık etmektedir. Bu nedenle bundan sonraki süreçte araştırmalarımızı Pallas'ın çalışmaları üzerinde derinleştirerek Türk diline katkı sağlayabileceğimiz veriler elde etmeyi umuyoruz.

KAYNAKLAR

- TS → Akalın, Ş. H. (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bartlett, R. (1993). Peter Simon Pallas (1741-1811). Materialien einer Biographie. Teil I-II. *Folkwart Wendland Jahrbücher für Geschichte Osteuropas, Neue Folge*, 41, 275-277.
- Bläsing, U. (2007). *The Chuvash plant names in Peter Simon Pallas' Flora Rossica: A study of etymology and language interaction, Proceedings PIAC 2003*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- SSTN I → Budagov, L. (1869). *Sravnitelny slovar Turetsko-Tatarskih nareçiy, Tom I*. Tipografiya Imperatorskoy Akademie Nauk.
- SSTN II → Budagov, L. (1871). *Sravnitelny slovar Turetsko-Tatarskih nareçiy, Tom II*. Tipografiya Imperatorskoy Akademie Nauk.
- Doğan Balcı, Ş. (2020). P. S. Pallas'ın *Zoographia-Rosso-Asiatica* adlı eserinde Hakas ağızlarına ait hayvan adları. *Türkbilig*, 39, 29-50.
- Durmuş, O. (2014). *18. yüzyıl Çuvaşçasının söz varlığı*. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Durmuş, O. (2016). P S Pallas'ın sözlüğünde Türkçe malzeme. *Türkçenin Batılı Elçileri Sempozyumu*. 5-6 Kasım 2012. İstanbul. 135-142.
- Fehling, B. (1982). Index zu P. S. Pallas' "Flora Rossica". *Ural Altaische Jahrbücher. Neue Folge* 2. pp. 114-137. Wiesbaden.
- Gül, B. (2010). *Moğol atasözleri*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Gül, B. (2018). *Moğolca İbni Mühenna lügati*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Jones, R. T. (2011). Peter Simon Pallas, Siberia, and the European Republic of Letters. *İstoriobiologičeskie issledovaniya*, 3(3), 55-67.
- Károly, L. (2008). Yakut names for animals in Pallas's Zoographia, *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae*, 61 (3): 295-323.

- Kecskeméti, I. (1968). Index to P. S. Pallas "Zoographia". *Studia Orientalia Edidit Societas Orientalis Fennica XXXVII*, 4. Helsinki.
- Kononov, A. N. (2009). *Rusya'da Türk dillerinin araştırılması tarihi* (Çev. K. V. Nerimanoğlu, N. Muradov ve Y. Sevimli). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- MTS →Lessing, F. D. (2017). *Moğolca-Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- DLT →Mahmud, K. (2018). *Divanü lugati't Türk (giriş, metin, çeviri, notlar, dizin)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Marakuev, V. (1877). *Pyotr Simon Pallas yivo jizn uçenie trudy i puteşestviya*.
- Moon, D. (2010). The Russian academy of sciences expeditions to the steppes in the late eighteenth century. *The Slavonic and East European Review*, 88(1/2), 204-236.
- Pallas, P. S. (1773-1788). *Puteşestviye Po Raznym Provintsiyam Rossiyskoy Imperii. Çast I-III, Atlas*. St. Peterburg: Imperashorskoy Akademii Nauk.
- Pallas, P. S. (1776-1801). *Sammlungen historischer Nachrichten über die Mongolischen Völkerschaften in einem ausführlichen Auszuge I-II*.
- SS I→Pallas, P. S. (1787-1791). *Sravnitelnie Slovari Vsye Yazıkov i Nareçiy, Çast I*. St. Peterburg.
- SS II→Pallas, P. S. (1787-1791). *Sravnitelnie Slovari Vsye Yazıkov i Nareçiy, Çast II*. St. Peterburg.
- SS III→Pallas, P. S. (1787-1791). *Sravnitelnie Slovari Vsye Yazıkov i Nareçiy, Çast III*. St. Peterburg.
- SS IV→Pallas, P. S. (1787-1791). *Sravnitelnie Slovari Vsye Yazıkov i Nareçiy, Çast IV*. St. Peterburg.
- Flora I→Pallas, P. S. (1789-1790). *Flora Rossica seu stirpium Imperii Rossici per Europam et Asiam indigenarum descriptiones, Tom I, Pars I*. Fracofurti et Lipsiae.
- Flora II→Pallas, P. S. (1789-1790). *Flora Rossica seu stirpium Imperii Rossici per Europam et Asiam indigenarum descriptiones, Tom I, Pars II*. Fracofurti et Lipsiae.
- ZRA I→Pallas, P. S. (1811-1831). *Zoographia Rosso-Asiatica, sistens omnium animalium in extenso imperio Rossico et adjacentibus maribus observatorum recensionem, domicilia, mores et descriptiones, anatomen atque icones plurimorum. I*. St. Peterburg: Petropoli academiae scientiarum impress.
- ZRA II→Pallas, P. S. (1811-1831). *Zoographia Rosso-Asiatica, sistens omnium animalium in extenso imperio Rossico et adjacentibus maribus observatorum recensionem, domicilia, mores et descriptiones, anatomen atque icones plurimorum. II*. St. Peterburg: Petropoli academiae scientiarum impress.
- ZRA III→Pallas, P. S. (1811-1831). *Zoographia Rosso-Asiatica, sistens omnium animalium in extenso imperio Rossico et adjacentibus maribus observatorum recensionem, domicilia, mores et descriptiones, anatomen atque icones plurimorum. III*. St. Peterburg: Petropoli academiae scientiarum impress.

- Pallas, P. S. (1812). *Travels through the southern provinces of the Russian Empire in the years 1793 and 1794* (Vol. I-II). London: Printed for John Stockdale, Piccadilly.
- Pallas, P. S. (1999). *Nablyudeniya, Sdelennyye Vremya Puteşestviyapo Yujnum Namestniçestnom Russkogo Gosudarstva v 1793-1794 Godah*. Moskova: Rossiskaya Akademiya Nauk.
- Parker, R. C. (1973). *Contributions of Peter Pallas to science and exploration of Russia*. USA: Portland State University, Master of Arts in History.
- Perçin Bostan, B. (2023). *Peter Simon Pallas, Zoographia-Rosso-Asiatica, Türk ve Moğol Dillerine Ait Hayvan Adlarının Tespiti ve İncelenmesi*. Ankara: Aktif Yayınları.
- OSTN I→Radloff, V. V. (1898). *Opit Slovarya Tyurkskih Nareçiy, Tom I, Çast I*. Sankt. Peterburg: Imperatorskoy Akademiya Nauk.
- Radloff, V. V. (1898). *Opit Slovarya Tyurkskih Nareçiy, Tom I, Çast II*. Sankt. Peterburg: Imperatorskoy Akademiya Nauk.
- Radloff, V. V. (1899). *Opit Slovarya Tyurkskih Nareçiy, Tom II, Çast I*. Sankt. Peterburg: Imperatorskoy Akademiya Nauk.
- OSTN IV→Radloff, V. V. (1899). *Opit Slovarya Tyurkskih Nareçiy, Tom II, Çast II*. Sankt. Peterburg: Imperatorskoy Akademiya Nauk.
- Radloff, V. V. (1905). *Opit Slovarya Tyurkskih Nareçiy, Tom III Çast II*. Sankt. Peterburg: Imperatorskoy Akademiya Nauk.
- OSTN VI→Radloff, V. V. (1905). *Opit Slovarya Tyurkskih Nareçiy, Tom III, Çast I*. Sankt. Peterburg: Imperatorskoy Akademiya Nauk.
- Radloff, V. V. (1911). *Opit Slovarya Tyurkskih Nareçiy, Tom IV, Çast I*. Sankt. Peterburg: Imperatorskoy Akademiya Nauk.
- Radloff, V. V. (1911). *Opit Slovarya Tyurkskih Nareçiy, Tom IV, Çast II*. Sankt. Peterburg: Imperatorskoy Akademiya Nauk.
- Ruane, C. (2015). Eighteenth-Century Botanical Literature and The Origins of an Elite Russian Gardening Community. *Academic Studies Press*. 55-70.
- Sarmurzina, G. A., Chatybekova, K. K. ve Samay, A. D. (2018). Explorations of the Kazakh Lands by European scientists at the turn of the 18th-19th centuries. *Astra Solvensis*, 6(11), 93- 105.
- Sitin, A. K. (2014). *Botanik Petr Simon Pallas*. Tavariçestvo Nauçnih İzdaniy KMK.
- Starodubtseva, I. ve Alekseev, S. A. (2015). History of Russian Paleontology, Peter Simon Pallas (1741-1811). *Byul. Mosk. O-Va Ispytateley Prirody. Otd. Geol.*, 90(6), 70-78.
- Şahin, E. (2015). Pyotr Simon Pallas'ın Sravnitelniye Slovari Vseh Yazıkov i Nareçiy Sobranniye Desnitseyu Vseısoçayşey Osobı adlı eserinde Türk lehçeleri ve ağızları. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 73-85.
- ETTL VIII→Tietze, A. (2019). Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati (8. Cilt). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- TTK→*Trakus-Türkiye'nin Kuşları* (2021). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

EWTTS→Vambéry, H. (1878). *Etimologisches Wörterbuch der Turco-Tatarischen Sprachen*. Leipzig: F. A. Brockhaus.

Vermeulen, H. F. (2013). Peter Simon Pallas und die Ethnografie Sibiriens im 18. Jahrhundert. *Erschienen in Reisen an den Rand des russischen Reiches: Die wissenschaftliche Erschließung der nordpazifischen Küstengebiete im 18. und 19. Jahrhundert* içinde (s. 47-75). Kulturstiftung Sibirien.

Wendland, F. (1992). *Peter Simon Pallas (1741-1811) Materialien einer biographie. II C*. Berlin-New York: Walter de Gruyter.

EVLYA ÇELEBİ SEYAHATNAMESİ'NDE ÖDÜNÇLEME YOLUYLA OLUŞAN EŞ ANLAMLILIK ÜZERİNE

Berna Nur BÖĞREK*

ÖZ

Eş anlamlılık, sözlükbirimlerin bağlamın belli bir dizisinde anlam açısından özdeş olma durumudur. Anlam biliminin çalışma alanlarından biri olan eş anlamlılık, “anlamdaşlık, eş anlamlılık, yakın anlamlılık, ,sinonim” terimleriyle karşılanmakta ve tanımı genellikle sözlüksel bağlamda yapılmaktadır. Konu üzerine daha önce birçok çalışma yapılmış olsa da dil biliminin tartışmalı konularından biri olarak değerlendirilebilir. Dil bilimde eş anlamlılık farklı düzeylerde ele alınmaktadır. Eş anlamlılık ölçeği ve dereceleri olan bir nitelik olarak değerlendirilmekte ve eş anlamlılık türleri de bu ölçeğe yerleştirilmektedir. Eş anlamlılık genellikle “mutlak eş anlamlılık, bilişsel eş anlamlılık ve yakın eş anlamlılık olmak üzere üç türde ele alınmaktadır.

Evliyâ Çelebi XVII. yüzyılda kaleme aldığı Seyahatnâme Türkçenin konuşma dilinden yazı diline birçok özelliğini yansıtmaktadır. Evliyâ Çelebi gezdiği yerlerin coğrafi özelliklerinin yanı sıra o bölgelerin tarihinden, insanlarına, bitkilerine, yiyeceklerine, giyeceklerine, örf ve adetlerine, kendi içlerindeki anlatılarına, mahallî ağızlarına kadar birçok konuda bilgi vermiştir. Bu durum eserin muhtevasının ön plana çıkmasına neden olmuş ve birçok akademik çalışmada eserin muhtevası incelenmiştir. Eserin Türkçe açısından en önemli özelliği dili ve üslûbudur. Bu nedenle Seyahatnâme'nin dil bilimi üzerine yapılacak çalışmalarda önemli veriler sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, Seyahatnâme'nin 1. ve 2. ciltlerinde yer alan Türkçe sözcüklerin, ödünçleme yoluyla dile dâhil olan sözcüklerle nasıl eş anlamlılık ilişkisi oluşturduğu incelenmiştir. Eserin muhtevasındaki çeşitlilikten dolayı eserde farklı türden eş anlamlılık ilişkilerinin de bulunduğu görülmüştür. Ancak yapılan çalışmada ödünçleme sözcükler üzerinde durulmuş ve Seyahatnâme'nin sözvarlığının “ödünçleme yoluyla oluşan eş anlamlılık” bakımından görünümü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Evliya Çelebi, Seyahatnâme, Eş Anlamlılık

ABSTRACT

Synonymy is the state that lexemes are identical in meaning in a certain sequence of context. Synonymy, which is one of the fields of study of semantics, is met with the terms "cognate, synonymy, near-synonymy, synonym" and its definition is generally made in the lexical context. Although many studies have been conducted on the subject before, it can be considered as one of the controversial topics of linguistics. In linguistics, synonymy is handled at different levels. Synonymy is considered as a quality with a scale and degrees, and synonymy types are placed on this scale. Synonymy is generally handled in three types: absolute synonymy, cognitive synonymy and close synonymy.

* OMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili Ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yeni Türk Dili Dalı, Doktora Öğrencisi

Evliyâ Çelebi, with his Seyahatnâme written in the XVIIth century, not only shows the characteristics of the period in terms of different disciplines, but also reflects many features of Turkish from spoken language to written language. Evliyâ Çelebi not only conveyed the geographical features of the places he travelled, but also gave information on many subjects such as the history, people, plants, food, clothing, customs and traditions, narratives within themselves, and local dialects of those regions.

This situation has caused the content of the work to come to the fore and the content of the work has been analysed in many academic studies. The most important feature of the work in terms of Turkish is its language and style. For this reason, it is thought that Seyahatnâme will provide important data in studies on linguistics. In this study, it will be analysed how the Turkish words in the 1st and 2nd volumes of Seyahatnâme form a synonymy relationship with the words included in the language through borrowing. Due to the diversity in the content of the work, it is predicted that there will be different types of synonymy relations in the work. With this study, the view of the vocabulary of Seyahatnâme in terms of "synonymy formed through borrowing" will be tried to be revealed.

Key Words: Evliya Çelebi, Seyahatnâme, Synonymy

GİRİŞ

1.1. Evliya Çelebi ve Dili

Evliya Çelebi, 25 Mart 1611 (10 Muharrem 1020) günü İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Eserinde, 1040 Muharrem'in aşure gecesi (19 Ağustos 1630) gördüğü bir rüyaya nedeniyle seyahat etmeye başladığını belirtmiştir. İki yüz elli şehir gezen Evliya Çelebi, ömrünün elli bir yılını seyahatlerde değişik ülkelerde geçirmiştir. Eserde gezip dolaştığı yerlerin tarihinden coğrafyasına, insanlarından bitkilerine, hayvanlarına, yiyeceklerine, giyeceklerine, örf ve âdetlerine, menkıbelerine kadar birçok konuda bilgiler yer almaktadır.

Eserde, Türkçenin muhtelif ağızlarıyla ilgili bilgiler de verilmektedir. Balkanlar, Yunanistan ve Anadolu'da konuşulan Türkçe ağızlara dair bilgiler, cümleler ve sözcükler; Kıpçak ağızları, Özbekçe ve Azerbaycan-Türkmen ağızlarıyla ilgili örnekler de yer almaktadır. Ayrıca Evliya Çelebi dili ve üslûbuyla öne çıkmakta eserinde konuşma dilinden çok yararlandığı ve birçok halk deyimi kullandığı da görülmektedir.

Seyahatname, Türkçenin fonetik gelişimini göstermesi açısından da kıymetli bir eserdir. 16. yüzyıldan sonraki metinlerin harekesiz olmaları nedeniyle Türkçenin fonetik yapısını ve gelişimini izlemek oldukça zorlaşmaktadır. Böyle bir ortamda Seyahatname, devir fonetik özelliğini yansıtabilecek yazılışları da bizlere sunmaktadır.

1.2. Eş Anlamlılık

Sözcükler arasında kurulan temel semantik ilişkiler alt anlamlılık (hyponymy), karşıt anlamlılık (antonymy) ve eş anlamlılık (synonymy) şeklinde gerçekleşebilir. Anlam biliminin çalışma alanlarından biri olan eş anlamlılık, farklı telaffuz edilen ve yazılan ancak aynı kavramsal içeriği ve anlamsal özellikleri olan iki sözcük arasındaki ilişki olarak adlandırılır. Eğer X sözcüğü Y

sözcüğü ile aynı kavramsal içeriğe sahipse aralarında eş anlamlılık ilişkisi olduğu ifade edilir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda tanımların farklılık gösterdiği görülmektedir.

Palmer, İngilizcedeki [Türkçede ‘eş anlamlılık’ sözcüğüyle karşılayabileceğimiz] synonymy sözcüğünün, ‘anlamın aynılığı’ nı ifade etmek için kullanıldığını belirtmektedir (Palmer, 2020, s. 95). Murphy’e göre eş anlamlılık, benzer anlamlı sözcükler arasındaki bir ilişkidir. Riemer, eş anlamlılığı iki sözcük arasındaki anlam aynılığı olarak görürs. Bussmann ise eş anlamlılığı, iki ya da daha fazla dil bilimsel ifadenin anlamında güçlü bir benzerlik ya da aynılık ifade eden semantik bir ilişki şeklinde tarif eder (Bussmann, 1998, s. 1165). Lyons ise aynı anlamlı ifadelerin (expressions) eş anlamlı olduğunu ileri sürer. Günay (2007), eş anlamlılığı iki ya da daha çok sayıda gösterenin aynı anlama gelmesi, ayrı gösterenlerin aynı gösterileni belirtmesi ya da bir gösterilenin birden çok göstereni bulunması şeklinde tanımlar. Bu yaklaşım, daha çok göndergesel eş değerliliğe işaret eder. Eş anlamlılık, sözcükle onun gösterdiği dış dünyadaki varlık ya da gönderge arasındaki bir ilişki değildir. Eş anlamlılık dil içinde iki ya da daha fazla sözcük arasındaki ilişki olduğundan gönderim değil, bir içlem ya da anlam konusudur (Lyons, 1983, s.382). Palmer, iki sözcüğün eş anlamlı olup olmadığını belirlemek için izlenecek yollardan birinin onların karşıt anlamlılarına bakmak olduğunu söyler. Eğer iki sözcüğün karşıt anlamlısı da ortaksa bu sözcüklerin eş anlamlı olduğu söylenebilir (Palmer, 2000, s. 95).

Dil bilimciler eş anlamlılık ilişkisi için iki sözcüğün birbirinin yerine kullanılabilmesi konusunda hem fikir olmuşlar ve eş anlamlılığı farklı düzeylerde ele almışlardır. Lyons, bütün bağlamlarda değiştirilebilirlik koşulunun sözcüklerin bütün bağlamlarda bulunmadıkça herhangi bir bağlamda asla eş anlamlı olamayacağı görüşüne karşı çıkar ve iki temel eş anlamlılık türünden söz eder: Bütüncül eş anlamlılık ve tam eş anlamlılık. Lyons, tam eş anlamlılık terimini bazı bağlamlarda hem bilişsel hem de duygusal anlam eşdeğerliliği için kullanır. Bütüncül eş anlamlılığı (tam eş anlamlı olsun ya da olmasın) bütün anlamlarında ve bütün bağlamlarda birbirinin yerine geçebilen eş anlamlı sözcüklerle sınırlar. Bu iki sınıflandırmadan hareketle Lyons, eş anlamlılık ölçeğinde dört eş anlamlılık düzeyi ve türü öngörür: tam ve bütünsel eş anlamlılık, tam ama bütünsel olmayan eş anlamlılık, tam olmayan ama bütünsel olan eş anlamlılık, Tam ve bütünsel olmayan eş anlamlılık.

Cruse (1986) ise, eş anlamlılığı, “mutlak eş anlamlılık, bilişsel eş anlamlılık, yakın eş anlamlılık olmak üzere üç bölümde inceler. Cruse, “genellikle sözcüklerin mutlak eş anlamlılığının doğal dillerde oldukça nadir olduğunu kabul eder.” Ayrıca Cruse, “bütünsel eş anlamlılığın dilde nadiren görüleceği veya hiç görülemeyeceği, bu yüzden eş anlamlılık yerine yakın anlamlı terimini kullanmanın daha doğru” olacağını belirtir. Lyons (1983, s. 399.), sözcükler arasında mutlak eş anlamlılığın olabilmesi için, bütün anlamlarının aynı, bütün bağlamlarda eş anlamlı ve anlamın tüm boyutlarında semantik olarak eşit olması gerektiğini belirtir. Eş anlamlılık üzerine önemli çalışmalar yapan Aksan ise, eş anlamlıları “her Ögesi Türkçe Olanlar, Türkçesiyle Birlikte Yabancı Ögeleri Yaşayanlar” başlıklarında ele almaktadır (Aksan, 2016, s. 159-160).

Evliya Çelebinin metnindeki kavram zenginliği, bu kavramların farklı şekillerde işaretlendiği görülmektedir. Çalışmamızda dile sonradan dâhil olan sözcükler arasındaki eş anlamlılık ilişkisi değerlendirilecektir.

2. Evliya Çelebi Seyahatnamesi’nde Ödünçleme Yoluyla Ortaya Çıkan Eş Anlamlılık

Ödünçlemek Türkçe Sözlük (2011: 1837)'te başka bir dilden söz almak, bütünüyle özümseme olarak tanımlanmaktadır. Aksan (2000, s. 25), “Diller arasındaki ilişkiler sonucunda bir dilden ötekine geçen öğelerin başında, sözcüklerin geldiği görülür. Bu durumun ortaya çıkışında, toplumlar arasındaki ilişkilerde, belli mallara, araç ve gereçlere, kişiye ve topluma ilişkin kavramlar olarak sözcüklerin, dilin ses, biçim, sözdizimi öğelerinden daha çok yer almaları etkili olmuştur.” diyerek ödünçlemenin doğal bir süreç olduğundan bahsetmiştir. Dil sadece kendi bünyesinde olmayan sözcüklerin, kavramların karşılıklarını ödünçlememektedir. Bununla birlikte dil, aynı zamanda kendi hazinesini genişletmek ve dolayısıyla anlam genişliği sağlamak için de başka dillerden ödünçleme yapmaktadır. Özellikle Divan Edebiyatında sanat yapabilmek ya da estetik zevk gibi nedenlerin yanı sıra vezin ve kafiye gibi nedenlerden dolayı bir sözcüğe, göstergeye, kavrama alternatif birden fazla sözcük bulunmaktadır. Toplumların din değişikliği de ödünçlenmenin önemli bir başka nedenidir.

Evliya Çelebi her ne kadar konuşma dilinden yararlanmış olsa da eser zaman zaman yabancı sözcük ve terkipler bakımından döneminin orta dilli eserleri kadar ağır bir dile sahiptir. Özellikle eserde Arapça ve Farsça sözcük kullanımı eş anlamlılık ilişkisi ortaya çıkarmıştır. Bu dillerden alınan (ödünçlenen) ve eş anlamlılık ilişkisi gösteren sözcükler aşağıda verilmiştir.

kıssîs: (كسيس) a.(Ar. *kıssîs*) Keşiş.

keşiş: (کشيش) a. (Fars. keşiş) Manastırda münzevî bir hayat yaşayan, hristiyan papazı, karabaş.

papaz: a. (Rumca) 1.Hristiyan din adamı, peder.

Terkoziçe Vezîr Karadeniz Boğazı kurbünde Terkoz kal'asın ve Karadeniz nihâyet bulduğu mahalde Yoroş nâm bıtrık-ı *kıssîs* Yoroş kal'ası ki hâlâ Kavak nâm kasabanın ensesinde Yoroş nâmıyla meşhûr kal'a-i ma'mûredir, anı binâ etdi. (Terkoziçe Vezir Karadeniz Boğazı yakınında Terkoz Kalesi'ni ve Karadeniz'in son bulunduğu yerde Yoroş adlı patrik *papaz* Yoroş Kalesi'ni -ki hâlâ Kavak adlı kasabanın ensesinde Yoroş adıyla meşhur mamur kaledir yaptı.)9a/1

Bursa şehrin *keşişler* ile doldurup Keşiş dağımızda yine ke'l-evvel karâr etsinler dedükde (Bursa şehrini *papazlar* ile doldurup Keşiş Dağı'mızda yine evvelki gibi karar etsinler dedi.)210b/1

küffârdan bir cân halâs etmeyüp iki kerre yüz bin Hristiyân; ve Mıkdîsî Ermenî; ve Rûm-ı Frenk; ve elli bin *papaz*-ı nâ-sâz dendân-ı tîğdan geçüp Yûsuf Selâhaddîn; kal'a-i Kuds'i temelinden münhedim edüp Mısır'a gitti. (Küffârdan bir can bırakmayıp iki kere yüz bin Hristiyan, Mığdîsî Ermeni, Rum, Freng ve 50.000 *papaz* kılıçtan geçti. Yusuf Salahaddin Kudüs Kalesi'ni temelinden yıkıp Mısır'a gitti.)40b/1

hazîne: (خزينه) a.(Ar. *hazîne*) 1. Toplu halde bulunan altın, gümüş, mücevher, para vb. maddî değeri yüksek şeylerin bütünü.

gencîne: (گنجينه) a.(Fars. genc“hazîne”den gencîne) Hazîne.

Ammâ Mısır kuyumcuları borayı Buhayre vilâyetinde Kârûn'un ka'r-ı zemîne geçdiği yerde cümle *gencînesi* natrûn olmuştur (Ama Mısır kuyumcuları bureyi Bahire vilâyetinde Karun'un yerin dibine geçtiği yerde bütün *hâzinesi* natrûn olmuştur)188b/1

Sünbül Ağa nâm ankâ-yı zî-şân, beğ Mısır *hazînesiyle* ve elli aded muhassine cevâfîler ve niçe âftab gulâm-ı mihbânlar ve kırk aded "*es-sâfinâtü'l-ciyâd*" makûlesi küheylânatlar ile (Sünbül Ağa adlı zengin, beş Mısır *hâzinesiyle* ve 50 adet güzel cariyeler, nice güneş parçası köleler ve 40 adet sâfinâtü'l-ciyâd (soylu atlar) cinsi küheylân atlar ile)268b/2

alîl: (عليل) sîf. ve a. (Ar. ‘illet “hastalanmak”tan ‘alîl)3. (Göz için) Kôr.

nâ-bînâ: (نابينا) (Far.)a'mâ, gözü görmez, anadan doğma kôr.

Niçe kehhâller bu dağa gelüp tûtyâ cem‘ edüp kırk elli sene *alîl* olmuş âdemin gözüne mil ile çeküp cemî‘î buhâr ve perde mahv olup çeşmi rûşen olur. (Nice kehhaller (göz hekimleri) bu dağa gelip tutya toplayıp kırk elli sene *kôr* olmuş adamın gözüne mil ile çekip bütün buhar ve perde yok olup gözü açılır.) 289a/2

"Cenâb-ı İzzet Kakhâr [u] kayyûm u kâdirdir kim bir anda Ivaz Paşa'yı *nâ-bînâ* ide, bu hakîri sâhib-i bînâ edüp anım namâzım bu hakîr âciz kıla" der. ("Cenâb-ı izzet Kakhâr, Kayyûm ve Kâdirdir ki bir anda Ivaz Paşa'yı kôr ede.) 238a/2

ayân: (عيان) sîf. (Ar. ‘ayn “göz”den ‘iyân “gözüyle görme” > ‘ayân)1. Açık, âşikâr, gözle görülür, belli.

âşikâr: (آشكار – آشكاره) sîf. (Fars. âşkâr – âşkâre)1. Açık, meydanda, gözle görülebilen, belli, ayan.

bânî-i Kars Lala Paşa bu âsâr-ı atıkaya kemâl-i ri‘âyeten ol mahall-i hâ'ita vaz‘ edüp âsâr-ı hayrâtı *ayân* eylemiş (Kars yapıcısı (bânîsi) Lala Paşa bu eski esere büyük saygısından o mahalli duvarla çevirip hayır eserini *belli* eylemiş.) 323b/2

Hâlâ burc [u] bârûları bahr içre *âşikâredir*. (Hâlâ burçları ve bedenleri denizin içinde *bellidir*.)316b/2

meşhûr: (مشهور) sîf. (Ar. şuhret “bir şeyi ünlü kılmak, îlân etmek”ten meşhûr) 1. Herkesçe bilinen, adı sanı her tarafa yayılmış, ünlü, şöhretli.

nâmdâr: (نامدار) sîf. (Fars. nâm ve dâr “sâhip ve mâlik olan” ile nâm-dâr) Namlı, ünlü, meşhur.

benâm: (بنام) sîf. (Fars. be- eki ve nâm “isim” ile be-nâm)2. Namlı, ünlü, meşhur.

kahvehâneleri ve berber dükkânları kesret-i nâs ile *meşhûr*dur. (Kahvehaneleri ve berber dükkânları insan kalabalığı ile *meşhur*dur.) 357b/2

Elkas Mirza havfe düşüp hükûmet-i Şirvân'ı terk edüp niçe şecî‘ ve bahâdır, *nâmdâr*, kafadâr dilâverler ile girân-bahâ cevâhir makûlesi eşyâların alup (Elkas Mirza korkuya düşerek Şirvan hükûmetini terkedip nice cesur, korkusuz, bahadır, *ünlü* ve kafa dengi yiğitler ile değerli cevahir türü eşyalarını alıp) 312b/2

Yûsuf Paşa nâm serdâr eliyle Hanya derler nâm bu kal‘a-yı *benâmı* alup asker koyup feth-i meserreti haberi Kayser Şâha gelüp azîm şâdmânlar oldu. (Yûsuf Paşa adındaki kumandan eliyle

Hanya derler adındaki *namlı* bir kaleyi alıp asker koyup fetih sevinci haberi Kayser Şah'a gelip büyük şenlikler oldu.) 317b/2

car: (جار) a. (Ar. izâr “futa, peştemal” > zar’dan) Kadınların, vücutlarını baştan aşağı örtecek şekilde büründükleri çarşaf, bir nevi büyük şal, çar, zar.

çarşaf: (Fars. çâder > çâr “kadınların büründüğü örtü” ve şeb “gece” ile çâr-i şeb > çâr-şeb’dan) 2. Kadınlar tarafından erkeklerden saklanmak maksadıyla Tanzîmat’tan sonra giyilmeye başlanan, genellikle siyah renkli sokak kıyâfeti.

Zenâneleri sivri takye giyüp üzerlerine beyâz [*çâr-1*] ızâr bürünüp pâyalarına elvân çizme giyerler. (Kadınları sivri takke giyip üzerlerine beyaz *çarşaf* bürünüp ayaklarına renkli çizme giyerler.) 295a/2

Kefere avretleri yassı başlı ve beyâz ızâr *çarşaf* bürünürler. (Kefere avretleri yassı başlı ve beyaz *çarşaf* bürünürler.) 288a/2

bâkî: (باقى) sıf. (Ar. beğâ’ “devam etmek, sürekli olmak”tan bâkî)1. Ebedî, ölümsüz, kalımlı.

câvidân: (جاويدان) sıf. (Fars. câvidân > câvidân) Ebedî, kalıcı, dâimî, bâkî.

girde-bâliş-i nâliş üzre yatup vücûdu defterin kalemtraş hakkidüp sahîfe-i âlemden Bursa'da *bâkî* âleme gidüp Zeyniler cenbinde medfûndur. (yatağının üzerine yatıp vücudu defterini kalemtraş hakkedip âlem sahifesinden Bursa'da *ebedî* âleme gitmiştir.) 368b/2

bu diyârda bâd-ı nesîm-i subh esüp cümle halkına hayât-ı *câvidân* verir. (Bu diyârda sabah nesim rüzgârı esip bütün halkına *ebedî* hayat verir.) 300a/2

dâ’iye: (داعية) a. (Ar. da’vet > dâ’i “dâvet eden”den dâ’iye) 1. Bir şeyi yapmak husûsunda duyulan ve içten gelen teşvik edici istek, gayrete getirici hal, arzu.

ârzû: (آرزو) a. (Fars. ârzû) 1. İnsanın bir şeye karşı duyduğu istek, dilek.

Kostantîn nâm bed-kâm bir pâdişâh hurûc edüp memâlik-i şarkı ve garbı ve şimâli ve cenûbu ve'l-hâsıl ekâlîm-i seb’a şehinşâhların kabza-i teshîre alup şehr-i Makdon kaldı deyü hasretü'l-mülûk olan İslâmbol'u feth [u] teshîr *dâ’iyesiyle* (Kostantin adlı kötü ünlü bir padişah çıkıp doğu, batı, güney, kuzey ülkelerini, kısacası yedi iklim krallarını egemenliği altına alıp "Makedon şehri kaldı" diye kralların hasret çektiği yer olan İstanbul'u fethetmeyi *arzular*.)12a/1

Mahmiyye-i Kostantiniyye etrâflarında olan kurâ ve kasabâtları ve niçe bin hadîka ve gül [ü] gülistânlı bâğ-ı İremleri seyr [ü] temâşâ ederek hâtıra seyâhat-ı kübrâ *ârzuları* hutûr edüp,

(İstanbul'un çevresinde olan köy ve kasabaları, nice bin bahçe, güllük gülistanlık İrem bağlarını gezip görünce hatırıma büyük seyâhat *arzuları* geldi.)6b/1

kalem: (قلم) a. (Ar. kalem < Yun. kalamos “kamuş, kamuş kalem”) 1. Yazı yazmaya mahsus, genellikle çubuk biçiminde âlet.

kilk: (كلك) a. (Fars. kilk) Kalem, kâmiş kalem.

Behzâd ve Licân-i Hitâyî kâğıd üzre mü *kalemle* tahrîr etmeğe kâdir degillerdîr. (Behzad ve Velican Hitâyî kâğıt üstüne bu nakışları *kalemle* işlemeye kâdir degillerdîr.)224b/2

Evvelâ sebeb-i te'lîf-i müsevvedât-ı kitâb ve bâ'is-i tasnîf-i müstetâb olan *kilk*-i cevâhir-güy bu vech ile inşâ ve imlâ kıldı. (Öncelikle bu kitabın müsveddelerinin yazımının ve güzelce tasnifinin sebebi olan mücevher topu *kalem* bu yüzden ve şekilde yazdı.)23a/1

gulâm: (غلام) a. (Ar. gulâm) 2. Köle, kul, esir, bende.

çâker: (چاکر) a. (Fars. çâker) Kul, köle, bende.

bende: (بنده) a. (Fars. besten “bağlamak”tan bende)1. Kul, köle, abd, memlûk.

Ekser Gürcî köleleridir kim isimleri Usuf ve Evreng ve Çelderdi ve Hakverdi ve Çömez ve Zâl ve İskender ve Kubad ve Şağad ve Server ve Hurrem ve Levend ve Elvend ve Sıyâmî ve Pervîz ve Şükrullah ve Kâsım ve Şâhkırân nâm *gulâmları* var. (Çoğu Gürcü köleleridir ki isimleri Usuf ve Evreng ve Çelderdi ve Hakverdi ve Çömez ve Zâl ve İskender ve Kubad ve Şağad ve Server ve Hurrem ve Levend ve Elvend ve Sıyâmî ve Pervîz ve Şükrullah ve Kâsım ve Şâhkırân adlı *köleleri* var.) 258a/2

Başî ayağı ucunda birer serâmed amûd-ı zenbûriler dikilmiş, ammâ bunun ziyâret [u] temâşâsına meşgûl iken bir bed râyiha hakîri ve gulâmlarımı sermest edüp *çâkerlerim* burunlarını dutdular. (Başî ayağı ucunda birer uzun zerburî sütunlar dikilmiş, ama bunun ziyaret ve seyrine dalmış iken bir pis koku hakîri ve kölelerimi kendimizden geçirip *kölelerim* burunlarım tuttular.) 289a/2

sayd [u] şikârda pâdişâhâne zevk [u] safâlar edüp şeb [u] rûz huzûrunda on sekiz ban oğlu ban el kavşurup çâker *bendesî* gibi hizmetinde olurlardı. (Avda ve eğlencede padişahcasma zevk u safâlar edip gece gündüz huzurunda on sekiz ban oğlu ban el kavşurup *kölesi* gibi hizmetinde olurlardı.) 236b/2

cennet: (جنت) a. (Ar. cennet “bahçe”) 1. İmanlı ve iyi kimselerin ölümden sonra Allah tarafından mükâfat olarak konulacakları ve içinde ebediyen yaşayacakları, her türlü tasavvurun üstünde güzellik ve nîmetlerle dolu yer.

behişt: (بهشت) a. (Fars. behişt) Cennet, uçmak.

bunların her biri birer *behişt* gılmâmı gibi mümtâz [u] müstesnâ püserler idi kim her biri birer nûr-ı mübîn idi. Andan şehîr temâşâsına başladık. (Bunların her biri birer *cennet* gılmanı (kölesi) gibi seçkin ve benzersiz, gençler idi ki her biri birer nur idi.) 298a/2

Cibrîl-i Emîn aleyhisselâm *cennetten* Hazret-i Muhammed aleyhisselâm'a Allah emriyle getirmişti. (Cibrîl-i Emîn *aleyhisselâm cennetten* Hazret-i Muhammed *aleyhi's-selâm*'a Allah emriyle getirmişti.) 233a/2

adû: (عدو) a. (Ar. ‘adüv) Düşman.

hasm: (خصم) a. (Ar. haşm) 1. Düşman.

düşmân: (دشمن) a. ve sıf. (Fars. düşmen – düşmân) 1. (Birine karşı) İyi duygular beslemeyen, kötülük etmek için fırsat kollayan kimse, yağı, hasım, adû.

Eğer bu mezâhib-i muhtelif sâhibi olan fırak-ı dâllenin turukların birer birer ma'lûmumuz olduğu üzere tahrîr eylesek bir mücellled olur. Ve her biri birer ülkede olup birbirlerine *adû-yı* cânlar olmuşlardır. (Eğer bu değişik mezhep sahibi olan sapık fırakaların yollarını bire birer bildiğimiz kadarıyla yazsak büyük bir kitap olur. Ve her biri birer ülkede olup birbirlerine can *düşmanı* olmuşlardır.) 40a/1

Ve bunlar Çingâne kollarına gâyet *hasm* olduklarından bir kol Çingâneden ve bir kol Yahûdîden dutup hasmâne bir fasıl Yahûdîler ve bir fasıl Çinganeler ede, garîb ü acîb temâşâlar olur. (Bunlar Çingene kollarına gayet *düşman* olduklarından bir kol Çingeneden ve bir kol Yahudi'den tutup düşmanca bir fasıl Yahudiler ve bir fasıl Çinganeler ide, acayip seyirler olur.) 209b/1

Ve Yanko ibn Mâdyân asrında Karadeniz Boğazı'nda Yoroz nâm kal'a dâmeninde rû-yı deryâ üzere üç kat demir zencîrler çekilüp *düşmân* gemileri geçmezdi. (Madyan oğlu Yanko devrinde Karadeniz Boğazı'nda Yoroz adlı kale eteğinde deniz yüzüne üçer kat demir zincirler çekilip *düşman* gemileri geçmezdi.) 15a/1

mevt: (موت) a. (Ar. Ölüm.

merg: (مرگ-مرك) a. (Fars. merg) Ölüm, vefat, mevt.

cümle ma'sûmları vâlideynlerine teslîm etdiklerinde niçesi teslîm-i rûh edüp şâd-*merg* olayazup (bütün masumlan ebeveynlerine teslim ettiklerinde nicesi ruhunu teslim edip sevinçten *öldü*.)13a/1

Ve Azrâ'il timsâli cemî'i dünyâda müte'ad[did] pâdişâhların *mevti* haberin verirmiş. (Azrail resmi bütün dünyada çeşitli pâdişâhların *ölüm* haberini verirmiş.)35a/1

tabîb: (طبيب) a. (Ar. tabâb) Hekim, doktor.

hekîm: (حكيم) a. (Ar. hâkîm'den) Mesleği hastalıkları teşhis ve tedâvi etmek olan kimse, tıp doktoru, tabip.

Ba'dehu ma'sûmları katl eyle ve issi kanlarına gir deyü ta'lîm eden cümle hukemâları huzûruna kığırdup niçesini katl ederken bir *tabîb*-i fasîh ü zarîf eydir (Daha sonra masumları katleyle ve sıcak kanlarına gir, diye öğreten bütün hekimleri huzuruna çağırıp nicesini katlederken fasîh ve zarîf bir *tabip*)13b/1

"Pâdişâhım hele beni bir kerre söylet, andan katl eyle" dedikde hemân *hekîme* destûr-ı şâhî olup eydir: ("Pâdişâhım hele beni bir kere söylet, sonra katleyle" deyince hemen hekime izin verilir ve *hekim* şöyle der:)13b/1

SONUÇ

Diller arasındaki ilişkiler sonucunda bir dilden ötekine geçen öğelerin başında, sözcüklerin geldiği görülür. Bu durumun ortaya çıkışında, toplumlar arasındaki ilişkilerde, belli mallara, araç ve gereçlere, kişiye ve topluma ilişkin kavramlar olarak sözcüklerin, dilin ses, biçim, sözdizimi öğelerinden daha çok yer almaları etkili olmuştur.

Dil, aynı zamanda kendi haznesini genişletmek ve dolayısıyla anlam genişliği sağlamak için de başka dillerden ödünçleme yapmaktadır. Bunun da farklı nedenleri vardır. Özellikle Divan Edebiyatında sanat yapabilmek ya da estetik zevk gibi nedenlerin yanı sıra vezin ve kafiyeye gibi nedenlerden dolayı bir sözcüğe, göstergeye, kavrama alternatif birden fazla sözcük bulunmaktadır. Güneş sözcüğü yerine şems (Ar.) ve afitab (Far.); göz sözcüğü yerine çeşm (Far.) ve ayn (Ar.); su yerine ab (Far.); ay yerine mah (Far.) ve kamer (Ar.) sanat, estetik veya vezin gözetilerek ödünçlenen sözcüklerdir.

Toplumların din değişikliği de ödünçlenmenin önemli bir başka nedenidir. İslamiyet öncesi dönemde Tengri/Tanrı sözcükleri kudret sahibi, tapınılacak veya dua edilebilecek tek varlığı karşılarken İslamiyet'ten sonra Allah, İlah, Rab gibi sözcüklerin de kudret sahibi, tapınılacak veya dua edilebilecek tek varlığı karşılayacak şekilde ödünçlenmesi de din etkisini açıkça gösterir. Bu sözcükler her ne kadar birbirinin yerine kullanılsalar dahi anlam yoğunluğu bakımından birbirlerinin yerini aynılıkla karşılamazlar. Bu sebeple günümüzde bile hem Tanrı hem de Allah sözcüğü birlikte kullanılmaktadır. Ödünçlenen her sözcük kendinden önceki sözcüğü unutturmamaktadır.

Bunun en temel nedeni halkın yüzyıllardan beri kullanılageldiği bu sözcüklerin artık bazı bağlamlarda sabitlendiğidir. Bu konumdaki bir sözcüğün üzerine gelen ödünçleme zihinlerde o bağlamın yerini tam olarak karşılayamayacağı için güç savaşına girmez. Ödünçlenen sözcükler de farklı bağlamlarda kullanılmak şartıyla varlığını devam ettirmektedir.

Seyahatnamenin yazıldığı dönemde dilimize Arapça ve Farsçanın güçlü etkisi ödünçleme sözcüklerde artışa neden olmuştur. Bu durum ve verdiğimiz örnekler eş anlam olarak bilinen durumun ödünçlenme şeklinde oluşabileceğini ortaya koymaktadır. Ödünçlenerek dile yerleşen sözcüklerin de artık halka mal olmuş sözcükler olduğu düşünülürse bu tür sözcükler dilin anlam genişliğini ve anlatım gücünü arttırmaktadır.

KAYNAKLAR

- Akalın, Ş. H. (2019). *Seyyâh-ı âlem/ evliya çelebi*. Türk Dil Kurumu.
- Baysun, M. C. (1947). *Evliya çelebi*. İslâm Ansiklopedisi Yayıncılık. CIV, 400-412.
- Bussmann, Hadumod (1998). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics* (s. 1165). London and New York: Routledge. s: 1165.
- Cruse, (2000). *Meanin in Language An Introduction to Semantics and Pragmatics*. New York: Oxford Universty Pres.
- Cruse, David A. (1987). *Lexical Semantics*. Cambridge- New York- New Rochelle-Melbourne-Sydney: Cambridge University Pres
- Çelebi, E. (2000), *Evliya çelebi seyahatnamesi Topkapı sarayı bağdat 305 yazmasının transkripsiyonu- dizini* (S. A. Kahraman ve Y. Dağlı, Haz. c. 1). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Çelebi, E. (2000), *Evliya çelebi seyahatnamesi Topkapı sarayı bağdat 305 yazmasının transkripsiyonu- dizini* (S. A. Kahraman ve Y. Dağlı, Haz. c. 2). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dankoff, R. (2008). *Evliyâ çelebi seyahatnâmesi okuma sözlüğü* (S. Tezcan, çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dankoff, R. (2013). *Seyyâh-ı âlem evliyâ çelebi 'nin dünyaya bakışı* (M. Günay, çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Develi, H. (2004). *Evliya çelebi seyahatnamesine göre XVII. yüzyıl azerbaycan-türkmen ağzı*, V. uluslararası türk dili kurultayı (s. 767-786). Türk Dil Kurumu.

- Develi, H. (2004). *Evliya çelebi seyahatnamesine göre XVII. yüzyıl azerbaycan-türkmen ağzı*, V. uluslararası türk dili kurultayı (s. 767-786). Türk Dil Kurumu.
- Duman, M. (1995). *Evliya çelebi seyahatname'sinin Türkçe açısından önemi*, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, C43(1995), s. 153-178.
- Edmonds, P. and G. Hirst (2002). *"Near-Synonymy and Lexical Choice"*. University of Toronto. Çevrimiçi: <http://ftp.cs.toronto.edu/pub/gh/Edmonds+Hirst-2002.pdf>, 08. 08. 2011.
- Eren, H. (1972). *Evliya çelebi ve anadolu ağızları*. Bilimsel Bildiriler (s. 113-119). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Günay, Doğan (2007). *Sözcük Bilimine Giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- İlgürel, M. (1995). *Evliya çelebi*. İslâm Ansiklopedisi (C11, s. 529-533). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- İz, F. (1979). *Evliya Çelebi ve Seyahatnâmesi*. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, C7, 61-79.
- Kahraman, S. A. (2013). *Evliya çelebi ile devr-i âlem*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Lyons, (1995). *Linguistics Semantics An introduction*. (s. 60) Cambridge: Cambridge University Press.
- LYONS, Jhon (1983). *Kuramsal Dilbilime Giriş* (Ahmet Kocaman, çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Murphy, M. Lynne (2003). *Semantic Relations and the Lexicon* (s. 133). CUP, Cambridge.
- Palmer, (2020). *Semantik/ Yeni Bir Anlam Projesi* (Ramazan Ertürk, çev.) (s. 95). Ankara: Fol Yayıncılık.
- Riemer, Nick (2010). *Introducing Semantics* (s. 150). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tezcan, N. (2009). *Seyahatnâme*. İslâm Ansiklopedisi (C37, s. 16-19). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Vardar, Berke, vd. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yayalagül, Özen (2015). *Göstergebilim ve Dilbilim*. Ankara: Hece Yayınları.

ÇAĞDAŞ TÜRK YAZI DİLLERİ VE TÜRKİYE TÜRKÇESİ AĞIZLARI İLE TANIKLANABİLEN ESKİ TÜRKÇE HAPAXLAR

Öğr. Gör. Can SAĞIR

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ÖZ

Hapax legomenon terimi, bir korpusta ya da edebî bir eserde ‘yalnızca bir kez geçen bir sözcük veya ifade’ olarak tanımlanmaktadır. Sir Gerard Clauson’un, XIII. yüzyıl öncesi döneme ait tarihî Türkçe metinlerin söz varlığını derlediği *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish* adlı etimolojik sözlüğünde *hap. leg.* ‘yalnızca bir kez geçen’ kısaltmasıyla yer alan birçok sözcük bulunmaktadır. Clauson’un yanı sıra Marcel Erdal’ın Eski Türkçede söz yapımını ayrıntılı olarak ele aldığı *Old Turkic Word Formation* adlı çalışmasında da bu türden sözcüklere yer verdiği görülmektedir. Bu çalışma, Clauson ve Erdal’ın çalışmalarındaki Eski Türkçe dönemine ait hapax legomenonları çağdaş Türk yazı dilleri ve Türkiye Türkçesi ağızları ile karşılaştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu karşılaştırma ünsüzle başlayan sözcükler ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada ele alınacak Eski Türkçe hapaxlar *karıg*, *kemrüş-*, *kirgin*, *kişilen-*, *kopuş-*, *meñle-*, *savruk-*, *savruş-*, *söküt- I*, *taşıt- I*, *tizle-*, *tizlet-*, *tomruş-*, *töşeklik*, *tuşagu*, *yanlık* ve *yuğrum* sözcükleridir. Araştırmanın sonucunda hapax olarak belirtilen bu sözcükler, Türkiye Türkçesi ağızlarında ve/veya çağdaş Türk yazı dillerinden en az birinde tespit edilmiş ve toplamda 17 sözcük hapax olma niteliğini yitirmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çağdaş Türk yazı dilleri, Türkiye Türkçesi ağızları, Eski Türkçe, hapax legomenon, söz varlığı, etimoloji.

OLD TURKIC HAPAXES THAT CAN BE ATTESTED TO IN CONTEMPORARY TURKIC WRITTEN LANGUAGES AND TURKEY TURKISH DIALECTS

ABSTRACT

The term hapax legomenon is defined as ‘a word or phrase that occurs only once’ in a corpus or literary work. Sir Gerard Clauson, in his etymological dictionary called *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*, in which he compiled the vocabulary of historical Turkish texts from the period before the XIIIth century, there are many words with the abbreviation *hap. leg.* ‘occurring only once’. In addition to Clauson, Marcel Erdal’s work called *Old Turkic Word Formation*, which deals with word formation in Old Turkic in detail, also includes such words. This study aims to compare the Old Turkic hapax legomenons of the Old Turkic period in Clauson and Erdal’s works with contemporary Turkic written languages and Turkey Turkish dialects. This comparison is limited to words beginning with a consonant. The Old Turkic hapaxes that will be dealt with here are *karıg*, *kemrüş-*, *kirgin*, *kişilen-*, *kopuş-*, *meñle-*, *savruk-*, *savruş-*, *söküt- I*, *taşıt- I*, *tizle-*, *tizlet-*, *tomruş-*, *töşeklik*, *tuşagu*, *yanlık* and *yuğrum*. As a result of the research, these words, which were identified as hapax, were found in Turkey Turkish dialects and/or at least one of the contemporary Turkic written languages, and totally 17 words have lost the characteristic of being hapaxes.

Key Words: Contemporary Turkic written languages, Turkey Turkish dialects, Old Turkic, hapax legomenon, vocabulary, etymology.

1. GİRİŞ

Yunancadan ödünçleme olan ve ‘bir kez söylenen’ anlamında kullanılan (Bussmann, 2006, s. 500) *hapax legomenon* terimi genel olarak bir korpusta ya da edebî bir eserde ‘yalnızca bir kez geçen bir sözcük veya ifade’ olarak tanımlanmaktadır. Bu terim sözlüklerde “bir metinde ya da metinlerde yalnızca bir kez belgelenen kelime” (Brown ve Miller, 2013, s. 204); “yalnızca bir kez tanıklanan ve bu nedenle anlamı genellikle zor tespit edilen dilbilimsel ifade” (Bussmann, 2006, s. 500); “bir metinde, bir yazarın eserlerinde veya bir dilin yazılı kayıtlarında yalnızca bir kez geçen kelime” (Crystal, 2008, s. 224) ve “ancak bir kere görülen (kelime, deyim)” (Redhouse, 1997, s. 441) gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Türkçede *hapax legomenon* ya da kısaca *hapax* terimi yerine *tek örnek* (Ölmez 2008, Aydın 2013, Ayazlı 2018, Şen 2018) ve *tek veri* (Tezcan 2008) terimleri de kullanılmaktadır. *Hapax* yerine *tek veri* terimini kullanan Tezcan, bu terimi “*eski ya da yeni bir dilin tüm kaynaklarında sadece bir kez rastlanan bir kelime ve deyim*” şeklinde tarif etmektedir (2008, s. 298). Yıldız ise bu terimi “*hapax legomena ya da kısaca hapax, bir bağlamda yalnızca bir kez geçen bir kelime veya ifadedir. Bu bağlam bütün bir dilin yazılı kayıtları olabileceği gibi bir yazarın eserleri ya da tek bir metin de olabilir*” şeklinde tanımlamaktadır (2021, s. 750).

Sir Gerard Clauson, XIII. yüzyıl öncesi döneme ait tarihî Türkçe metinlerin söz varlığını derlediği *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish* (EDPT) adlı etimolojik sözlüğünde yalnızca bir yerde geçen ve XIII. yüzyıl sonrası tarihî Türk yazı dillerinde veya çağdaş Türk dillerinde rastlamadığı sözcükleri *hap. leg.* (*hapax legomenon* “occurring only once”) kaydıyla vermiştir. Örneğin, Clauson, *Dîvânü Lugâti’t-Türk*’te (DLT) geçen Eski Türkçe *törpi-* ‘törpülemek’ (1972, s. 533) fiili ve bu fiilin türevleri olan *törpiş-* ‘törpülemeye yardımcı olmak veya yarışmak’ (1972, s. 533) ve *törpit-* ‘törpülemek’ (1972, s. 533) *DLT* dışında başka yerde tanımlayamadığı için bu sözcükleri *hapax* olarak tanımlamıştır. Fakat *törpi-* fiilinden türeyen *törpig* ‘törpü’ sözcüğünü *DLT* dışında Osmanlıcada, Türkmencede ve XIV. yüzyıl Kıpçakçasında tespit edebildiği için bu sözcüğü *hapax* kaydıyla vermemiştir. Bu örnekler arasında Clauson’un *EDPT*’yi hazırlarken sıklıkla kullandığı kaynaklarda yer alan fakat gözden kaçırdığı için *hapax* olarak belirttiği birtakım sözcüklere de rastlanmaktadır. Örneğin, *DLT*’ye özgü bir *hapax* olarak belirtilen Eski Türkçe *keçürt-* ‘(suyun üzerinden) geçirtmek’ (Clauson, 1972, s. 699) fiilinin Clauson’un çalışmasında Yakutça veriler için kullandığı Pekarskiy’de *kesert-*, Tuvaca veriler için kullandığı Pal’mbax’ta *kejirt-* ve Türkçe veriler için kullandığı Sami’de *geçirt-* şeklinde yer aldığı Yıldız tarafından tespit edilmiş (2014, s. 42) ve bu sözcük *hapax* olma niteliğini yitirmiştir.

Clauson, Eski Türkçe dönemine ait *hapax* sayısının şaşılacak derecede çok olduğunu¹ fakat bunların ilerleyen dönemlerde başka yerlerde tespit edilip *hapax* olma niteliklerini yitirebileceklerini de belirtmiştir (Clauson, 1972, s. vii). Nitekim *EDPT*’nin yayınlanmasından sonra tarihî ve çağdaş Türk dilleri üzerine yapılan yeni çalışmalar sayesinde Clauson’un *hapax* olarak belirttiği pek çok sözcüğün tarihî ve çağdaş Türk dillerinde varlığını devam ettirdiği tespit

¹ Ölmez, *EDPT*’deki *hapax* sayısının 2300’ün üzerinde olduğunu ve bunların büyük bir bölümünü *DLT*’ye ait verilerin oluşturduğunu belirtmektedir (2008, s. 295). Yıldız bu sayının yaklaşık 2230 kadar olduğunu ve bunlardan 1750’sini ünsüzle başlayan sözcüklerin oluşturduğunu ifade etmektedir (2014, s. 39). Demirci ise *EDPT*’deki *hapax* sayısının yaklaşık 2250 kadar olduğunu belirtmektedir (2018, s. 146).

edilmiştir.² Clauson'un yukarıda belirttiğimiz çalışmasının yanı sıra, Marcel Erdal'ın Eski Türkçede söz yapımını ayrıntılı olarak ele aldığı *Old Turkic Word Formation* (OTWF) adlı çalışmasında da *hapaxlara* yer verdiği görülmektedir. Clauson'un etimolojik sözlüğünden sonra neşredilen bu eserde Erdal, *EDPT*'de yer alan pek çok hatayı düzelttiği gibi Clauson'un *hapax* olarak belirttiği bazı sözcüklerin özellikle Eski Uygurca metinlerle tanıklanabildiğini ve bu sözcüklerin *hapax* olma özelliklerini yitirdiğini ortaya koymuştur.³ Ayrıca Erdal, *EDPT*'de yer almayan ve *hapax* niteliği taşıyan pek çok sözcüğe⁴ de çalışmasında yer vermiştir.

Bu çalışma, Clauson ve Erdal'ın *hapax* olarak belirttiği Eski Türkçe sözcükleri Türkiye Türkçesi ağızları ve çağdaş Türk yazı dilleri ile karşılaştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Karşılaştırmaya dâhil edilen veriler Türkiye Türkçesi ağızlarında ve/veya çağdaş Türk yazı dillerinden en az birinde varlığını devam ettiren ve ünsüzle başlayan sözcüklerle sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda *EDPT*'de yer alan *kemrüş-*, *kirgin*, *kopuş-*, *meñle-*, *savruk-*, *savruş-*, *sökit-I*, *taşıt-I*, *tizle-*, *tizlet-*, *tomruş-*, *töşeklik*, *tuşagu*, *yanlık* ve *yuğrum* sözcükleri ile *OTWF*'deki *karıg* ve *kişilen-* sözcükleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu sözcüklerin tanıklandığı çağdaş Türk yazı dillerinden Altayca için Naskali & Duranlı (2019); Azerbaycan Türkçesi için Akdoğan (1999); Başkurtça için Özşahin (2017); Gagavuzca için Baskakov vd. (1991); Kazakça için Koç vd. (2003) ve Bektayev (1995); Kırgızca için Yudahin (2011); Kumukça için Pekacar (2011); Özbekçe için Ma'rufov (1981); Tatarca için *TRS* (1966); Türkmençe için Tekin vd. (1995); Türkiye Türkçesi için TDK (2011); Tuvaca için Arıkoğlu & Kuular (2003), Yakutça için Pekarskiy (1917-1928), Sleptsov vd. (1972) ve Sleptsov vd. (2004-2018) ve Yeni Uygurca için Necip (2013) çalışmalarından; Türkiye Türkçesi ağızlarındaki karşılıkları için ise *Derleme Sözlüğü*'nden (2019) yararlanılmıştır.

2. Çağdaş Türk Yazı Dilleri ve Türkiye Türkçesi Ağızları İle Tanıklanan Eski Türkçe Hapaxlar:

2.1. ET karıg 'boğulmaya neden olan bir şey' (Erdal, 1991, s. 190): **Yak.** *xaru* 'temel anlamıyla; nehir hakkında: tıkanmak' (Pekarskiy, 1928, s. 3370); *xaru* '1. xar-'dan Tü. A.' (Sleptsov vd., 1972, s. 486); *xaru* 'xar-'dan Tü. A.' (Sleptsov vd, 2016, s. 418).

Erdal, Eski Türkçe *karıg* sözcüğünün *DLT*'deki *kar-* '(su vb.) taşmak; boğaz (sudan) tıkanmak, düğümlenmek' (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018, s. 684) fiilinden türediğini ve *Kutadgu Bilig*'e ait bir *hapax* olduğunu belirtmektedir. Fakat Erdal'ın *hapax* olarak belirttiği bu sözcük günümüzde Yakutçayla tanıklanabilen ender sözcüklerden biri olduğu için *hapax* olma niteliğini yitirmiştir. Yakutça *xaru* sözcüğü Sleptsov vd. (1972; 2016) anlam belirtilmeden yalnızca *xar-*'in isim biçimi olarak verilmiştir. Yakutça *xar-* fiili; Sleptsov vd.'de (1972) "1. sıkışmak, boğazında kalmak; boğulmak, 2. kendini içeri kapamak; uzun süre kalmak, alıkonulmak" (s. 481), Sleptsov vd. (2016) ise "1. yutmakta zorluk çekmek, boğulmak, 2. konuşmaya başladıktan sonra aşırı heyecandan dolayı sessiz kalmak, boğazında bir yumru, düğüm hissetmek, 3. biriken büyük miktardaki hareketli nesnelere dolay hareket etmede gecikme yaşamak (örn. buz tıkanıklığı),

² Bk. Yıldız 2007; Ölmez 2008; Tezcan 2008; Ölmez 2011; Yıldız 2011; Ata 2012; Uçar 2012; Yıldız 2014; Küçük & Demirci 2016; Ayazlı 2018; Demirci 2018; Doğan 2019; Yıldız 2019 ve Yıldız 2021.

³ Bu sözcüklere örnek olarak bk. *ıgdil-* 'beslenmek, yetiştirilmek' (1991, s. 660-661); *küze-* 'sonbaharı geçirmek (belirli bir yerde, belirli bir şekilde vb.)' (1991, s. 422); *tavrıtış-* 'birisiyle acele etme konusunda yarışmak; birbirleriyle rekabet etmek' (1991, s. 568) vb.

⁴ Bu sözcüklere örnek olarak bk. *baçat-* 'birini oruç tutmaya teşvik etmek' (1991, s. 764); *meñilet-* 'birini mutlu etmek' (1991, s. 766); *tanuklat-* 'birine bir şeyi kanıtlamak' (1991, s. 787); *yagılaş-* 'birbirleriyle düşmanlık içinde olmak' (1991, s. 573); *kedlen-* 'sertleşmek' (1991, s. 604) vb.

4. hareket etme yetisini kaybetmek, sıkışmak, sıkışıp kalmak” (s. 333-334) anlamlarında yer almaktadır.

2.2. ET kemrüş- ‘kemirmekte yarışmak’ (Clauson, 1972, s. 723b): **Az. gemiriş-** ‘1. dalaşmak, hırlaşmak, boğuşmak (hayvanlar), 2. *mec.* çekişmek, hırlaşmak, boğuşmak (insanlar)’ (Akdoğan, 1999, s. 345), **Tat. kimêrêş-** ‘*kimêr-*’in İşt. Bi.’ (TRS, 1966, s. 414), **Tkm. gemriş-** ‘1. kemirmek (hayvanlar için); 2. *mec.* tartışmak, kavga etmek’ (Tekin vd., 1995, s. 250), **TTa. kemriş-** [*kemiriş-*, *kemreş-*] ‘1. hayvanlar birbirlerini dişleriyle kaşımak, 2. güreşmek’ (TDK, 2019, s. 2741) ~ *gemriş-* ‘eşekler birbirinin boyunlarını dişleriyle didiklemek, boğuşmak’ (TDK, 2019, s. 1988).

Clauson ET *kemrüş-* fiilinin ‘kemirmek’ anlamındaki *kemür-* ‘ün işteş biçimi olduğunu belirtip yalnızca *DLT* ile örneklendirmiştir. Clauson’un *hapax* kaydıyla verdiği ET *kemrüş-* fiili günümüzde Azerbaycan Türkçesi, Tatarca, Türkmence ve Türkiye Türkçesi ağızlarıyla tanıklanarak *hapax* olma niteliğini kaybetmiştir. ET *kemrüş-* ‘ün Tatarca biçimi olan *kimêrêş-* fiili *TRS*’de anlam belirtilmeden yalnızca *kimêr-*’in işteş biçimi olarak verilmiştir. Tatarca *kimêr-* fiili ise *TRS*’de “1. kemirmek, 2. kemirerek delmek, kemirerek deşmek, aşındırmak (solucanlar ve kemirgenler hk.)” (1966, s. 414) anlamlarıyla yer almaktadır. Anlamsal açıdan bakıldığında, *DLT* ile Azerbaycan Türkçesi, Tatarca, Türkmence ve Türkiye Türkçesi ağızlarındaki semantik bağın oldukça açık olduğu görülmektedir. Fakat söz konusu örneklerde *DLT*’den farklı olarak fiilin gösterdiği harekette yarışma anlamı bulunmamaktadır.

2.3. ET kirgin ‘aygır, deve vb. hayvanların kızışma dönemi’ (Clauson, 1972, s. 743b): **Gag. girgin** ‘1. girgin, müteşebbis, 2. teklifsiz, samimi, serbest’ (Baskakov vd., 1991, s. 104), **Kır. kirgin** ‘1. artmakta, yükselmekte olan (su), 2. kızgın halde bulunan (deve aygırı hk.)’ (Yudahin, 2011, s. 474), **TTa. girgin I** ‘şubat ayında azan erkek deve’ (TDK, 2019, s. 2083), **TT. girgin** ‘herkesle çabucak yakınlık kurarak işini yürütebilen, pısrık karşıtı’ (TDK, 2011, s. 946), **Tuv. kirgin** ‘kösnüme’ (Arıkoğlu & Kuular, 2003, s. 69).

Clauson, *DLT* ile örneklendirdiği bu sözcüğün *kir-* ‘girmek’ fiilinin isim biçimi olduğunu belirtip *kirgin* şeklinde okumuştur. Söz konusu sözcük; Atalay (2006, s. 332), Nadelyayev vd. (1969, 309), Erdal (1991, s. 329) ve Rustamov & Kormuşin (2010, s. 360) tarafından *kirkin*, Dankoff & Kelly (1985, s. 106), Ercilasun & Akkoyunlu (2018, s. 721), Kaçalın & Ölmez (2019, s. 270) tarafından ise *kirgin* şeklinde okunmuştur. Clauson’un *hapax* olarak belirttiği ve ilk olarak *DLT* aracılığıyla tanıklanabilen ET *kirgin* sözcüğünün daha sonra Eski Uygurca metinlerde de geçtiği P. Zieme tarafından ortaya koyulmuş, böylelikle *hapax* olma niteliğini yitirmiştir (Erdal, 1991, s. 329). Ayrıca bu sözcüğün Kırgızca, Tuvaca, Türkiye Türkçesi ve Anadolu ağızlarında varlığını devam ettirdiği daha önce Ölmez tarafından ortaya koyulmuştur (Ölmez, 2002, s. 191). Clauson’un *hapax* olarak belirttiği ET *kirgin* sözcüğü Türkiye Türkçesi ağızları ve Tuvacada *DLT*’deki eskicil anlamıyla, Kırgızcada ise eskicil anlamının dışında yan anlamlar kazanarak varlığını sürdürürken Gagavuzca ve Türkiye Türkçesinde anlam değişmesine uğramıştır.

2.4. ET kişilen- ‘eş olarak almak’ (Erdal, 1991, s. 513): **Az. kişilen-** ‘1. erkeklenmek, horozlanmak, 2. bülüğa ermek’ (Akdoğan, 1999, s. 535), **Yak. kisilen-** ‘kişi edinmek, işçi edinmek’ (Pekarskiy, 1927, s. 1111) > *kihilen-* ‘1. emrinde çalışan kişi ya da işçi edinmek, 2. koca edinmek; sevgili edinmek’ (Sleptsov vd., 1972, s. 169); *kihilen-* ‘1. emrinde çalışan kişi ya da işçi edinmek, suç ortağı edinmek, yandaş edinmek, 2. sevgili edinmek, 3. *kıra kihilen-*: çocuk edinmek’ (Sleptsov vd. 2007, s. 174).

Erdal, ET *kişilen-* fiilinin yalnızca Eski Uygurca *Maitrisimit* metninde geçen bir *hapax* olduğunu belirtip bu fiilin *EDPT* ve *DTS*'de yer almadığını belirtmektedir (1991, s. 513). Fakat ET *kişilen-* fiili, Yakutçada özellikle Sleptsov vd.'de (1972; 2007) yer alan kayıta Eski Türkçedeki anlamıyla, Azerbaycan Türkçesinde ise anlam değişmesine uğrayarak tanıklanabildiği için *hapax* olma niteliğini yitirmiştir.

2.5. ET *kopuş-* ‘(ayağa) kalkmada yarışmak veya yardımlaşmak’ (Clauson, 1972, s. 588): **Az.** *gopuş-* ‘yerinden fırlayıp koşuşmak’ (Akdoğan, 1999, s. 384), **TTa.** *kopuş-* I “koşuşmak, seğirtmek⁵” (TDK, 2019, s. 2923).

Clauson, *hapax* kaydıyla verdiği ET *kopuş-* fiilinin ‘ayağa kalkmak’ anlamındaki ET *kop-* ‘un işteş biçimi olduğunu belirtip yalnızca *DLT* ile örneklendirmiştir. Fakat ET *kopuş-* fiili Türkiye Türkçesi ağızları ve Azerbaycan Türkçesiyle tanıklanabilen ender sözcüklerden biridir. Sözcüğün, Türkiye Türkçesi ağızlarında yaşadığı daha önce Mert tarafından ortaya koyulmuştur (2019, s. 697). Anlamsal açıdan bakıldığında, *DLT* ile Türkiye Türkçesi ağızlarına ve Azerbaycan Türkçesine ait biçimlerdeki semantik bağ oldukça açıktır. Fakat söz konusu örneklerde *DLT*’den farklı olarak fiilin gösterdiği harekette yarışma ya da yardımlaşma anlamları bulunmamaktadır.

2.6. ET *meñle-* ‘tahıl aramak ya da toplamak’ (Clauson, 1972, s. 769): **TTa.** *benle-* I ‘kuş yavrusunu beslemek’ (TDK, 2019, s. 629).

Clauson, ET *meñle-* fiilinin ‘kuş yemi, küçük tahıl’ anlamındaki *meñ*’den türeyen fiil biçimi olduğunu belirtip yalnızca *Irk Bitig* ile örneklendirmiştir. Clauson’un *hapax* kaydıyla verdiği *meñle-* fiilinin kökü olan *meñ* sözcüğü Türkiye Türkçesi ağızlarında *ben*, *beñ II* ‘1. kuşun yavrusuna taşıdığı yem, yiyecek, 2. oltaya takılan yem’ (TDK, 2019, s. 625) şeklinde eskicil anlamıyla tanıklanabilirken *meñle-* biçiminin anlam değişmesine uğrayarak varlığını devam ettirdiği görülmektedir. ET *meñle-* fiili günümüzde yalnızca Türkiye Türkçesi ağızları ile tanıklanabilen ender sözcüklerden biridir. Sözcüğün Türkiye Türkçesi ağızlarıyla tanıklanabildiği daha önce Mert tarafından ortaya koyulmuştur (2019, s. 702).

2.7. ET *savruk-* ‘(gözyaşı) savrularak akmak; (sular) dalgalanıp coşarak akmak’ (Clauson, 1972, s. 792): **TTa.** *savruk-* III ‘oraya buraya uçuşmak’ (TDK, 2019, s. 3556).

Clauson, yalnızca *DLT* ile örneklendirdiği ET *savruk-* fiilinin ‘dağıtmak, savurmak’ anlamındaki *savur-*‘dan türeyen geçişsiz fiil olduğunu belirtip sözcüğü *hapax* kaydıyla vermiştir. Fakat ET *savruk-* fiili günümüzde Türkiye Türkçesi ağızları ile tanıklanabildiği için *hapax* olma niteliğini yitirmiştir. ET *savruk-* sözcüğünün Türkiye Türkçesi ağızlarında varlığını sürdürdüğü daha önce Mert tarafından belirtilmiştir (2019, s. 706).

2.8. ET *savruş-* ‘tahıl (vb. şeyleri) savurmada yardım etmek; sulu yemekleri, taşmaması için kepçeyle savurmak’ (Clauson, 1972, s. 792): **Tkm.** *sovruş-* ‘sovur-‘un İş. Bi.’ (Tekin vd., 1995, s. 585).

Clauson, yalnızca *DLT* ile örneklendirdiği ET *savruş-* fiilinin ‘dağıtmak, savurmak’ anlamındaki *savur-*‘dan türeyen işteş biçimi olduğunu belirtip sözcüğü *hapax* kaydıyla vermiştir. Fakat ET *savruş-* fiili günümüzde yalnızca Türkmence ile tanıklanabildiği için *hapax* olma niteliğini yitirmiştir. Türkmence *sovruş-* fiili Tekin vd.’de (1995, s. 585) anlam belirtilmeden yalnızca

⁵ *seğirtmek* ‘sıçrayarak yakın bir yere doğru koşmak’ (TDK, 2011, s. 2057).

sovur-‘un ‘1. savurmak, 2. harcamak, israf etmek’ (Tekin vd., 1995, s. 585) işteş biçimi olarak verilmiştir.

2.9. ET **söküt- I** ‘(eti) parçalamak, küçük parçalara ayırtmak’ (Clauson, 1972, s. 820a): **TTa. söküt-** ‘1. çıkarmak, 2. yerinden oynatmak, çıkarmak, sökmek’ (TDK, 2019 s. 3679).

Clauson, yalnızca bir Budist Uygur metniyle örneklendirdiği ET *söküt-* fiilinin ‘parçalamak, parçalara ayırmak, yerle bir etmek, (bir engeli) aşmak vb.’ anlamındaki *sök-* *I*’ün ettirgen biçimi olduğunu belirtip sözcüğü *hapax* kaydıyla vermiştir. Fakat ET *söküt-* *I* fiili günümüzde yalnızca Türkiye Türkçesi ağızları ile tanıklanabilen ender sözcüklerden birdir. ET *söküt-* fiilinin de Türkiye Türkçesi ağızlarında varlığını sürdürdüğü daha önce Mert tarafından ortaya koyulmuştur (2019, s. 708).

2.10. ET **taşıt- I** ‘taşmasına yol açmak, taşımak’ (Clauson, 1971, s. 561): **Tat. taşıt- II** ‘taş- II’ nin Ett. Bi.’ (TRS, 1966, s. 871), **Yak. tasıt-** ‘tasıy- II’ nin Ett. Bi.’ (Pekarskiy, 1925, s. 2602).

Clauson, yalnızca *DLT* ile örneklendirdiği ET *taşıt-* *I* fiilinin ‘taşmak’ anlamındaki *taş-*‘tan türeyen ettirgen biçimi olduğunu belirtip sözcüğün *hapax* olup olmama durumunu soru işaretiyle belirtmiştir. ET *taşıt-* *I* fiili günümüzde yalnızca Yakutça ve Tatarca ile tanıklanabilen ender sözcüklerden biridir. Yakutçada yalnızca Pekarskiy sözlüğünde anlam belirtilmeden *tasıy- II*’ın ‘su ile örtülme, suyla kaplanma, su basma, sular altında kalmak’ (Pekarskiy, 1925, s. 2598) ettirgen biçimi olarak yer alan *tasıt-* fiili, muhtemel **tahit-* biçimiyle Sleptsov vd.’de (1972; 2013) yer almamaktadır. Sözcük, Tatarcada da anlam belirtilmeden yalnızca *taş-* *II*’ın ‘1. taşmak, akma, dökülme (nehir hk.); 2. (kenardan) taşma, dökülme; (süt) taşma’ (TRS, 1966, s. 871) ettirgen biçimi olarak yer almaktadır. Bu karşılaştırmada Yakutça ve Tatarca için verdiğimiz Pekarskiy (1925) ve TRS (1966), Clauson’un etimolojik sözlüğünü hazırlarken yararlandığı kaynaklar arasında yer almaktadır (Clauson, 1972, s. xxvii-xviii). Clauson bu iki veriyi gözden kaçırdığı için ET *taşıt-* fiilini *hapax* olarak nitelendirmiştir.

2.11. ET **tizle-** ‘dizleriyle bastırma ezmek’ (Clauson, 1972, s. 576): **Alt. tizele-** ‘dizlemek, diz çökmek’ (Naskali & Duranlı, 2019, s. 210), **Az. dizle-** ‘dizini yere vurma’ (Akdoğan, 1999, s. 215), **Bşk. tēzle-** ‘dizleri üzerine çökerek boynuzları ile ittirmek, sürüklemek’ (Özşahin, 2017, s. 607), **Gag. dizle-** ‘dizlemek, diz vurma’ (Baskakov vd., 1991, s. 77), **Kaz. tizele-** ‘dizleri üstünde yürümek; dizleriyle bastırma’ (Bektayev, 1995, s. 455), **Kır. tizele-** ‘diz üstünde durma; dizle basma, ezme; bir tek diz üzerine oturma’ (Yudahin, 2011, s. 741), **Kmk. tizne-** ‘dizle üstüne getirmek, diz çöktürme’ (Pekacar, 2011, s. 336), **Özb. tizla-** ‘1. dizle bastırma (sıkıştırarak) yerleştirme, tıkmak, basma, 2. diz çökmek; dizlemek’ (Ma’rufov, 1981, s. 170-171), **Tkm. dızla-** ‘çökmüş develeri dizlerinden bağlama’ (Tekin vd., 1995, s. 157), **TTa. dizle- II** ‘dizle bastırarak sınıksız doldurma’ (TDK, 2019, s. 1532) ve **YUyg. tizli-** ‘diz çökmek’ (Necip, 2013, s. 416).

Clauson, yalnızca *DLT* ile örneklendirdiği ET *tizle-* fiilinin ‘diz’ anlamındaki *tiz-*’den türeyen isim biçimi olduğunu belirtip sözcüğün *hapax* olup olmama durumunu soru işaretiyle belirtmiştir. Fakat ET *tizle-* fiili yukarıda görüldüğü üzere Türkiye Türkçesi ağızlarında ve çağdaş Türk dillerinin pek çoğunda varlığını devam ettirmektedir. Böylelikle ET *tizle-* fiili de *hapax* olma niteliğini yitirmiştir.

2.12. ET **tizlet-** ‘dizle ezmesi için emir verme, dizle ezdirmek’ (Clauson, 1972, s. 576): **Alt. tizelet-** ‘diz çöktürme’ (Naskali & Duranlı, 2019, s. 210), **Kır. tizelet-** ‘diz çöktürme, dizleri üzerine bastırma’ (Yudahin, 2011, s. 741).

Clauson, yalnızca *DLT* ile örneklendirdiği ET *tizlet-* fiilinin ‘dizleriyle bastırıp ezmek’ anlamındaki *tizle-*’den türeyen ettirgen biçimi olduğunu belirtip sözcüğü *hapax* kaydıyla vermiştir. Fakat ET *tizlet-* fiili Altayca ve Kırgızca ile tanıklanabildiği için *hapax* olma niteliğini yitirmiştir. Clauson, Altayca için özellikle kullandığı bir kaynak adı belirtmemiş fakat çağdaş bir Rusça-Altayca sözlüğe başvurduğunu yazmıştır (1972, s. xxvii). Clauson’un etimolojik sözlüğünü hazırlarken yararlanabileceği Altayca kaynaklara bakıldığında Baskakov tarafından hazırlanan *Russko-Altayskiy Slovar'* (1964) adlı sözlükte *tizelet-* fiiline rastlanmamaktadır. Fakat *Oyrotsko-Russkiy Slovar'*da *tizelet-* ‘diz çöktürmek, dizleriyle batırmak’ fiilinin yer aldığı görülmektedir (Baskakov & Toşçakova, 1947, s. 149). Clauson’un Kırgızca için taradığı kaynaklardan olan *Kırgızsko-Russkiy Slovar'*da da *tizelet-* fiilinin yer aldığı görülmektedir (Yudahin, 1985, s. 233) . Sonuç olarak Clauson, Altayca ve Kırgızcadaki bu iki veriyi gözden kaçırdığı için ET *tizlet-* fiilini *hapax* olarak nitelendirmiştir.

2.13. ET tomruş- ‘tahta parçasını, ayaklı bir tepsi (sofra) gibi yuvarlak kesmede yarışmak’ (Clauson, 1972, s. 509): **Alt.** *tomuriş-* ‘1. birlikte kırmak, 2. birlikte kökleme’ (Naskali & Duranlı, 2019, s. 212).

Clauson, yalnızca *DLT* ile örneklendirdiği ET *tomruş-* fiilinin ‘yuvarlak şekilde kesmek’ anlamındaki *tomur II-*’den türeyen işteş biçimi olduğunu belirtip sözcüğü *hapax* kaydıyla vermiştir. Fakat ET *tomruş-* fiili günümüzde Altaycayla da tanıklabilen ender sözcüklerden biri olduğu için *hapax* olma niteliğini yitirmiştir. Clauson’un, *tizlet-* örneğinde olduğu gibi etimolojik sözlüğünü hazırlarken yararlanabileceği kaynaklar arasında yer alan *Oyrotsko-Russkiy Slovar'*daki (Baskakov & Toşçakova, 1947, s. 152) bu veriyi gözden kaçırdığı için ET *tomruş-* fiilini *hapax* olarak nitelendirmiştir.

2.14. ET tüşeklik ‘yatak yapmak için hazırlanan ipek (vb.)’ (Clauson, 1972, s. 564): **Az.** *düşeklik* ‘düşek malzemesi’ (Akdoğan, 1999, s. 225), **TTa.** *düşeklik* ‘1. Yatak yüzü, 2. Yatak konulan yer’ (TDK, 2019, s. 1590).

Clauson, yalnızca *DLT* ile örneklendirdiği bu sözcüğün *hapax* olup olmama durumunu soru işaretiyle belirtmiştir. Fakat ET *tüşeklik* sözcüğü günümüzde eskicil anlamını koruyarak Türkiye Türkçesi ağızları ve Azerbaycan Türkçesinde varlığını devam ettirmektedir. Sözcüğün Türkiye Türkçesi ağızlarıyla tanıklanabildiği daha önce Demirci tarafından ortaya koyulmuştur (2018, s. 139-147).

2.15. ET tuşagu ‘at vb. hayvanlara köstek vurma zamanı’ (Clauson, 1972, s. 563): **Kır.** *tuşoo* ‘1. köstekleme; 2. köstek’ (Yudahin, 2011, s. 763).

Clauson, yalnızca *DLT* ile örneklendirdiği ET *tuşagu* sözcüğünün ‘(at vb. hayvanları) kösteklemek’ anlamındaki *tuşa-*’dan türeyen isim biçimi olduğunu belirtip sözcüğü *hapax* kaydıyla vermiştir. Fakat ET *tuşagu* sözcüğü Kırgızcayla da tanıklabilen ender sözcüklerden biri olduğu için *hapax* olma niteliğini yitirmiştir. Kırgızca sözcüğün sonundaki ikincil ünlü uzunluğu, ET *tuşagu* sözcüğündeki {-g-} sesinin erimesiyle oluşmuştur. Kırgızcadaki bu fonetik gelişime; ET *bağır* ‘karaciğer’ (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018, s. 569) > Kır. *boor* ‘1. karaciğer, 2. kan kardeşi’ (Yudahin, 2011, s. 129), ET *buzagu* ‘buzağı’ (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018, s. 605) > Kır. *muzoo* ‘bir yaşında olan buzağı’ (Yudahin, 2011, s. 577), *tumağu* ‘nezle’ (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018, s. 605) > Kır. *tumoo* ‘nezle, tumağı’ (Yudahin, 2011, s. 759) örnekleri

verilebilir.⁶ Clauson, taradığı kaynaklar arasında yer alan Yudahin' deki (1985, s. 275) bu veriyi de gözden kaçırıp *hapax* kaydıyla vermiştir.

2.16. ET **yanlık** 'çoban çantası' (Clauson, 1972, s. 950b): **Tkm.** *yanlık* 'tulum' (Tekin vd., 1995, s. 676), **TTa.** *yanlık I [yannık I; yannuk]* '1. deri ya da tahtadan yapılmış yayık, 2. keçi, koyun postundan yapılmış, çiftçilerin yoğurt ya da ayran taşıdıkları çanta, 3. günlük yoğurdu saklamak, suyunu süzdürmek için kullanılan, işlenmiş koyun, keçi derisinden yapılmış tulum' (TDK, 2019, s. 4173).

Clauson, yalnızca *DLT* ile örneklendirdiği bu sözcüğünün *hapax* olup olmama durumunu soru işaretiyle belirtmiştir. Fakat yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere ET *yanlık* sözcüğü Türkiye Türkçesi ağızlarında hem eskicil anlamda hem de yan anlamlar kazanarak tanıklanabilirken Türkmencede anlam değişmesine uğrayarak varlığını devam ettirmektedir.

2.17. ET **yuğrum** 'tek bir defada yoğrulacak kadar olan' (Clauson, 1972, s. 905b): **Tkm.** *yuğrum* 'yoğurma' (Tekin vd., 1995, s. 709), **TTa.** *yuğrum* 'leğen ya da teknede yoğrulan hamur' (TDK, 2019, s. 4314).

Clauson, yalnızca *DLT* ile örneklendirdiği ET *yuğrum* sözcüğünün '(hamur vb.) yoğurmak' anlamındaki *yuğur-*'dan türeyen isim biçimi olduğunu belirtip sözcüğü *hapax* kaydıyla vermiştir. Fakat ET *yuğrum* sözcüğü günümüzde Türkiye Türkçesi ağızları ve Türkmence ile tanıklabildiği için *hapax* olma niteliğini yitirmiştir.

SONUÇ

Sir Gerard Clauson'un *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish* adlı etimolojik sözlüğünde ve Marcel Erdal'ın *Old Turkic Word Formation* adlı çalışmasında *hapax legomenon* kaydıyla verilen sözcüklerin çağdaş Türk yazı dilleri ve Türkiye Türkçesi ağızları ile karşılaştırıldığı bu çalışmada ünsüzle başlayan 17 sözcük üzerinde durulmuştur. Karşılaştırma sonucunda bu sözcüklerin Türkiye Türkçesi ağızlarında ve/veya çağdaş Türk yazı dillerinden en az birinde varlığını sürdürdüğü ve *hapax* olmadığı tespit edilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 1'de çağdaş Türk yazı dillerinin ve Türkiye Türkçesi ağızlarının tanıklığıyla *hapax* olma niteliğini yitiren sözcüklere yer verilmiştir.

Sıra	Tablo 1. Çağdaş Türk Yazı Dillerinin ve Türkiye Türkçesi Ağızlarının Tanıklığıyla Hapax Olma Niteliğini Yitiren Sözcükler		
1	Altaycayla Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>tizle-</i> > Alt. <i>tizele-</i> , ET <i>tizlet-</i> > Alt. <i>tizelet-</i> , ET <i>tomruş-</i> > Alt. <i>tomuriş-</i> .	T: 3
2	Azerbaycan Türkçesiyle Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>kemriş-</i> > Az. <i>gemiriş-</i> , ET <i>kişilen-</i> > Az. <i>kişilen-</i> , ET <i>kopuş-</i> > Az. <i>gopuş-</i> , ET <i>tizle-</i> > Az. <i>dizle-</i> , ET <i>töşeklik</i> > Az. <i>döşeklik</i> .	T: 5
3	Başkurtçayla Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>tizle-</i> > Bşk. <i>tézle-</i> .	T: 1
4	Gagavuzcayla Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>kirgin</i> > Gag. <i>girgin</i> , ET <i>tizle-</i> > Gag. <i>dizle-</i> .	T: 2

⁶ Kırgızcadaki ikincil ünlü uzunlukları ile ilgili daha detaylı bilgi için bk. Balcı, 2019, s. 1759-1773; Uysal, 2021, s. 316-333.

5	Kazakçayla Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>tizle-</i> > Kaz. <i>tizele-</i> .	T: 1
6	Kırgızcayla Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>kirgin</i> > Kır. <i>kirgin</i> , ET <i>tizle-</i> > Kır. <i>tizele-</i> , ET <i>tizlet-</i> > Kır. <i>tizelet-</i> , ET <i>tuşagu</i> > Kır. <i>tuşoo</i> .	T: 4
7	Kumukçayla Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>tizle-</i> > Kmk. <i>tizne-</i> .	T: 1
8	Özbekçeyle Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>tizle-</i> > Özb. <i>tizla-</i> .	T: 1
9	Tatarcayla Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>kemrüş-</i> > Tat. <i>kimërëş-</i> , ET <i>taşıt- I</i> > Tat. <i>taşıt- II</i> .	T: 2
10	Türkmenceyle Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>kemrüş-</i> > Tkm. <i>gemriş-</i> , ET <i>savruş-</i> > Tkm. <i>sovruş-</i> , ET <i>tizle-</i> > Tkm. <i>dızla-</i> ~ <i>dızarla-</i> , ET <i>yanlık</i> > Tkm. <i>yanlık</i> , ET <i>yuğrum</i> > Tkm. <i>yugrum</i> .	T: 5
11	Türkiye Türkçesi İle Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>kirgin</i> > TT. <i>girgin</i> .	T: 1
12	Türkiye Türkçesi Ağızları İle Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>kemrüş-</i> > TTa. <i>kemriş-</i> [<i>kemiriş-</i> , <i>kemreş-</i>] ~ <i>gemriş-</i> , ET <i>kirgin</i> > TTa. <i>girgin I</i> , ET <i>kopuş-</i> > TTa. <i>kopuş- I</i> , ET <i>menle-</i> > TTa. <i>benle-</i> , ET <i>savruk-</i> > TTa. <i>savruk- III</i> , ET <i>söküt- I</i> > TTa. <i>söküt-</i> , ET <i>tizle-</i> > TTa. <i>dizle- II</i> , ET <i>töşeklik</i> > TTa. <i>döşeklik</i> , ET <i>yanlık</i> > TTa. <i>yanlık I</i> [<i>yannık I</i> ; <i>yannuk</i>], ET <i>yuğrum</i> > TTa. <i>yugrum</i> .	T: 10
13	Tuvaca İle Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>kirgin</i> > Tuv. <i>kirgin</i> .	T: 1
14	Yakutça İle Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>karıg</i> > Yak. <i>xaru</i> , ET <i>kişilen-</i> > Yak. <i>kisilen-</i> ~ <i>kihilen-</i> , ET <i>taşıt- I</i> > Yak. <i>tasıt-</i> ,	T: 3
15	Yeni Uygurca İle Tanıklanabilen Hapaxlar	ET <i>tizle-</i> > YUyg. <i>tizli-</i> .	T: 1

Elde edilen veriler sonucunda *hapax* kaydıyla verilen Eski Türkçe sözcüklerden; *karıg* yalnızca Yakutçayla, *menle-*, *savruk-* ve *söküt-* yalnızca Türkiye Türkçesi ağızlarıyla, *savruş-* yalnızca Türkmenceyle, *tomruş-* yalnızca Altaycayla, *tuşagu* yalnızca Kırgızcayla, *kopuş-* ve *töşeklik* Türkiye Türkçesi ağızları ve Azerbaycan Türkçesiyle, *yanlık* ve *yuğrum* Türkiye Türkçesi ağızları ve Türkmenceyle, *kişilen-* Azerbaycan Türkçesi ve Yakutçayla, *taşıt-* Yakutça ve Tatarcayla, *tizlet-* Altayca ve Kırgızcayla, *kemrüş-* Türkiye Türkçesi ağızları, Azerbaycan Türkçesi, Tatarca ve Türkmenceyle, *kirgin* Türkiye Türkçesi ağızları, Gagavuzca, Kırgızca, Tuvaca ve Türkiye Türkçesiyle; *tizle-* ise Türkiye Türkçesi ağızları, Altayca, Azerbaycan Türkçesi, Başkurtça, Gagavuzca, Kazakça, Kırgızca, Kumukça, Özbekçe, Türkmence ve Yeni Uygurcayla tanıklanarak *hapax* olma niteliklerini kaybetmişlerdir.

Kısaltmalar

Alt. : Altayca

Az. : Azerbaycan
Türkçesi

bk. : bakınız

Bşk. : Başkurtça

diyal. : diyalekt

DLT : Dîvânu Lugâti't-
Türk

DTS : Drevnetyurskiy
slovar'

EDPT : An Etymological
Dictionary of Pre-
Thirteenth Century
Turkish

ET : Eski Türkçe

Ett. Bi. : Ettirgen Biçim

Gag. : Gagavuzca

hap.leg. : hapax
legomenon

İşt. Bi. : İsteş Biçim

Kaz. : Kazakça

Kır. : Kırgızca

Kmk. : Kumukça

mec. : mecaz

OTWF : Old Turkic Word
Formation

Örn. : Örnek

Özb. : Özbekçe

Tat. : Tatarca

TDK : Türk Dil Kurumu

Tkm. : Türkmençe

TRS : Tatarsko-Russkiy
Slovar'

TT. : Türkiye Türkçesi

TTa. : Türkiye Türkçesi
ağızları

Tuv. : Tuvaca

Tü. A. : Türeyen Ad

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

Yak. : Yakutça

YUyg. : Yeni Uygurca

KAYNAKLAR

- Akdoğan, Y. (1999). *Azerbaycan Türkçesi'nden Türkiye Türkçesi'ne büyük sözlük*. İstanbul: Beşir Yayınevi.
- Arıkoğlu, E. ve Kuular, K. (2003). *Tuva Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ata, A. (2012). Rylands nüshası satırarası Türkçe Kur'an tercümesi'nde hapax. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19(1), 1-12.
- Atalay, B. (2006). *Divanü Lûgat-it-Türk I* (5.baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Atalay, B. (2006). *Divanü Lûgat-it-Türk IV* (5.baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ayazlı, Ö. (2018). Tek örnek yundak sözcüğü üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 66 (1), 151-163.
- Aydın, E. (2013). Yenisey yazıtlarındaki tek örnekler. *Türkbilig/Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 26, 37-49.
- Balcı, O. (2019). Gagavuz Türkçesi ve Kırgız Türkçesinin ikincil ünlü uzunlukları açısından karşılaştırılması. S. Şen ve M. Mangır (Ed.). *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 16-18 Ekim 2019, Bildiri Metinleri içinde* (s. 1759-1773). Samsun.
- Baskakov, N. A. ve Toşçakova, T. M. (1947). *Oyrotsko-russkiy slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoe İzdatelstvo İnostrannih i Natsionalnih Slovarey.
- Baskakov, N. A. (1964). *Russko-altayskiy slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo Sovyetskaya Entsiklopediya.
- Baskakov, N. A. vd. (1991). *Gagauz Türkçesinin sözlüğü* (İ. Kaynak ve M. Doğru, çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bektayev, K. (1995). *Kazakşa Orusşa sözdik-Kazahsko-russkiy slovar'*. Alma-Ata.
- Brown, K. ve Miller, J. (2013). *The Cambridge dictionary of linguistic*. Newyork: Cambridge University Press.
- Bussmann, H. (2006). *Routledge dictionary of language and linguistic* (G. Trauth ve K. Kazzazi, çev.). London and New York: Routledge.
- Clauson, S. G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6. baskı). USA: Blackwell Publishing.
- Dankoff, R. ve Kelly, J. (1985). *Compendium of the Turkic dialects III*. Harvard: Harvard University Office of the University Publisher.
- Demirci, Ü. Ö. (2018). Tarama ve derleme sözlükleri ile tanıklanan 'hapaxlar' I. *Uluslararası Türk Dili Çalıştayı*, 139-147.
- Doğan, C. (2019). Dîvânu Lugâti't-Türk'teki hapax kelimelere Behcetü'l-Hadâyik'tan tanıklar. *Yeni Türkiye Dergisi*, 105, 320-327.

- Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2018). *Dîvânu Lugâti't-Türk* (3. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic word formation I-II*. Wiesbaden: Otto Harratsowitz.
- İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü (1997) (26. baskı). İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Kaçalin, M. S. ve Ölmez, M. (2019). *Dîvânu Lugâti't-Türk* (1. baskı). İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Koç, Kenan vd. (2003). *Kazak Türkçesi-Türkiye Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Küçük, S. ve Demirci, Ü. Ö. (2016). Dîvânu Lugâti't-Türk'teki hapaxlar -1-. *II. Uluslararası Kâşgarlı Mahmud Sempozyumu, Bişkek: Mahmud Kaşgari Doğu Üniversitesi*, 160-166.
- Ma'rufov, Z. M. (Ed.). (1981). *Özbek tilining izohli lugati I-II*. Moskova: Rus Tili Nashriyoti.
- Mert, A. (2019). *Eski Türkçeden Türkiye Türkçesi ve ağızlarına uzanan söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Nadelyaev, V. Mikhaylovich vd. (1969). *Drevnetyurskiy slovar'*. Leningrad: Nauka.
- Naskali, E. G. ve Duranlı, M. (1999). *Altayca-Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Necip, E. N. (2013). *Yeni Uygur Türkçesi sözlüğü* (İ. Kurban, çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ölmez, M. (2002). Eski Türkçe etimolojiler (1). *Türk Dilleri Araştırmaları Dergisi*, 12, 189-198.
- Ölmez, M. (2008). Dîvânu Lugâti't-Türk'teki tek örnekler üzerine (1). M. Kalkışım (Ed.). *Doğumunun 1000. Yılı Dolayısıyla Uluslararası Kâşgarlı Mahmud Sempozyumu, 17-19 Ekim 2008*, Bildiri Metinleri içinde (s. 295-297). Rize.
- Ölmez, M. (2011). "Tek örnek tek örnek değildir: Eski Türkçe üz 'sağır' Sözü Hakkında". [H. Develi, M. S. Kaçalin, F. Kırıl, M. Ölmez, T. Çulha (haz.)]. *Maḥmūd al-Kāşgārî'nin 1000. Doğum Yıldönümü Dolayısıyla Divānu Lugâti't-Türk Sempozyumu (5-7 Eylül 2008)* içinde (s. 245-251). İstanbul.
- Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Pekacar, Ç. (2011). *Kumuk Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Pekarskiy, E. K. (1917). *Slovar' yakutskogo yazıka I*. Petrograd': İmperatorskoy Akademii Nauk.
- Pekarskiy, E. K. (1925). *Slovar' yakutskogo yazıka III*. Leningrad: Akademii Nauk Soyuz Sovetskix Sotsialisticheskix Respublik.
- Pekarskiy, E. K. (1927). *Slovar' yakutskogo yazıka II*. Leningrad: Akademii Nauk Soyuz Sovetskix Sotsialisticheskix Respublik.
- Pekarskiy, E. K. (1928). *Slovar' yakutskogo yazıka IV*. Leningrad: Akademii Nauk Soyuz Sovetskix Sotsialisticheskix Respublik.
- Rustamov, A.R., Kormuşin, İ. V. ve Potseluyevsko, Ye. A. (2010). *Maḥmūd al-Kāşgārî-Divān Lugāt at-Turk (Svod Tyurkskiḥ Slov) I*. Moskova.
- Sleptsov, P. A. (Ed.) (1972). *Yakutsko-russkiy slovar'*. Moskva: Sovetskaya Entsiklopediya.

Sleptsov, P. A. (Ed.) (2004-2018). *Bol'shoy tolkoviy slovar'yakutskogo yazıka I-XV*. Novosibirsk: Nauka Press.

Şen, S. (2018). Yunus Emre'nin şiirlerinde tek örnek (hapaks) sözcükler. N, İlhan, A. Doğan ve F. Koyuncu (Ed.). *Uluslararası Yunus Emre ve Anadolu'da Türk Yazı Dilinin Gelişimi Sempozyumu, 4-6 Ekim 2018*, Bildiri Metinleri içinde (s. 584-591). Kırşehir.

Tekin, Talat vd. (1995). *Türkmençe-Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.

Tezcan, S. (2008). Dıvan Lugâti't-Türk'te tek veriler (hapax legomena). M. Kalkışım (Ed.). *Doğumunun 1000. Yılı Dolayısıyla Uluslararası Kâşgarlı Mahmud Sempozyumu, 17-19 Ekim 2008*, Bildiri Metinleri içinde (s. 298-302). Rize.

TRS = *Tatarsko-russkiy slovar'* (1966). Moskova: Akademiya Nauk.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkiye'de halk ağzından derleme sözlüğü I-VI* (4. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* (11.baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uçar, E. (2012). Eski Türkçe hapaxlar. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 73- 100.

Uysal, S. (2021). Eski ve orta Türkçe iki ünlü arasındaki -ğ- ve -g- seslerinin çağdaş Kırgızcadaki durumu. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 5, 316-333.

Yıldız, H. (2007). Orhon yazıtlarından Yakutça ve Dolgancaya ulaşan eskicil sözvarlığı. *Sibirische Studien*, 2 (1), 13-40.

Yıldız, H. (2011). Yakutçayla tanıklanabilen hapax legomenon'lar. *International Journal of Central Asian Studies*, c. 15, 21-42.

Yıldız, H. (2014). Yakutçayla tanıklanabilen hapax legomenon'lar II: Ünsüzle Başlayan Hapax'ların Durumu. *Sibirische Studien*, 2 (5), 37-54.

Yıldız, H. (2019). Eski Türkçe ile Yakutçanın karşılaştırmalı söz varlığı: ünlüyle başlayan sözcükler. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi (TUDED)*, 59 (1), 233-254.

Yıldız H. (2021). Başkurtçayla tanıklanabilen eski Türkçe hapaxlar. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi (TUDED)*. 61/2; 747-762.

Yudahin, K. K. (1985). *Kirgizsko-russkiy slovar' I-II*. Moskova: Sovyetskaya Entsiklopediya.

Yudahin, K. K. (2011). *Kırgız sözlüğü* (A. Taymas, çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

CENGİZ HAN'IN DİL VE YAZI ANLAYIŞI

Dr. Öğr. Üyesi Dilber İLİMLİ USUL*

ÖZ

“Büyük Moğol Devleti”nin kurucusu *Cengiz Han* (1162-1227), yaşadığı çağın en ünlü ve en önemli hükümdarıdır. *Cengiz Han*'dan önce Moğollar, medeniyetten uzak, yerleşik olmayan bir hayat yaşamaktaydılar. *Cengiz Han*, çeşitli mücadeleler sonucunda önce mensup olduğu bütün Moğol boylarını daha sonra da çevresindeki çeşitli boyları ve devletleri, himayesi altına almış ya da yok etmiştir. Böylece O, bütün halkların lideri, dünyanın çekindiği bir hükümdar olmuştur. Moğollar, *Cengiz Han* sayesinde XIII. yüzyılın ilk yarısında yaşadıkları coğrafyada büyük bir siyasî güç olarak ortaya çıkmış; şaşırtıcı bir hızla sınırlarını genişleterek dünyada kendilerinden söz ettiren bir devlet olarak yerini almışlardır.

Cengiz Han (1206-1227) tarafından kurulan “Moğol Devleti”nin sınırları, güneyde Hindistan; doğuda Büyük Okyanus; batıda Tunay Nehri kıyıları, kuzeyde ise Sibiryâ meralarına kadar geniş bir sahâyı kapsıyordu. Ancak kurulan bu devletin idarî, siyasî, askerî, iktisadî, hukukî, sosyal ve kültürel yapısında alanında uzman, donanımlı, yetenekli, işini bilen ve tecrübeli kişiler yoktu. Çünkü Moğollar, bir devleti ve kendilerine bağlı halkları, idare ve idame ettirme konusunda hem zayıf hem de yetersiz idiler. İleri görüşe ve iyi bir stratejiye sahip *Cengiz Han*, bu alanlardaki eksiklikleri tamamlamak ve Moğol devletini ihya etmek üzere öncelikle yazıyı bilen Naymanları ve Kerayitleri, daha sonra da yazıdan başka kendilerine ait alfabesi olan, devlet kurma vasfına sahip *Uygurları*, kendisine bağladı.

Gelişmiş ve zengin bir kültüre sahip, yerleşik hayat süren Uygurlar, *Cengiz Han* için büyük bir şanstı. Bunun bilincinde olan *Cengiz Han*, devletin özellikle idarî, askerî, iktisadî ve hukukî alanlarında Uygurları görevlendirirken aynı zamanda Uygur kültür ve medeniyetinden de yararlanmasını bilmiştir. Öncelikle Uygur dilini ve alfabesini, devletin resmî dili ve yazısı olarak kabul etmiş; bütün resmî yazışmaları Uygur bitikçilere yaptırmıştır. “Büyük Moğol Devleti”nin kurulmasında ve imparator olma yolunda katkıları inkar edilemeyecek kadar çok olan Uygurların özellikle dil ve yazı alanındaki önemini ve etkilerini ortaya koymak çalışmanın amacı olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cengiz Han, Uygurca, Dil, Yazı, Alfabe.

GENGIZ KHAN'S UNDERSTANDING OF LANGUAGE AND WRITING

ABSTRACT

Genghis Khan (1162-1227), the founder of the "Great Mongol State", is the most famous and important ruler of his age. Before Genghis Khan, the Mongols lived a generally uncivilized life. As a result of various struggles, Genghis Khan lived or perished first on behalf of all the Mongolian children of which he was a member, and then on behalf of various mercenary tribes and states. Thus, he became the leader of all peoples and a ruler whom the world feared. Mongols,

* Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Tarih Bölümü

thanks to Genghis Khan, in the 13th century. It emerged as a major political power in the geography they lived in in the first half of the century; They expanded their borders at an astonishing speed and became a state that made the world talk about them.

The borders of the "Mongol State" founded by Genghis Khan (1206-1227) are India in the south; the Pacific Ocean to the east; It covered a wide area from the banks of the Tunay River in the west to the Siberian pastures in the north. However, there were no experts, equipped, talented, knowledgeable and experienced people in the administrative, political, military, economic, legal, social and cultural structure of this established state. Because the Mongols were both weak and incompetent in administering and maintaining a state and its people. Genghis Khan, who had foresight and a good strategy, in order to complete the deficiencies in these areas and revive the Mongolian state, firstly annexed the Naymans and Kerayits, who knew writing, and then the Uyghurs, who had their own alphabet in addition to writing and were qualified to establish a state.

Uyghurs, who have an advanced and rich culture and a settled life, were a great opportunity for Genghis Khan. Aware of this, Genghis Khan was able to benefit from Uyghur culture and civilization while appointing Uyghurs, especially in the administrative, military, economic and legal fields of the state. First of all, it accepted the Uyghur language and alphabet as the official language and script of the state; He had all official correspondence done by Uyghur bitikchis. The aim of the study was to reveal the importance and influence of the Uyghurs, whose contributions to the establishment of the "Great Mongolian State" and to becoming an emperor are undeniable, especially in the field of language and writing.

Key Words: Genghis Khan, Uyghur, Language, Writing, Alphabet.

GİRİŞ

Yazının kullanımı, hem göçebe topluluklar için hem de yerleşik kültürler için son derece önemlidir. Devlet geleneğinin güçlü olduğu toplumlarda yazı kullanımına erken dönemlerde rastlanırken bazı toplumlarda etkileşimli bir şekilde daha geç dönemlerde görülmektedir. Moğollar, konar-göçer medeniyetin temsilcileri olarak köklü bir yazılı geleneğe daha sonra sahip olmuşlardır. Bu nedenle, XIII. yüzyıldan itibaren kendi tarihlerini yazmaya başlamışlardır.¹ Ancak bu konuda yazıya ve yazışmaları yapacak kimselere ihtiyaç duyacakları kesindir.

Bir milleti, millet yapan iki temel yapıdan “Dil” ve “Tarih”in kalıcılığını, devamını ve yeni nesillere aktarımını sağlayan yazı, dolayısıyla da alfabeye sahip olan Uygurlar, Moğol devlet yapısının oluşumunda ve Moğolların bir millet olarak tarih sayfalarında yer almasında oldukça önemli bir yere ve role sahip olmuşlardır. Naymanlar ile yapılan savaşta **Cengiz Han** tarafından esir alınan Uygur olması kuvvetle muhtemel devlet adamı ve mühürdar **T’a-ta Tonga**, Moğol kültür ve medeniyetinin oluşmasında önemli ilk şahsiyettir.²

Aralarında geçen diyalog sonucunda Nayman hükümdarına sadakati ve işine olan saygısına hayran olan **Cengiz Han**, O’na baş danışmanı ve mühürdarı olmasını teklif etmiştir. Teklifi kabul eden **T’a-ta Tonga**, elinde sakladığı mühür sayesinde Moğol devlet idaresindeki eksiklikleri gidermiş; yönetimdeki işleri, resmî yollarla hallederek devleti, güçlü bir teşkilata kavuşturmuş;

¹ Ekrem Kalan, “Moğollar’da Yazılı Geleneğin Kökenleri Ve “Cengiz Taşı””, *Türkbilgi Dergisi* 4 (2018), 1-2.

² Morton Ver, “Animal Terminology in the Uyghur Documents Concerning the Postal System of the Mongol Empire”, *Turkic Languages* 23 (2019), 201.

aynı zamanda Moğolların kültürel alandaki gelişimine de katkıda bulunmuştur.³ Örneğin Uygur dilini ve alfabesini, Moğol devletinin resmî dili ve yazısı haline getirmiştir. Uygur dilinden ve yazısından başka medeniyetin yazı aletlerini de aktarmıştır.⁴

T'a-ta Tonga, aynı zamanda *Cengiz Han*'ın oğullarının öğretmeni, eğitmeni, rehberi ve danışmanı idi. Ondan başka Uygur dilini ve yazısını bilen alimler ve bitikçiler, Moğol bürokratlarının ve oğullarının eğitmeni ve danışmanı olmuşlardır. Böylece Moğol sarayında Uygur dili ve yazısı önem kazanırken Uygurca hızla yayılmaya başlamıştır.⁵

1. Moğollar ve Türkler

Tarih boyunca Moğolların Türkler ile aynı veya yakın coğrafyalarda iç içe yaşamış oldukları ihtimalinden söz edilebilir. “Hun İmparatorluğu” içinde Moğolca konuşan boyların varlığından bahsedilir. Tabğaçlar arasında “Siyenbi” denilen proto-Moğolların atalarının Avarlar olduğu düşünülmektedir. “Orhun Yazıtları”nda “Şığvey (Shih-wei)” şeklinde geçen bazı proto-Moğol boylarıyla⁶ Türklerin birbirlerinden haberdar oldukları anlaşılmaktadır.

Moğol boyları, ilk olarak Güney Hiyung-Nular ve ardından Kuzey Hiyung-Nular ile Tukiler (545-745), yaklaşık 1000 yılına kadar Türk devletleri içinde varlıklarını sürdürdüler. XI. yüzyılda, Batı Uygurların büyük uluslarından Kanklı ve Kalaçların batıya yönelmeleri ve doğuda Kara Kıtay Türklerine alan bırakmaları sonucunda Moğollar, özerk bir yaşam sürmeye başladılar. “Nirun” adıyla bilinen bir aile etrafında toplanan Moğollar, batıda aradıklarını bulamayınca Türklerle bir konfederasyon oluşturmuşlardı. XII. yüzyılda Türkleri, Çin'den uzaklaştıran bir devrim gerçekleşti. Bu durum Moğolları ve Türkleri, doğudaki ve batıdaki büyük Türk uluslarının egemenliğinden tamamen kurtardı. Moğollar, çevrelerindeki Kerait, Nayman ve Karluk Türkleri gibi tamamen bağımsız hale geldiler.⁷

Zamanla Türk ve Moğol toplulukları arasındaki birleşme ve etkileşim o kadar güçlenmiş ki birçok kişi, onların tek bir ulus olduğunu düşünmekteydiler. Örneğin, Nasireddin Tusî, *Moğolların bir Türk boyu olduğunu* ifade ederken, Muhammed Haydar da *Türkler ve Moğolların aynı ulusa ait olduklarını* dile getirmiştir. Reşideddin ise *Türk ve Moğol halklarının birbirine benzemesine ve köken olarak aynı adı taşımalarına rağmen Moğolların, Türklerin bir sınıfı olduğunu ama aralarında birçok farklılık bulunduğunu...* belirtmiştir. Bu görüşlerden yola çıkarak Moğolların Türk kültürüyle etkileşime girmiş ve Türkleşmiş uluslardan biri⁸ olduğunu kabul etmek gerekir.

1.1. Moğollarda Dil

Moğolların dili çok eski idi ve değişimi sevmeyen Kuzenî Türk dilinden çok daha az gelişmişti. Benzer özelliklere sahip olmasına rağmen, Türk ve Moğol dilleri birbirlerinden farklıydılar. Moğolistan'da Türkler ve Moğollar bir arada komşu olarak, yakın ilişki içerisinde yaşıyorlardı ve aynı siyasî sistem ile yönetiliyorlardı. Dolayısıyla bu coğrafyada konuşulan dillerden birini

³ Micheal Carl Brose, “Uyghur Technologists of Writing and Literacy in Mongol China” *T'oung Pao*, 91/4-5 (2005), 405,407.

⁴ Rene Grousset, *Bozkır İmparatorluğu Attila/Cengiz Han/Timur*, çevç M. Reşat Uzmen, (İstanbul: Ötüken Neşriyat, 1980), 217.

⁵ Brose, “Uyghur Technologists of Writing and Literacy in Mongol China”, 408.

⁶ İsenbike Togan, “Çinggis Han ve Moğollar”, *Türkler Ansiklopedisi*, c.VIII, (Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2002), 388.

⁷ Cahun Leon, *Asya Tarihine Giriş- Kökenlerinden 1405'e Türkler ve Moğollar*, çev. Sabit İnan Kaya, (İstanbul: Seç Yayın Dağıtım, 2006), 133-134.

⁸ Feyzi Ersoy, “Türk-Moğol Dil İlişkisi ve Çuvaşça”, (Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2008), 21.

biliyorlardı ancak bu birbirlerini anlayabildikleri anlamına mı geliyordu? Mantık, buna olumsuz bir yanıt verirken, buna karşın tarih, olumlu bir yanıt verilmesini isteyebilirdi.

Bu soruya şöyle bir örnek verilebilir. *Cengiz Han*, Kerayitli *Tuğrul*'la bir çevirmen aracılığıyla değil, doğrudan ve samimiyetle konuşmaktaydı. Burada yazıyı bilen Kerayitlerin, Moğolca konuştukları ya da Moğolca'yı bildikleri fikri daha ağır basmaktadır. Ancak aynı topluluktakilerden ne biri ne de diğeri bir Merkit, Tatar ya da Nayman ile konuşmakta zorlanıyor gibi görünmekteydi. Genelleştirilmiş iki dil Moğolca ve Türkçe gibi ya da Türkçe olması kuvvetle muhtemel ortak bölgesel bir dilin var olduğunu kabul etmediğimiz takdirde, burada aydınlatılmamış başka bir sırrın varlığı söz konusu olabilir.⁹ Kerayit, Merkit, Tatar ya da Nayman gibi Türk olması muhtemel boyların çoğunlukla ve yoğunlukla yaşamış oldukları Türkistan coğrafyasında daha siyasî ve sosyal varlığını ispatlayamamış Moğolların dilini biliyor ya da konuşuyor olması ihtimali oldukça zayıftır. Burada Cengiz Han'ın Türkçe biliyor olduğuna dair düşünce daha ağır basmaktadır.

1.2. Moğollarda Yazı

Xiu Ting, “Yazıya dolayısıyla alfabeye sahip olmamasına rağmen bir devlet kurabilen Moğolların, üç tür yazı kullandıklarını belirtmiştir. Bunların ilki, Moğolların kendi yazısıdır ve üç-dört ji uzunluğundaki tahta levhaya atılan çiziklerden oluşmaktadır. Bu yazı ile sadece sayılar kaydedilebilmektedir. İkincisi Uygurların yazısı, üçüncü ise üzerinde hakimiyet kurulduğu Çin, Cürcen ve Kitan gibi yerlerde kullanılan Çince yazıdır. Uygurları tanıyana kadar herhangi bir yazısı olmayan Moğollar, Uygurları yendikten ve idaresi altına aldıktan sonra onlardan yazıyı öğrenmişler ve bu yazıya “Moğol Yazısı” adını vermişlerdir.¹⁰

Günümüz Moğolların kullandığı Moğol yazısı ise yukarıdan aşağı yazılan 21 harften oluşmaktadır. Bu yazının iki ana dönemi vardır. 17. yüzyıla kadar özellikle 13 ila 15. yüzyıllar arasında harfler, Uygurcadan alındıkları şekilde herhangi bir değişiklik yapılmadan kullanılmıştır. Tibetçe ve Sanskritçe sesleri verebilmek için daha sonra harflerde bazı küçük değişiklikler yapılmıştır. 17. yüzyıldan sonra Moğol yazısının ikinci safhası başlar. Tibetçeden yoğun bir şekilde Budist metinleri tercüme edilir. “Klasik Moğolca” diye adlandırılan 17.-18. yüzyıllarda yazı dili oldukça değişmiştir.¹¹

Cengiz Han döneminden önce Moğollara ait herhangi bir yazılı eser olmaması sebebiyle Moğollarda yazının kullanılmadığı düşüncesi hasıl olmuştur. Buna rağmen Moğollara ait ilk yazılı malzeme, *Cengiz Han*'ın yeğeni Yesunke/Yesüngge adına dikilen 1225 tarihli dikili taşır.¹² Tüm Moğol Noyanlarının katıldığı, Buha-soçihay (Buhiin Hooloi) denilen yerde *Yesüngge Noyan*, okla 335 ald (1 ald=1 kulaç~1,6 m.) mesafeden hedefi vurmuştur. Bu başarısından sonra kendisine “Mergen” unvanı verilmiş; ardından *Yesüngge Mergen*'in hatırasına “Cengiz Taşı” (Höhögçin Tahia), olarak bilinen yazıt dikilmiştir. Üzerinde 5 satır ve 21 kelime bulunmaktadır. Taşın içeriğinde *Cengiz Han*'dan bahsedilmez. Ancak yazıtın ilk satırı iki kelime ile yani Çingis-qan-i

⁹ Ersoy, “Türk-Moğol Dil İlişkisi ve Çuvaşça”, 25.

¹⁰ Muhammed Ali Budak, “Ortaçağ Seyahatnamelerinde Türkler ve Moğolların Sosyo-Ekonomik Durumları (X-XV. Yüzyıllar)”, (Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, 2020), 243.

¹¹ Feyzi Ersoy, “Moğol Yazısının Tarihi Gelişimi Ve Moğolların Kullandıkları Alfabeler”, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 22 (2007), 394.

¹² Ersoy, “Moğol Yazısının Tarihi”, 394.

(Cengiz Kağan) kelimeleriyle başladığı (İ. Ya. Schmidt, 1834: 243-256) için anıta, “Cengiz Taşı” adı verilmiştir. Uygur harfleriyle Moğolca yazılmış, ayakta kalan en eski anıtlardan biridir.¹³

1.3. Uygurlarda (Alfabe) Yazı

Uygur alfabesi, şekil itibarıyla Soğut harflerinin aynısıdır. Ancak Soğut yazısının kesin olarak nereden geldiği ve nasıl oluştuğu belli değildir. Bazı alimler onu, Aramî (eski Yahudi) yazılarından alınmış olduğunu; bazıları da Soğut yazısından çok farklı olan Estrangela’dan oluşturulduğunu ileri sürerler. Aslında bu yazının Süryanî yazısının bir çeşidi, menşeinin de Aramî yazısı olduğu tahmin edilmektedir. Bu eski yazıların hiç biri, tarih boyunca Uygurlarda olduğu kadar gelişmemiş, hiç biri Uygur yazısı kadar geniş sahaya yayılmamış ve onun kadar medenî ehemmiyet göstermemiştir.¹⁴ Esasen Samî asıllı olan bu alfabeyi Uygurlar, Semerkant ve Buhara Bölgesi’nden Doğu İranlı bir kavim olan Soğdlardan almıştır. Tarihte Uygur yazısı olarak bilinen¹⁵ bu yazıyı, Kaşgarlı Mahmut, “Türk Yazısı” olarak adlandırır.¹⁶

Uygurlar, Soğdlar gibi yazıyı sağdan sola ve yatay olarak yazmak yerine Turfan Kataloğu’ndaki belgelerde görüldüğü üzere dikey olarak ve soldan sağa yazmışlardır. Başta Uygurlardan aldıkları şekliyle yazıyı kullanan Moğollar, ilerleyen dönemlerde Moğolca sesleri tam olarak yansıtmadığı için bazı yeni harfleri kendi yazılarına ilave ettiler.¹⁷

1.3.1. Bitikçiler (Yazıcılar)

Moğol devlet teşkilatında dikkat çeken bir başka husus Noyanların daima Moğol kabilelerinden “Yarguci” ve “Bitikçiler”in ise Türklerden ve diğer halklardan seçiliyor olmasıdır. Sivil idarenin en başta gelen temsilcilerinden olan Bitikçiler, **Cengiz Han** zamanında çoğunlukla Uygur Türkleri arasından seçilmekteydiler.¹⁸ Başlangıçta Moğol devlet idarî sisteminde müşavirlik makamı olmadığından “bi che chi” (bitikçi) diye adlandırılan yazıcılar, fermanlar başta olmak üzere her çeşit yazışma işleriyle görevlendirilmişlerdi. Diğer milletlerin yazılarını kullanarak yazı ve evrak işlerine bakan bitikçilerin¹⁹ başında başkan olarak “Yeke Bitikçi” vardı. Moğol gelir-gider defterlerini kontrol eden, eyaletlere beratlar yazan, eyalet bitikçilerini seçim ile görevlendiren hanlık merkezindeki Yeke Bitikçi’ye Moğol devletinin doğu ve batıdaki tüm bitikçileri bağlı idiler.²⁰

Bitikçilik, Moğol döneminde bütün şubeleri ile başkent Karakum’a bağlı, kamu müesseseleri içerisinde en önemli meslek grubu idi. Bitikçiler, idarî sistemin yürütülmesi ile alakalı konuları, devlet sırları da dahil olmak üzere “Köke (Mavi) Debter”, adı verilen bir deftere kaydediyorlardı. Yazı işlerinde Uygur Türkçesini, işlerin düzen ve tertibinde ise “12 Hayvanlı Türk Takvimi”ni kullanıyorlardı.²¹ Bu uygulamaya eserinde yer veren Cüveynî, “Moğol Devleti”nin kadrolarında görev alabilmenin ilk şartının Uygurca bilmek olduğunu...” tenkit eder bir ifadeyle belirtir.²² Bu durum, Moğol idarî kademesinde varlığı ve yaptığı işlerle kendinden söz ettiren bitikçiler ve

¹³ Kalan, “Cengiz Taşı”, 3.

¹⁴ Saadet Şakir Çağatay, “Uygur Yazı Dili” *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Çoğrafya Dergisi* 1/5 (1943), 80.

¹⁵ Leo de Hartog, *Dünya Fatih Cengiz Han*, çev. Mehmet Savan, (İstanbul: Doğan Yayıncılık, 2013), 18.

¹⁶ Gülçin Çandarlıoğlu, “Uygurlar”, içinde TDV İslam Ansiklopedisi, (İstanbul: TDV Yayınları, 2012), 244.

¹⁷ Kalan, “Cengiz Taşı”, 3.

¹⁸ Yuvalı, *İlhanlılar Tarihi I Kuruluş Devri*, 118

¹⁹ Mustafa Uyar, *Cengiz İmparatorluğu Hakkında İlk Tarih Kayıtları: Meng Ta Pei Lu ve Hei Ta Shi Lu*, (İstanbul: Ötüken Neşriyat, 2012), 114.

²⁰ Abdulkadir Yuvalı, *İlhanlılar Tarihi I Kuruluş Devri*, (Kayseri: Erciyes Üniversitesi Matbaası, 1994), 121.

²¹ Burak Çelik, “*Hülagü Han’ın Hayatı Ve Faaliyetleri*”, (Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2021), 176.

²² Alaaddin Ata Melik Cüveynî, *Tarih-i Cihan Güşa*, çev. Mürsel Öztürk, (Ankara: TTK Yayınları, 2013), 497.

bitikçilik kurumunda kullanılan Uygur dili ve yazısı, *Cengiz Han* döneminde Uygurların ve Uygur kültürünün ekinliğini ve önemini ortaya koymaktadır.

Moğol devletinin bütün yazı işleri, *Ye Lu chu Cai* ve *Zhenhai*'nin kontrolünde idi.²³ Aslen Uygur olan *Zhenhai*, Uygur memleketindeki bütün yazışmaları, Uygurca yapmakta idi. Ayrıca her yazının altına gün ve tarih verdikten sonra Uygurca yazı ile onay verirdi. *Zhenhai*, sadece Uygurca'yı değil, Çince'yi de büyük ölçüde bilmekteydi. *Ye Lu chu Cai* ise Çin, Kitan ve Cürçen gibi bölgelerdeki bütün Çince yazışma işleri ile görevli idi. Tamamlanan yazı ve evrakları, iki müşavir karşılıklı olarak kontrol ederlerdi. Bu işte *Ye Lu chu Cai*'nin de Uygur dilini ve yazısını biliyor olması kuvvetle muhtemeldir.²⁴ Burada Moğol devlet hizmetinde görev alabilmek için Uygurca bilmenin ve öğrenmenin bir zaruriyet olduğu anlaşılmaktadır.

Örneğin Oyrat kabilesinden Emir *Argun Aka* da Uygurca'yı çok iyi bilmesi sebebiyle önce merkez Karakorum'da bitikçi olarak görev almış; daha sonra *Hülagü Han* (1256-1265)'ın İran'a gelişi sırasında *Cin Timur* ve *Körgüz*'den sonra devletin batı kısmının yönetiminde görevlendirilmiştir.²⁵ Bu önemli görevlendirmede Uygur dili ve yazısını biliyor olmasının etkisi olmalıdır.

2. Cengiz Han ve Cengiz Han'ın Adı (1162-1227)

12. yüzyılın ikinci yarısında doğan Moğol hükümdarı Temürçin²⁶ Kerayit, Merkit ve Nayman gibi kendisine bağlanan bütün Moğol ve Türk kabilelerini, 1206 yılı ilkbaharında Onan Irmağı'nda bir araya getirerek büyük bir kurultay topladı. 1196 yılında "Han" olan *Temürçin*'e bu kurultayda "Kağan" unvanı verildi. "Büyük Han" olan Temürçin, aynı zamanda Çinggiz/Cengiz" adını da almıştır.²⁷

Türkçe "Kağan" kelimesi, Moğolca metinlerde "Kahan ve Kaan" olarak geçer. Pelliot'a göre "Cengiz Han" unvanı, "Çingiz Kan" şeklinde olmalıdır. Çünkü Temürçin, hükümdar olduğunda ona verilen "Cengiz" unvanının Moğolca şekli "Çinggis"tir. Türkçe'ye geçen Moğolca sözcüklerin sonundaki "s" sesi "z" şekline dönüşmüştür ve başındaki "c" harfi de Türk lehçelerinde "ç" olarak yazılır ve söylenir. Bu nedenle bu ad, Türk lehçelerinde "Çinggiz/Çınggiz/Çingiz/Cengiz" gibi farklı şekillerde söylenmiş ve yazılmıştır. Söylenişteki bu çeşitlilik, Türk ve Moğol kültürleri arasındaki ilişkinin bir yansımasıdır ve tarihsel olarak iki toplum arasındaki etkileşimi gösterir.²⁸

"Cengiz" adına gelince *Pelliot*, "Cengiz/Çinggiz" kelimesinin Türkçe karşılığının "Dengiz/Tengiz" olduğunu düşünmektedir. *Nemeth*, kelimenin "deniz ve göl" anlamına geldiğini söylemektedir. *Vladimirstov* ise "Cengiz'in Şamanlar tarafından sayılan bir ışık ruhunun adı olduğunu..." iddia eder.²⁹

²³ Uyar, *Cengiz İmparatorluğu Hakkında İlk Tarih Kayıtları: Meng Ta Pei Lu ve Hei Ta Shi Lu*, 114.

²⁴ Uyar, *Cengiz İmparatorluğu Hakkında İlk Tarih Kayıtları: Meng Ta Pei Lu ve Hei Ta Shi Lu*, 107; Yuvalı, *İlhanlılar Tarihi I Kuruluş Devri*, 118.

²⁵ Özkan Dayı, "İran Moğollarında İdarî Bürokrasi", (Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2017), 267.

²⁶ Osman Gazi Özgüdenli, "Moğollar", *DİA*, c. XXX, (Ankara: TDV, 2020), 225.

²⁷ Sebahattin Ağaladağ, "Moğol Devleti", *Türkler Ansiklopedisi*, c.VIII (Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2002), 440.

²⁸ Ağaladağ, "Moğol Devleti", 440.

²⁹ Ağaladağ, "Moğol Devleti", 440.

Cengiz Han, Moğolca'dan başka dil bilmezdi.³⁰ Ancak *Cengiz Han*'ın kendi ana dilinden başka Türkçe (Uygurca olmalı) bildiğinden bahsedilir.³¹ Halefleri ise daha başka lisanlar bilmekle beraber Moğolca'yı da iyice bilmekteydiler.³² *Cengiz Han*'ın Türkçe "Cengiz/Çingiz" unvanını alması ve bundan sonra da bu adla anılması, Türk kültürünün ve Türkçe'nin Moğol devleti üzerindeki etkisi ve önemi olarak gösterilebilir.

2.1. Moğol Dil ve Yazısı

Ruysbroeckli Willem'in "Seyahat-namesi"nde, Moğolların Uygur yazısını benimsediği yazar. Bu konuda Moğol araştırmacı Çoymaa, Moğolların alfabeyi, Uygurlardan aldıklarına dair iki rivayetten bahseder. Bunlardan ilki Ravcamba Danzandagva'nın 18. yüzyılda yazdığı gramerde yer alan rivayettir. Rivayete göre, Moğol yazısının oluşturulması konusunda görevlendirilen Sac Bandid Gungaacaltsan adlı kişinin yanına bir gece omzunda uzun bir tahta çubuk olan bir kadın gelir. Kadından ilham alan Sac Bandid Moğol yazısını oluşturur. Ancak bu tür rivayet ile Moğol yazısının kökeni ve oluşumu hakkında kesin ve sağlıklı bilgilere ulaşmak zordur.

İkinci ve gerçeğe daha uygun rivayet ise "Yüen Ulusu Tarihi"nin 124. bölümündeki bilgiye dayanmaktadır. Kaynakta Cengiz Han, Naymanları yenince Uygur memuru T'a-ta Tonga, Nayman ulusunun tamgasını alıp kaçarken Moğollar tarafından yakalanmıştır. Cengiz Han'ın "Bütün dünya ulusları benim olmuşken tamgayı alıp nereye kaçıyorsun?" sorusu üzerine T'a-ta Tonga, "Tamgayı korumakla vazifeli olduğunun..." cevabını vermiştir. Cengiz Han, T'a-ta Tonga'nın dürüstlüğünden ve sadakatinden etkilenmiş ve tamgayı idarî işlerinde kullanmak üzere T'a-ta Tonga'yı görevlendirmiştir. Burada adı geçen tamga, günümüzdeki mührün yani damganın karşılığıdır. Burada damganın üzerinde birtakım yazıların olduğu tahmin edilmektedir. Dolayısıyla bu rivayet, Moğol yazı ve alfabesinin başlangıç tarihine ilişkin önemli bir bilgidir.

Yine Moğolistanlı bilim insanı Danzan, Moğolların yazı sistemini Uygurlardan aldığı görüşündedir. O, Uygur yazı sisteminin Moğol alfabesine etkisinin 1204'ten daha önce hatta 9. (805-840) veya 10. (971-1125) yüzyıllarda başlamış olabileceğini öne sürmektedir. Bu görüşler, Moğol alfabesinin kaynağına ilişkin çeşitli teorilerin var olduğunu göstermektedir. Ancak tarihî belgelerin sınırlı olması ve zamanla değişim göstermesi nedeniyle, bu tür sorulara net cevaplar vermek her zaman zorlayıcı olabilir.

Araştırmacı Şagdarsüren, yazıyı Moğollar ve Uygurların aynı zamanda (6.-7. yy) Soğdlardan almış olabileceklerini iddia etmektedir. Çünkü bilim adamlarından bazıları, (Laufer ve Vladimirtsov), "Uygurca ve Moğolca'daki özellikle dinî terimlerin çoğunun Soğdca'dan Uygurca'ya ve Moğolca'ya geçtiğini..." öne sürmüşlerdir. Aynı şekilde Ramstedt de Moğol alfabesinin kökenlerine ilişkin Soğdların önemli bir rolü olduğunu düşünmektedir. Moğol ve Uygur toplulukları arasındaki yazı ve kültür etkileşiminin Soğd diline ve yazı sistemine dayandığına dair kesin tarih ve köken hakkında net bir bilgi olmaması nedeniyle bu konuda farklı teoriler ve görüşler olmaya devam edecektir.³³

Moğol yazısının 13. yüzyılda Uygurlardan alındığı fikrine katılmayan Şagdarsüren, 13. ve 14. yüzyıl Moğol diyalekt özelliklerinin daha eski Moğol dillerini yansıtmadığını, Moğol yazı özelliklerinin daha önceden oluşmuş olduğu düşüncesini, bazı bilim adamlarına (Vladimirtsov ve

³⁰ Ağaldağ, "Moğol Devleti", 448.

³¹ Zeki Velidi Togan, Çengiz Han (1155-1227), 1969-1970 Dönemi Ders Notları, İstanbul Üniversitesi, İstanbul 1982, s.32.

³² Bertold Spuler, *İran Moğolları*, çev. Cemal Köprülü, (Ankara: TTK Yayınları, 2011), 490.

³³ Ersoy, "Moğol Yazısının Tarihi", 395.

Rinçin) dayandırarak savunur. Ancak Şagdasarüren, “Güney Sün Hanedanı” (1127-1279) zamanındaki tarihi bir belgeye atıfta bulunarak Moğol diyarına gelmiş iki elçinin bildirdiklerini dikkate alarak “*Moğolların Uygurca’ya benzer bir yazı kullandıklarını...*” belirtmiştir.

Bununla birlikte Şagdasarüren, “Çin tarihinde Çince yazılmış pek çok Moğolca kelimenin bulunduğunu...” vurgulamıştır. Bilim adamlarınca gözden geçirilen bu kelimeleri, Ligeti de “Eski Moğolca’nın özelliklerini yansıttığı görüşündedir. Bilgiye göre, Moğolca kelimelerin Çince yazılı kaynaklarda kullanıldığı ve bu kelimelerin eski Moğolca özelliklerini yansıttığı doğrudur, Moğol alfabesinin 13. yüzyılda oluştuğu fikrine karşı çıkabilecek veriler ortaya konulmaktadır. Bu tür bilgiler, Moğol alfabesinin kökenine ilişkin tarihi bilgilerin farklı açılardan ele alınmasını ve sorgulanmasını gerektirir. Dolayısıyla araştırmacılar tarafından tarihsel belgelerin ve dil bilimsel çalışmaların sürekli olarak gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmek önemlidir.³⁴

2.2. Cengiz Han ve Uygur (Alfabeti) Yazısı

Cengiz Han’ın kurmuş olduğu devletin yapılanmasında eksikler vardı. Cengiz Han, yerleşik ve kendine has medeniyeti olan boyların veya devlet kurabilmiş milletlerin sahip oldukları zenginlikleri, kendi ülkesinde yaşayabilmek ve Moğolları, kültürel açıdan yüksek mertebeye ulaştırabilmek amacıyla harekete geçti. Bu konuda yerleşik hayat süren ve yazıyı bilen Türk olmaları kuvvetle muhtemel Kerayitler, Naymanlar ve Uygurlar önemli rol oynamışlardır. Kerayitleri ve Naymanları, idaresi altına alan Cengiz Han, Moğol kültür ve medeniyetinin sağlam ve kalıcı temellerinin atılmasında etkili olan yazı dolayısıyla da alfabeyle ilk defa tanışmıştı. Nayman hanının mühürdarı ve veziri olan T’a-ta Tonga, “Büyük Moğol Devleti”nin siyasî, idarî ve kültürel yapısının oluşumunda etkin ve önemli bir karakter olarak karşımıza çıkmaktadır.

XIII. asrın başında Nayman kralının mühürdarlığını ve saray katipliğini Uygur aydını T’a-ta Tonga, (Çince: T’a-t’a-t’ong-a) yapıyordu. Naymanlar, Uygur Türkçesini saray dili olarak kullanıyorlardı.³⁵ Bozkırın en eğitilmiş halkı olan Naymanlar, Uygur yazısını da aldılar.³⁶ Birçok kabiliyete sahip olan T’a-ta Tonga, Uygur dilini çok iyi şekilde konuşmakta ve Uygur yazısını çok iyi yazmakta idi. T’a-ta Tonga, Uygur dili ve yazısının Moğol sarayında ve diğer Moğol hanlıklarda öğrenilmesinde ve “Moğol Devleti”nin resmî yazı dili haline gelmesinde etkili olmuştur. Zamanla Uygurca ve Uygur yazısı, Moğol sarayında ve toplumunda popüler ve öğrenilmesi zorunlu hale gelmiştir.

Şöyle ki sert bir politikacı olan Cengiz Han, yerleşik olanların tecrübelerine karşı kayıtsız kalmıyordu.³⁷ Çinli Taoist rahip ve kimyacı Çang Çun’a göre “*Moğollar, Nayman Hanı ile yapılan savaşta Nayman Hanı’nın yanında bulunan mühürdarı T’a-ta Tonga, (Taşatun) adındaki Uygur bilginini esir aldılar ve onu öğretmen olarak görevlendirdiler.*” Moğollarda yazı yoktu. Onlar, kendi aralarında ve yabancılarla haberleşmeyi sözlü “şifahi” olarak yapıyorlardı. Bununla birlikte kayın ağacı kabukları üzerinde birtakım işaretler kullanıyorlardı.” T’a-ta Tonga ile Moğollar arasında Uygur dil ve yazısı yayılmış; 1204’den 1287’e kadar Moğol sarayındaki varlığını korumuştur. Divanda Uygurca geçerli olmakla beraber belge veya evrak hangi millete gönderilecekse o dil ile yazılmış; bu iş için divanda değişik dilleri bilen birçok katip

³⁴ Ersoy, “Moğol Yazısının Tarihi”, 394-395.

³⁵ Grousset, *Bozkır İmparatorluğu*, 187.

³⁶ *Moğolların Gizli Tarihi*, çev. Ahmet Temür, (Ankara: TTK Yayınları, 1986), 183.

³⁷ Grousset, *Bozkır İmparatorluğu*, 245.

bulundurulmuştur.³⁸ Uygur yazısı, başta Moğol sarayındakiler olmak üzere tüm Moğol Noyanları tarafından kullanılmaya başlamıştı.³⁹

13. yüzyılda göçebe olarak yaşayan Moğollar, devlet yönetimi ve yazı geleneği olmayan bir topluluktu. Türkistan coğrafyasını ele geçirdikleri (1206) dönemde, Uygurların devlet yönetimini benimsediler. Bu sayede yazılı belgeler ve resmî yazışmalar için bir yazı sistemine de sahip oldular; Uygur dil ve yazısını yıllarca kullandılar. “Büyük Moğol Devleti”nin resmî ve idarî işleyişinde etkili olan Uygur dil ve yazısının yanında⁴⁰ Moğollar, yüksek Uygur kültürünü de çabucak benimsediler. Bu süreçte yetenekli, bilgili ve alanında uzman Uygurlar, yeni kurulan Moğol Devleti’nin dolayısıyla da Moğol kültürünün oluşması, korunması ve devamlılığının sağlanmasında önemli bir rol üstlendiler.⁴¹

2.3. Cengiz Han (Casak/Yasakları) Kanun-nameleri

Cengiz Han, bütün Moğol boylarını tek bir millî kimlik içinde birleştirerek; Moğollara kültürel kimliklerini kazandıran kişidir. “Büyük Moğol İmparatorluğu”nu kurup, Moğolların tarihte yer almasını sağlayan, Uygur alfabesi esasında geliştirilmiş bir yazıyla “İkh Cassak/Yassa” (Yüce Yasa) denilen ilk “Moğol Anayasası”nı yapan da O’dur. Cengiz Han yasalarının oluşturulmasında ve yazılmasında Moğol hakimiyeti altında olan Uygurların etkisinin, bilgisinin ve tecrübesinin olması kuvvetle muhtemeldir. O dönemde siyasî varlığından pek fazla söz edilmese de devlet kurma özelliğine sahip Uygurların idarî, askerî, hukukî, iktisadî alanlardaki bilgisi ve tecrübeleri ile sosyal hayatta sahip oldukları zengin ve ileri kültürleri, Moğollar dolayısıyla Cengiz Han için her şeyiyle oturmuş ve disipline edilmiş hazır bir sistemdi.

Moğol yazılı hukukunun hazırlanmasında başta Moğol örf ve adetleri ile Cengiz Han’ın kararları ve uygulamaları ana malzeme olmuştur. Cengiz Han, devletin her kademesinde her işin bir kuralı, her suçun bir cezası vardı. Bunlara asla itiraz edilemezdi ve harfi harfine uyulması gerekirdi. Cengiz Han’ın kuralları ve cezaları, Uygur alfabesiyle yazılmıştır. Bu yüzden Uygur yazısının öğrenilmesi emredilmiş; bu yazıyı bilenler, bir yandan hocalık yaparken diğer yandan da yasayı yazıya geçirmişlerdir. Hazırlanan kağıt tomarlarının tamamına “Büyük Yasa-name” denildi. Elinde “Büyük Yasa-name”den bir tane bulduran iktidar namzedi şehzadeler, “Büyük Han” seçimi, ordu teşkilatı, seferlerin düzenlenmesi, idarî ve malî uygulamalar ve yargılamalar sırasında yasaya müracaat edilerdi.⁴²

Uygur dilini ve yazısını, devletin resmî dil ve yazısı olarak kabul eden Cengiz Han, yasa(k) ve nizamlarından başka hat ve emirlerini de Moğol dilinde Uygur harfleri ile yazdırmıştı. Yazılı hale geçirilen yasalar, hazine dairelerinde saklandı ve aynı zamanda çoğaltılarak şehzadelere gönderildi. Bu durum yasalara ve yazılı kanunlara verilen hürmetin yanında devletin sağlam temellere oturtulduğunun bir göstergesidir.⁴³ Cengiz Han, hukukî alanda binbaşı Şigi Kutuka adlı

³⁸ Cüveynî, *Tarih-i Cihan Güşa*, 497; Hartog, *Dünya Fatihî*, 44.; Abraham Constantin d’Ohsson, *Moğol Tarihi*, çev. Bahadır Apaydın, (İstanbul: Nesnel Yayınları, 2008), 53; Özkan Dayı, “İran Moğollarında Bitikçilik (1231-1295)”, *Sosyal Bilimler Dergisi 11* (2017), 195.

³⁹ Kalan, “Cengiz Taşı”, 3

⁴⁰ Ayşe Melek Özyetkin, “Altınordu Hanlığı’nın Resmi Yazışma Geleneği”, *Türkler Ansiklopedisi*, c.VIII, (Ankara: yeni Türkiye Yayınları, 2002), 1452.

⁴¹ Çağatay, “Uygur Yazı Dili”, 78.

⁴² Yuvalı, *İlhanlılar Tarihi*, 130; Yüsüpcan Yasin, “Uygur Yazısının Tarihi Dönemleri ve Yayıldığı Bölgelere Bir Bakış”, *Dil Araştırmaları Dergisi 9/9* (2011), 96.

⁴³ Dayı, *İran Moğollarında İdarî Bürokrasi*, 237.

bir Tatarı, büyük yargıç ilan etmiş; ondan mahkeme kararlarını ve kabilelerin dağılımını, “Köke (Mavi) Defter”e yazmasını istemiştir.⁴⁴ Böylece “Kanunlar Düsturu”, meydana getirilmiştir.⁴⁵

Zamanla artan siyasi ilişkiler neticesinde Uygur ve Çinli danışmanların yardımıyla bir devlet dairesi oluşturuldu. Göyük Han (1246-1248) zamanına kadar dairenin şefliğine geçirilen baş kadı Bulgay Aga, evrakın (emsele), kanun-namelerin (Türkçe yarlığ)* tanzimi işini yerine getirdi. Onun maiyetinde bitikçiler (katip) vardı. Bu daire çalışılan dillere göre Moğol, İran, Uygur, Şimali Çin (Hata’i), Tibet ve Tankut gibi şubelere ayrıldı. Şubelerde gerektiğinde başvurmak için çeşitli sözlükler hazırlandı.⁴⁶ Özellikle Cengiz Han’ın oğlu Çağatay ve diğer Moğol hanlıklar zamanında idarî sistemde sıkı bir şekilde uygulanan bu yazılı kanunlar, günümüze kadar önemini korumuş ve uygulana gelmiştir.

2.4. Cengiz Han ve Kültürel Hayat

Moğollar, tarihte hep barbar, kan dökücü ve yıkıcı bir kavim olarak görülmektedirler. Buna karşın Uygur dilinin ve yazısının Moğol sarayında ve halk arasında yaygınlaşmasıyla Moğollar, kendi medeniyetlerini oluşturmaya başladılar. Bu aşamada Uygur alim ve katiplerden yardım almışlardır. Cengiz Han, oğullarına ve torunlarına Uygur dilinin, Uygur yazısının ve Uygur kanunlarının öğretilmesini emreder. Hatta Moğol halklarının da bu dil ve yazıyı öğrenmesine önem verir.

Yazıya sahip Moğollar, zamanla edebiyat, sanat ve kültür alanlarında da gelişme sağlamışlardır.⁴⁷ Cengiz Han, Türk kültürüne dair destanî anelerini, yazıyı, birçok devlet müesseselerini, divan teşkilatını ve burada çalışacak memurlarını hatta cihan hakimiyeti formüllerini hep Uygurlardan almıştır. Bu sebeple cihan hakimiyeti formülünü yazdırırken Moğolca değil, Türkçe (Uygurca olmalı)’yi tercih etmiş olmalıdır.⁴⁸ Yazıya dolayısıyla ilme ve kültüre önem veren ve bu bilinçte hareket eden Cengiz Han’ın devletini kurarken Uygurları ön planda tutması, Uygurlar açısından oldukça onurlandırıcı bir harekettir.

Cengiz Han’ın çocukları ve torunlarının hocaları ile müşavirlerinin çoğunluğu, Türk menşeli olup bilhassa Uygur Türklerine mensuptular.⁴⁹ Cengiz Han, Moğol toplumu içerisindeki çocuklara ve gençlere de Uygur alfabesinin öğretilmesini istemiştir.⁵⁰ Hatta Moğol toplumunda bir nevi ihtiyaç olarak görülen Uygur yazısı, Moğol hanları tarafından her kesime öğretilmek üzere mecbur kılınmıştır. Bu amaçla Körküz, Surğay, Uygurtay, Arın Temür, Törçi (Törçi), Kara Yiğaç Buyruk, Sakiz (Sakiş), Şiban ve Wen-Shue-nü gibi kimisinin Uygur olması kuvvetle muhtemel şahısların Uygur alfabesini öğretmeye memur edilmesiyle Moğollar arasında bir eğitim akımı şekillenmiş ve ilk Moğol aydınları ortaya çıkmıştır. Uygur alfabesi, uzun zaman Moğol hakimiyetinin ve Cengiz soylu devletlerin resmî devlet yazısı olmuştur. Hükümdarların

⁴⁴ Arzu Erdem, “Cengiz Han ve Türk-Moğol Devleti, (Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, 2016), 40,82.

⁴⁵ Erdem, “Cengiz Han ve Türk-Moğol Devleti”, 40,82.

* Eski Uygur Türkçesi ile yazılmış metinlerde yarlığ, “emir, ferman, buyruk” anlamında kullanılmıştır. Moğolca’da ise “emir, söz, bildiri ve kanunî ferman” anlamına gelmektedir. Ayrıca yarlıkları resmî hale getiren “Tamga” denen mühürler bulunmaktaydı. Türkler’de ve Moğollar’da hükümdarın yazılı emir ve iradelerine “Yarlığ” denilmekteydi. Bu suretle hükümdarın gerek maiyetlerine ve gerek yabancı hükümdarlara gönderdikleri mektup ve fermanlara da “Yarlığ” isminin verildiğini bilinmektedir.

⁴⁶ Spuler, *İran Moğolları*, 314-315.

⁴⁷ Varis Çakan, “Uygur Türklerinin Moğol İmparatorluğundaki Rolü”, *Asya Araştırmaları Dergisi* 3/1 (2019), 23.

⁴⁸ Osman Turan, *Türk Cihan Hakimiyeti Mefkuresi Tarihi*, (İstanbul: Ötüken Neşriyat, 2009), 116.; İbrahim Onay, “Cengiz Han’ın Devletinde Türk Kültürünün Etkisi ve Katkısı”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/4 (2012), 2447.

⁴⁹ Abdülkadir Yuvalı, “İlhanlılar”, *Türkler Ansiklopedisi*, c. VIII, (Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2002), 613.

⁵⁰ Dayı, “İran Moğollarında İdari Bürokrasi”, 237

menşurları, kararları, buyruk ve yarlıkları, çeşitli mektupları, darp ettiği sikkeler, ayrıca şiir, hikaye ve tarih eserleri de aynı alfabe ile yazılmıştır.⁵¹

2.4.1. Moğol Edebiyatı

Moğollar, Uygurlardan sadece alfabe sistemini almamış, aynı zamanda Uygurların maddî ve manevî kültürel zenginliklerini benimseyerek, medeniyet unsurlarını da almak durumunda kalmışlardır. Moğol hakimiyetindeki Uygurlar, kendi alfabeleriyle birçok eseri tercüme veya telif ederek Moğol edebiyatına katkıda bulunmuşlar ve Moğol edebiyatının zenginleşmesine yardımcı olmuşlardır. Uygurlar aracılığıyla Moğolca'ya girmiş diğer dil unsurları Moğol dilinin zenginleşmesine katkıda bulunurken; Uygurlardan aldıkları yazı sistemiyle birlikte Moğollar, Uygur kültürünü de benimsemişlerdi. Bu kültürel etkileşim, Moğolların kendine özgü bir edebiyat geliştirmelerine olanak sağlamıştır.⁵² Türk kültür ve medeniyet tarihinde Uygurlar, beyne'l-milel bir tercüme hareketi yaratmakla öne çıkarlar. Bu sebeple 13. asırda Moğolların medeniyet aşamasına girmesi ve Moğol iktidarının kuvvetlenmesi ve sağlam temeller üzerine oturtulmasında Uygur tercümanlarının katkıları büyüktür.⁵³

2.5. Cengiz Han ve Ordu

Moğollarda askerlik dolayısıyla ordu çok değerliydi. Moğolların askerî teşkilatında Türklerden öğrendikleri “Onlu Sistemi”ni kullanmış oldukları bilinmektedir. Bütün halk, “Onluk, Yüzlük, Binlik ve Onbinlik” şeklinde askerî kıtalara bölünmüşlerdi. Karaçu (Kara Halk), Bagatur (Bahadır), Nöker (Kurmaya, Emir Subayı), Çerig (Asker, Er), Yüzbaşı, Binbaşı, Tümenbaşı makamları, Minghan (Binlikler), Sübey (Subay), Ka'an, Kan, Ha'an (Hakan), Kuriltay (Millet Meclisi), Otag (Otağ), Orda (Ordu) gibi birçok Türkçe askerî terimler, Moğol ordusunda kullanılmıştır.⁵⁴

Ön-Asya (Anadolu)'ya gelen Moğolların orduda yazıyı kullandıkları, Cebe Noyan'ın Nişabur halkına boyun eğmeleri için Uygur yazısıyla al tamgalı nişan göndermesinden anlaşılmaktadır. Bu, Cengiz Han'ın bir hükmüydü. Yazılı emirle görevlendirilen Moğol askerî yetkilileri, askerî hareketlerini bu emirler doğrultusunda yürütürler ve aldıkları yazılı emirler üzerinden muamele yaparlardı. Burada Moğol askerî yöneticileri arasında resmî yazı kültürünün geliştiği görülmektedir. Bu, aynı zamanda Moğolların orduda ve her alanda yazılı iletişimin önemini anlamaları ve devlet işlerini düzenlemek için yazıyı aktif olarak kullanmaya başlamalarıyla açıklanabilir. Yazı, “Büyük Moğol Devleti”nin ordu-devlet idaresindeki sürecini daha etkin bir şekilde yürütmelerine yardımcı olmuştur. Moğolların yazıyı orduda kullanmaya başlamasıyla birlikte, resmî yazı kültürü önemli bir şekilde önem kazanırken devlet yönetimi daha organize ve yapılandırılmış hale gelmiştir.⁵⁵

2.6. Cengiz Han ve Moğol Parası

Moğollar, bu kadar geniş topraklara hükmetmelerinin doğal sonucu olarak birçok kültürle etkileşime girmişlerdir. Çok kültürlülüğün sosyal hayata yansımaları genel anlamda olumlu

⁵¹ Yasin, “Uygur Yazısının Tarihi Dönemleri”, 96.

⁵² Yasin, “Uygur Yazısının Tarihi Dönemleri”, 99.

⁵³ Yasin Yüsupcan, “Moğol İmparatorluğu Dönemine Kadar Türklerde Tercüme”, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 11/1 (2011), 9.

⁵⁴ Caner Balaban, “XIII. Yüzyıl Orta-Asya Moğollarında Sosyal ve Kültürel Yapı”, (Yüksek Lisans Tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, 2022),73.

⁵⁵ d'Ohsson, *Moğol Tarihi*.53; Reşidüddin Fazlullah, *Camiut't-Tevarih (İlhanlılar Kısmı)*, çev. İsmail Aka-Mehmet Ersan-Ahmad Hesamipour Khelejani, (Ankara: TTK Yayınları, 2013), 379-380.

olmuştur. Bunun yanında iktisadî gelişmelerden birisi olan paranın darp edilmesi de önemli bir harekettir. Başta Arapça olmak üzere Uygurca, Gürcüce, Ermenice, Farsça ve Çince yazılı, basılmış sikkeler üzerinde müşterek sikkeler olup; incelediğimde bu tip sikkelerden biri hakim konumda olsa da iki devletin birbirini hem siyasî hem de kültürel açıdan tanınmasına katkı sunmuştur.⁵⁶

Örneğin İl-Hanlı döneminde esas dil olarak, Arapça ve Uygurca kullanıldığı bilinmektedir. İlhanlı hükümdarlarından Abaka (1265-1282), Ahmed Teküdar (1282-1284), Argun (1284-1291), Geyhatu (1291-1295), Baydu (1295) ve Gazan Han (1295-1304)'a ait sikkelerin üzerinde Arapça harf ve rakam karakteri kullanılmakla beraber bazı sikkelerde Uygur alfabesinden etkilenmiş Moğol yazı karakterleri de görülmektedir.⁵⁷ Ancak Gazan Han, Kubilay Han (1271-1294) döneminde Tibet papazlarından P'ags-pa tarafından icat edilmiş, "P'ags-pa" özel yazısını, döneminin sikkelerine koydurtmuştur.⁵⁸ Buna karşın Moğol sikkelerinin genelinde Arapça, Uygur harfleri ve Moğolca kullanıldığı söylenebilir.⁵⁹

2.7. Cengiz Han Sonrasında Dil ve Yazı

Moğol devletinin kurulmasında ve imparator olma yolunda katkıları inkar edilemeyecek kadar çok olan Uygurları, daha sonra Cengiz Han'ın vasalları olan "Kubilay Hanlığı" (1280-1368), "Çağatay Hanlığı" (1226-1347), "Altun-Orda Hanlığı" (1242-1502) ve "İl-Hanlı" (1256-1336) döneminde görmek mümkündür.

"Büyük Moğol İmparatorluğu" nun ilk devlet memurları Uygurlar idi.⁶⁰ Aktif olarak Moğol siyasetinde ve devlet idaresinde dolayısıyla Moğol bürokrasisinde çoğunlukla yer alan Uygurların 1231 yılından sonra İran (Çağatay ve İl-Hanlı)'da ve Yakın-doğu coğrafyasında görev aldıkları bilinmektedir.⁶¹ Devletin sivil kadrosu Uygur ve diğer Türk kavimlerinde işgal edildiği ve yazışmalar Uygurca olduğu için Uygur yazısının kullanılma sahası genişlemiş, bahsi geçen dönemlerde Moğol devletinde görev almanın bir şartı da Uygurca bilmek olmuştur.⁶²

Cengiz Han döneminde başlayan resmî yazı anlayışı, O'nun vefatından (1227) sonra da önemini korumuştur. Zamanında "Moğol Devleti" nin resmî dili ve yazısı olarak kullanılan Uygur dili ve yazısı, O'nun ardılları ve vasallarından Altınordu, Çağatay, Kubilay ve İl-Hanlı dönemlerine ait her türlü resmî belge, Uygur alfabesi ile Moğolca yazıldı ve ulusların ortak dili ve yazısı olarak kabul edildi.⁶³ Bu hanlıkların idaresinde Uygur şahıslara dolayısıyla da Uygur diline ve yazısına dair belgelere sıklıkla rastlanılmaktadır. Kendi halkının yazı dili olmadığından Cengiz Han'ın "Büyük Moğol Devleti" nin resmî yazısı olarak kabul ettiği Uygur alfabesi, bundan sonra gayet iyi bilinir hale geldi.⁶⁴

⁵⁶ Bayram Karakurt, "Efes Müzesi'ndeki İlhanlı Dönemi Sikkeleri", (Yüksek Lisans Tezi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, 2021), 277-278.

⁵⁷ Mustafa Yıldırım, Ali Akyıldız, "Konya Müzesi Envanterinde Kayıtlı İlhanlı Hükümdarı Ebu Said Bahadır Han Dönemine Ait Sikkelerden Örnekler", *İstem* 29 (2017), Konya, s.66-67

⁵⁸ Gündegül A. Parlar, "İlhanlılarda Sikke Formları", *Türkler Ansiklopedisi c. VIII.* (Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2002), 1633.

⁵⁹ Kalan, "Cengiz Taşı", 1-2.

⁶⁰ Vasiliy Vladimiroviç Bartold, *Moğol İstilasına Kadar Türkistan*, haz. Hakkı Dursun Yıldız, (Ankara: TTK Yayınları, 1990), 412.

⁶¹ Altay Tayfun Özcan, "Moğol Tarihine İlişkin Latince Kaynaklarda Uygurlar", *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmalar Dergisi* 34 (2013),

⁶² Yuvalı, *İlhanlılar Tarihi I Kuruluş Devri*, 166.

⁶³ Çakan, "Uygur Türklerinin Moğol İmparatorluğundaki Rolü", 23-24.

⁶⁴ Hartog, *Dünya Fatihisi Cengiz Han*, 18.

Örneğin, torunu Mengü Han (1251-1259) döneminde, hükümdarın verdiği kararlara göre belge ve rütbe işlerini düzenleyen özel bir yapı olan hususî daireler oluşturulmuştu. Bu daireler Moğol, Hitay (Çin), İran, Uygur, Tankut ve Tibet şubelerine ayrılmıştı. İmparatorluğun çeşitli bölgeleri arasında kültür ve dil alışverişi teşvik edilmiş; Karakurum'daki divanlar ve idarî yapılar için Çince, Farsça, Uygurca ve Tangutça bir sözlük yazılmıştır. Farklı kültürlere ve dillere saygıyı gösteren bu yaklaşım, “Büyük Moğol Devleti”nin çeşitli bölgeleri arasındaki iletişimi kolaylaştırmayı hedeflemiştir. Moğollar, farklı kültürlerin dil ve yazı sistemlerine değer vermiş; kültürel çeşitlilik sayesinde imparatorluğun idarî işlerini etkin bir şekilde yürütmeyi başaramışlardır.⁶⁵

2.7.1. Altun-Orda Hanlığı (1242-1502)

13. yüzyıl başından itibaren Cengiz Han döneminde ve O'nun halefi olan devletlerde Moğolca olan resmî dilin Türkçe (Uygurca olmalı) ile yer değiştirmiş olduğu görülmektedir. “Altun-Orda Devleti”nde Türk nüfusunun fazlalığı ve İslamiyet'in kabulü, Moğolların Türkleşme sürecini hızlandırmıştır. Ancak kısa bir süre içinde Türk unsurunun ön plana çıkmış olmasına karşın Moğol dilinin tamamen unutulup, bir daha kullanılmadığına dair kesin bilgiler bulunmamaktadır. Çünkü 14. yüzyılın sonlarında Altun-Orda hanının verdiği bazı imtiyaz ve haklara sahip olunan metal levhada Moğolca'ya rastlanılmıştır. Bu sahada mevcut yazılı kaynakların azlığı ve Altun-Orda'ya ait metinlerin çoğunluğunun Türkçe olması Moğolca'nın o dönemlerde ne durumda olduğu bilgisini engellemektedir. Çünkü Türk dili (Uygurca olmalı), konuşma ve edebiyat dili olarak kabul edilmiş; aynı zamanda Uygur yazısı, devletin resmî yazışmalarında ön planda tutulmuştur. “Büyük Moğol Devleti”nin ve onun halefi olan Altun-Orda Hanlığı'nın Türkçe'ye yöneliminde buldukları coğrafyada Türk kültürünün ve dilinin güçlü olduğunun etkisi vardır.⁶⁶

Bu dönemde kullanılan Türkçe'nin günümüz Türkiye Türkçesi'nden uzak, ancak Uygur Türkçesi'ne yakın bir konuşma ve yazı dili olmasının ihtimali kuvvetle muhtemeldir. Diğer Moğol hanlıklarında olduğu gibi “Altun-Orda Devleti”nin bünyesinde de Uygur şahısların olması ve bu coğrafyada Türk nüfusunun çokluğu, bu kanının oluşmasında etkili olmuştur.

2.7.2. Çağatay Hanlığı (1226-1347)

Cengiz Han, 1227'de ölümünden önce “Büyük Moğol Devleti”nin topraklarını dört oğlu arasında paylaşmış ve ikinci oğlu Çağatay'a Isık Göl Bölgesi, Balkaş Gölü'nün güneydoğusundaki İli Irmağı Havzası ile Çu ve Talas Bozkırlarını bırakmıştı. Çağatay Han (1242)'in ölümünden sonra “Çağatay Hanlığı” adı altında bir devlet kurulmuştur. Devletin bünyesinde zamanla “Çağatay Türkçesi” veya “Çağatayca” olarak adlandırılan bir yazı dili gelişmiştir. Bu yazı dili, XI-XIX. yüzyıllarda Orta-Asya'da Orta Türkçe döneminin dili olarak kullanılmıştır. Orta-Asya'da Türk-İslam döneminde kullanılan bu yazı dili, “Karahanlı” ve “Harezmi-Altun Orda” Türkçelerinin devamı olarak kabul edilmektedir. Bu yazı dili, “Timur” (1370-1507) döneminde daha da şekillenmiş ve klasik şeklini Nevaî (1441-1501) gibi önemli şairlerle almıştır. Bu süreçte, Çağatay Türkçesi, kendi karakteristik özelliklerini geliştirmiş ve edebiyatta kullanılmıştır. Aynı zamanda Orta-Asya'da önemli bir dönemeç oluşturmuş ve Türk kültürünün ve edebiyatının gelişimine katkıda bulunmuştur.⁶⁷

⁶⁵ Dayı, “İran Moğollarında İdarî Bürokrasi”, 238; Dayı, “İran Moğollarında Bitikçilik”, 195.

⁶⁶ Özyetkin, “Altınordu Hanlığı'nın Resmî Yazışma Geleneği”, 1453.

⁶⁷ Mustafa Can Polat, “Çağatay Dili ve Edebiyatı”, *Türkler Ansiklopedisi c.VIII*, (Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2002), 1354.

“Moğol-Çağatay Hanlığı” döneminde kullanılan dilin ağırlıklı olarak Moğolca veya Türkçe (Uygurca olmalı) olduğuna dair kesin ve net bilgi bulunmamaktadır. “Çağatay Hanlığı”ndan hemen sonra aynı coğrafyada kurulan “Timur Devleti” döneminde verilen eserlerde kullanılan dil, günümüz Uygur Türkçesine oldukça benzemektedir. Bu sebeple Türklerin ve Türk kültürünün yoğunlukla yaşadığı bu coğrafyada Uygur dili ve yazısının kullanıldığı ve konuşulduğuna dair düşünce kuvvetle muhtemeldir. Gerek Çağatay gerekse Timur döneminde verilen eserlerdeki dilin Uygur Türkçesi’ne benzerliği ile günümüzdeki Özbekistan’da konuşulan dilin Uygur Türkçesine yakınlığı oldukça önemli ve dikkate değer bir durumdur. Bu sebeple, “Çağatay Hanlığı” döneminde kullanılması kuvvetle muhtemel Uygur Türkçesi’nin geçmişten günümüze aktarımının bir sonucu olarak “Çağatayca” adıyla kabul etmek mümkündür.

2.7.3. Kubilay (Yüen) Hanlığı (1271-1368)

“Büyük Moğol İmparatorluğu”nun Çin sahasında adını duyuran “Yüen Hanlığı”nın kurucusu Kubilay Han (1271-1294), Çin’i diğer Moğol devletlerinden ayırmış ve müstakil bir devlet haline getirmiştir. Bu amaçla “Milliyet Kanunu” oluşturmuştur. Çin halkını dört gruba ayırmıştır. Bunlar: *Moğollar, Orta Asyalı kavimlerden Uygurlar ve diğer Türk kavimleri, Kuzey Çinliler ve Güney Çinliler*’dir. Kubilay Han döneminde de imtiyaz sahibi ve yardımcı kavimler arasında Uygurlar, ön planda olmuşlardır. Özellikle Moğol şehzadelerin eğitiminde ve devlet dairelerinde katip olarak çalışmışlardır. Devlet işlerinde Moğolca ve Çince kullanılmıştır. Bu iki dili ana dili gibi bilip, yazabilen Uygurların bu dönemdeki rolü ve önemi, kültürel birikimleri tartışılmazdır. Kubilay Han, yönetimi altındaki farklı milletler arasında birlik ve iş birliği sağlamış, kültür ve dil alışverişini teşvik etmiştir. Bu yaklaşım, “Kubilay Hanlığı”nın Çin’de istikrarlı bir yönetim kurmasına ve uzun süre varlığını sürdürmesine katkıda bulunmuştur.⁶⁸

Cengiz Han’dan beri Moğol devlet idaresindeki her şey Uygur harfleriyle yazılıyordu. Kubilay Han iradesindeki Hitanların, Cürçenlerin ve diğer birçok milletlerin kendi harfleri vardı. Kubilay Han’a göre her hususta bunları geçen Moğolların kendi dillerinin ayrı alfabeleri olması gerekiyordu. Devletin her alanında Uygurların yardım ve tam desteğini almasına rağmen Moğolların resmî dilinin ve yazısının Uygurca olmasında rahatsızlık duyan Kubilay Han, Moğollara ait bir Moğol yazısının olması gereği ve fikriyle harekete geçti. Bu amaçla 1260 senesinde Tibet’in en meşhur ailelerinden birine mensup Phags-Pa (Pagba) adında bir lamayı ülkesine getirtti. Lamaya, Moğol dili için harfler tertip etmesini emretti. Lama, birkaç sene önce Moğol prenslerinden ikisinin emriyle lama Sağça Bandida tarafından Moğolca için icat olunan harfleri takdim etti (1269). Hakan, bu harflerin Moğollara öğretilmesini emretti.⁶⁹

Kubilay Han döneminde icat edilen Moğol yazısı, kendini sadece devlet işlerinde göstermemiş, tercüme işlerinde de yüksek bir ivme ortaya koymuştur. İlme önem veren Kubilay Han’ın buyruğu ile Çinli, Hristiyan, Müslüman ve Yahudî alimler Moğolistan’da toplanmışlar; bir meclis kurulmuş; en mahir alimler, Çin’e getirilerek bunlardan bir akademi oluşturulmuştu. İncil, Kur’an, Tevrat ve Buda’nın öğütlerini içeren kitap ile bunlardan başka birçok eser Moğolca’ya çevrilmişti.⁷⁰ 1269 yılında Kubilay Han’ın emriyle Phags-Pa Lam Lodayaltsan (1235-1280) tarafından meydana getirilen bu yazı, devlet yazısı olmuştu. 13. yüzyılın uluslararası yazısı olarak

⁶⁸ Özkan Dayı, “Camiü’t-Tevarih’te Kubilay Han’ın Çin’deki İdarî Teşkilatı Ve Bayındırlık Faaliyetleri”, *Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 55 (2015) 241.

⁶⁹ d’Ohsson, *Moğol Tarihi*, 247.

⁷⁰ Dayı, “İran Moğollarında İdarî Bürokrasi”, 240.

kabul edilen⁷¹ bu alfabenin çok karmaşık olduğu için tutulmadığı ve kısa sürede kullanımdan kalktığı bilinmektedir.⁷²

Diğer taraftan Uygur olması muhtemel Mengü Tekin'in devlet yönetimi hakkında dersler vermekten başka Kubilay Han'a Uygurca, Çince ve Tibetçe öğretmiş⁷³ olması; Kubilay Han'ın hâlâ Türkçe (Uygurca olmalı)'ye çok ehemmiyet verdiğini göstermektedir. Dolayısıyla yeni bir Moğol alfabesine sahip olmasına rağmen Kubilay Han'ın Çin'deki memleket işlerini Uygur Türkçesi ile yaptığını veya bu alfabeyle geri döndüğünü söylemek mümkündür.⁷⁴ Çünkü yeni bir dil veya alfabenin oluşturulması, öğrenilmesi, devlet gibi önemli ve hassas bir yapıda uygulanması oldukça zahmetli, zor ve zaman alıcı bir uğraştır. Bu sebeple “Büyük Moğol Devleti”nde yıllarca kullanılan Uygur dilinden ve yazısından birden vazgeçmek ve yerine başka bir alfabe kullanmak oldukça büyük bir cesaret ister.

Özellikle Çin'de hüküm süren “Kubilay Hanlığı” döneminde Moğollar ile Çinliler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesinde Uygurların önemli bir rolü vardı. Uygurlar, Moğol saraylarında ve çeşitli devlet makamlarında çalışan memurlar olarak görev alırken aynı zamanda Çin kültürü ve medeniyetini Moğollara aktaran tercümanlar olarak da görev yapmışlardır. Bu durum, “Kubilay Hanlığı”nda Çinliler ve Moğollar arasında anlayış ve işbirliğini teşvik etmede Uygurların önemini rolünü bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu dönemde öne çıkan iki isim, An-Zang ve Garunadas'tır. An-Zang, *Kubilay Han tarafından Çinlilerin devlet yönetme bilgisi, tarih ve tip gibi konuları içeren önemli kitapları Moğol ve Uygur dillerine tercüme etmekle görevlendirilmiştir*. Böylece Moğollar, Çin kültürüne daha fazla aşinalık kazanmışlardır. Garunadas ise *çok dilli bir bilgindi ve Hint ve Tibetçe klasik mukaddes kitapları Uygurca'ya tercüme ederek imparatora sunmuştur*. Bu sayede Uygurlar, Moğol imparatorlarına farklı kültürlerle ait bilgi ve eserleri aktararak kültürel alışverişi teşvik etmişlerdir. Uygurların bu aktif rolü sayesinde “Kubilay Hanlığı” döneminde kültürel etkileşim sağlanmış ve farklı milletler arasında anlayış ve işbirliği artırmıştır. Bu da hanlığın istikrarlı bir yönetim sağlamasına ve uzun süre varlığını sürdürmesine katkıda bulunmuştur.⁷⁵

2.7.4. İl-Hanlılar (1256/58-1336)

“Moğol-İl-Hanlı Devleti”nin ilk hükümdarı Hülagü (1256-1265), İran'ı fethi (1256) ile görevlendirildiği zaman yanında Uygur Türklerinden oluşan katipler topluluğu olduğu bilinmektedir. İl-Hanlılar devlet yazışmalarında, fermanlar, divanlar gibi birçok yerde Uygur alfabesi kullanılırken yazışma dili olarak Farsça, Uygurca ve Arapça kullanırlardı.⁷⁶ Moğol Devleti'nin resmî yazı dili Uygur alfabesi olduğu için İranlı memurlar, İl-Hanlı devlet idaresinde görev alabilmek için Uygur dilini ve alfabesini öğrenmek mecburiyetinde idiler.⁷⁷

Bu dönemin hükümdarlarından Gazan Han (1295-1304), Moğolca, Türkçe (Uygurca olmalı) ve Farsça biliyordu.⁷⁸ Şöyle ki 1296 sonrasında kendisinin Avrupa hükümdarlarına gönderdikleri resmî mektuplardan elimize geçen bir kaç örneğinin Uygur yazısı ile kaleme alınmış olduğu

⁷¹ Ersoy, “Moğol Yazısının Tarihi Gelişimi”, 396.

⁷² Ersoy, “Moğol Yazısının Tarihi Gelişimi”, 396-397.

⁷³ Çakan, “Uygur Türklerinin Moğol İmparatorluğundaki Rolü”, 26.

⁷⁴ Zeki Velidi Togan, *Çengiz Han (1155-1227), 1969-1970 Dönemi Ders Notları*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, 1982, s.55; Dilber İlimli Usul, “İlhanlı Döneminde Uygurlar”, (Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2016), 97.

⁷⁵ Yasin Yüsüpcan, “Moğol İmparatorluğu Dönemine Kadar Türklerde Tercüme”, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi* 11/1(2011), .9.

⁷⁶ Kalan, “Cengiz Taşı”, 1-2.

⁷⁷ Yuvalı, “İlhanlılar”, 613.

⁷⁸ Usul, “İlhanlı Döneminde Uygurlar”, 98.

görülmektedir. Örneğin Papa VIII. Boniface'e Memlûklere karşı ittifak teklif ettiği mektubu Uygur harfleri ile Moğolca yazılmıştı.⁷⁹

SONUÇ

Moğolların ilk hocaları ve ilk devlet memurları olan Uygurlar, “Büyük Moğol Devleti” döneminde kendilerine ait Uygur alfabesi ile yüksek bir medeniyetin, kültürel zenginliğin, bilimsel nüfuzun, şeref ve rütbenin simgesi olmakla birlikte insanın kaderini ve değerini tayin edecek önemli bir güç ve vasıta durumunda idiler. Moğol-Çağatay toprakları üzerinde devlet kuran “Timur Devleti” idaresindeki Uygurların nüfuzuna bakarak yorum yapan İbn Arabşah (1388-1450) eserinde “Uygur alfabesiyle yazabilen kimse hor görülmez...” diye kaydetmiştir.⁸⁰ Bu ifadeye dayanarak ilmin, kültür ve medeniyetin bir ölçütü olan Uygur dilinin ve (alfabesi) yazının Moğol saraylarında esas alınarak öğrenilmesi, öğretilmesi ve yaygınlaşması, Moğolların kalıcı bir kültüre ve medeniyete sahip olmak konusunda attıkları ciddi bir adımdır olarak gösterilebilir.

Ufku ve bakış açısı geniş, ilme ve bilime önem veren strateji uzmanı Cengiz Han, “Büyük Moğol Devleti”ni kurduktan hemen sonra Uygur Türklerini önemli görevlere getirmişti. Devlet kurma ve idare etme konusunda ve aynı zamanda sosyal çevre ve kültürel hayatta Moğollardan ileri bir seviyeye sahip yerleşik Uygurlar, bu alanlardaki bilgi ve tecrübelerini Moğollara aktardılar. Başta Moğol devlet teşkilatında daha sonra orduda etkin ve faal olan Uygurların yazı bilmeleri ve kendilerine ait bir alfabeyle sahip olmaları Moğolları, kültürel alanda etkilerken aynı zamanda Moğol kültürünün temellerinin atılmasına da sebep olmuştur.

Ancak Moğolların, Türklerin yaygın ve yoğunlukla yaşadıkları alanlardaki hakimiyeti, Moğol Devleti'nin idarî ve askerî teşkilatında çoğunlukla Türklerin görev almaları ve Moğol devlet yapısında Türk devlet geleneğinin uygulanması, Moğolların zamanla kendi kimliklerinden uzaklaşmalarına sebep olmuştur. Moğollar, alanında uzman, yetenekli ve bilgili Uygurlar sayesinde sosyal ve kültürel alanlarda kendilerini göstermeye başlarken “Moğol Medeniyeti”nin oluşmasında ve Moğolların tarih sahnesinde yer almasında oldukça önemli bir kazanç elde etmişlerdir.

Cengiz Han'ın hakim olduğu coğrafyalarda resmî anlamda gücünün zirvesine ulaşmasını sağlayan⁸¹ Moğolların, imparatorluğun doğu ve batıdaki tüm sınırlarında Uygur dilini ve yazısını, yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamışlardır. Bu durum sosyo-kültürel anlamda Moğolların zamanla Türkleşmesini, kurdukları devletin de “Türk-Moğol Devleti” ismiyle anılmasına da sebep oldu.

⁷⁹ Usul, “İlhanlı Döneminde Uygurlar”, 279.

⁸⁰ Yasin, “Uygur Yazısının Tarihî Dönemleri ve Yayıldığı Bölgelere Bir Bakış”, 97.

⁸¹ Dayı, “İran Moğollarında İdarî Bürokrasi”, 239.

KAYNAKLAR

- Ağaldağ, Sebahattin. "Moğol Devleti", Türkler ansiklopedisi, C. 8, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002, 433-456.
- Alaaddin Ata Melik Cüveynî. (2013) *Tarih-i Cihan Güşa*. (M. Öztürk, çev.) Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları Yayınları.
- Bartold, V. V. (1990) *Moğol istilasına kadar Türkistan* (H. D. Yıldız, haz.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Brose, M. C. (2005) "Uyghur technologists of writing and literacy in Mongol China". *T'oung Pao* 91/4-5, 396-435.
- Budak, M.A. (2020) *Ortaçağ seyahatnamelerinde Türkler ve Moğolların sosyo-ekonomik durumları (X-XV. yüzyıllar)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Carpini, P. *Plano Carpini'nin Moğolistan seyahatnâmesi (1245-47)* (E. Ayan, çev.). Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları.
- Çağatay, S. S. (1943). Uyгур yazı dili. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Çoğrafya Dergisi* 1/5, 77-88.
- Çakan, V. (2019). Uyğur Türklerinin Moğol imparatorluğundaki rolü. *Asya Araştırmaları Dergisi* 3/1, 19-28.
- Çandarlıoğlu, Gülçin. "Uygurlar", *DİA*, C. 42, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 2012, 242-244.
- Çelik, B. (2021). *Hülâgü han'ın hayatı ve faaliyetleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- D'Ohsson, A. C. (2008) *Moğol Tarihi*. (B. Apaydın, çev.). İstanbul: Nesnel Yayınları.
- Dayı, Ö. (2015) Camiü't-Tevarih'te Kubilay han'ın Çin'deki idarî teşkilatı ve bayındırlık faaliyetleri. *Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 55, s.239-255.
- Dayı, Ö. (2017) *İran Moğollarında idarî bürokrasi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dayı, Ö. (2017). İran Moğollarında bitikçilik (1231-1295). *Sosyal Bilimler Dergisi* 11, s.192-208.
- Erdem, A. (2016). *Cengiz Han ve Türk-Moğol Devleti*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ersoy, F. (2007). Moğol yazısının tarihî gelişimi ve Moğolların kullandıkları alfabeler". *Selçuk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 22, s.393-404.
- Ersoy, F. (2008). *Türk-Moğol dil ilişkisi ve Çavuşça*. Yayınlanmış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Grousset, R. (1980). *Bozkır İmparatorluğu Attila/Cengiz Han/Timur*. (M. R. Uzmen, çev.). İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Hartog, L. (2013). *Dünya fatihi Cengiz Han*. (M. Savan, çev.). İstanbul: Doğan Yayıncılık.

- Kalan, E. (2018). Moğollar'da yazılı geleneğin kökenleri ve "Cengiz Taşı". *Türkbilig Dergisi* 35, 1-16.
- Karakurt, B. (2021). Efes müzesi'ndeki İlhanlı dönemi sikkeleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İzmir.
- Leon, C. (2006). *Asya tarihine giriş- kökenlerinden 1405'e Türkler ve Moğollar*. (S. İ. Kaya, çev.). İstanbul: Seç Yayın Dağıtım.
- Moğolların gizli tarihi*. (1986). (A. Temür, çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özcan, A. T. (2013). Moğol tarihine ilişkin Latince kaynaklarda Uygurlar. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmalar Dergisi* 35, s.147-163.
- Özgüdenli, Osman Gazi. "Moğollar". *DİA*. C. 30, Türkiye Diyanet Vakfı, Ankara, 2020, 225-229
- Özyetkin, Ayşe Melek. "Altınordu Hanlığı'nın resmî yazışma geleneği", *Türkler Ansiklopedisi*. C. 8. Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002, 1452-1475.
- Parlar, Gündegül A.. "İlhanlılarda sikke formları", *Türkler Ansiklopedisi*. C. 8. Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002, 1628-1633.
- Spuler, B. (2011). *İran Moğolları*. (C. Köprülü, çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Sümer, Faruk. "Tatarlar", *DİA*. C. 40, Türkiye Diyanet Vakfı, Ankara, 2011, 168-170.
- Togan Z. V. (1982). Çengiz Han (1155-1227), 1969-1970 Dönemi Ders Notları, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Togan, İsenbike. "Çinggis Han ve Moğollar". *Türkler Ansiklopedisi* C. 8, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002, 377-416.
- Turan, O. (2009). *Türk cihan hakimiyeti mefkuresi tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Usul, D. İ. (2016). İlhanlı döneminde Uygurlar. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuklu Üniversitesi, Konya.
- Uyar, M. (2012). *Cengiz imparatorluğu hakkında ilk tarih kayıtları: Meng Ta Pei Lu ve Hei Ta Shi Lu*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Ver, M. (2019). Animal terminology in the Uyghur documents concerning the postal system of the Mongol empire. *Turkic Languages* 23, s.192-210.
- Yuvalı, A. (1994). *İlhanlılar tarihi I kuruluş devri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Matbaası.
- Yuvalı, Abdulkadir. "İlhanlılar". *DİA* C. 22, Türkiye Diyanet Vakfı, Ankara, 2000, 102-105.
- Yuvalı, Abdulkadir. "İlhanlılar". *Türkler Ansiklopedisi*. C. 8, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002, 613-620.
- Yüsüpcan, Y. (2011). Moğol imparatorluğu dönemine kadar Türklerde tercüme. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi* 11/1, s.1-10.
- Yüsüpcan, Y. (2011). Uygur yazısının tarihi dönemleri ve yayıldığı bölgelere bir bakış". *Dil Araştırmaları Dergisi* 9/9, s.91-103.

HUKUK ALANINDAKİ MAKALE BAŞLIKLARININ BİLİŞSEL YAPISI: ARAŞTIRMACILARIN KELİME TERCİHLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Dursun DEMİR*

ÖZ

Makalelerin en önemli kısımlarından birini oluşturan başlıkların işlevlerinden biri okuyucuyu içerik hakkında bilgilendirmesi, diğeri de onun dikkatini çekerek çalışmanın tamamını okumasını sağlamasıdır. Literatüre bakıldığında başlıkların bilgilendirici özelliklerinin tespitinde kullanılan yöntemlerden birinin başlıkları meydana getiren kelimelerin analizi olduğu görülmektedir. Bu analizde, başlıklarda kullanılan içerikli sözlerin işlevsel kelimelere oranı başlıkların ne kadar bilgilendirici olduğu hakkında bir fikir vermektedir. Bu çalışmanın amacı da hukuk alanındaki makale başlıklarında yer alan kelimeleri inceleyerek başlıkların ne kadar bilgilendirici olduğunu tespit etmektir. Çalışmayı gerçekleştirmek için 500 başlıktan oluşan bir derlem hazırlanmıştır. Başlıklar, İstanbul Hukuk Mecmuası ve Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan makalelerden alınmıştır. İlgili dergilerin içindekiler kısmından Microsoft kelime işlemci dosyasına kopyalanan başlıklar daha sonra düz metin hâline getirilmiş ve AntWordProfiler yazılımı ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda bu alandaki makale başlıklarının %89,59 oranında bildirici özelliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan başlıkların büyük çoğunluğunun tamlama şeklinde olduğu ve bu tamlamalarda tamlanan olarak kullanılan kelimelerin çoğunlukla hukuk alanına özgü kelimelerden ziyade araştırma temelli kelimelerden oluştuğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarının lisansüstü eğitim alan öğrencilere ve akademik yazma literatürüne katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Türkçe, makale başlığı, hukuk, bilgilendirici, bilişsel yapı

COGNITIVE STRUCTURE OF RESEARCH ARTICLE TITLES IN LAW: VOCABULARY PREFERENCES OF RESEARCHERS

ABSTRACT

One of the functions of the titles, which constitute one of the most important parts of the research articles, is to inform the readers about the content, and the other is to draw their attention and encourage them to read the whole article. It has been established in the literature that one of the methods used to determine how informative a title is the analysis of the words that make it up. In this analysis, the ratio of content words to functional words gives an idea about the degree of a title's informativeness. The purpose of this study is to examine the words in the titles of law articles and to determine how informative the titles are. To this end, a corpus of 500 titles was prepared. Titles were received from articles published in two journals, Istanbul Law Review and Journal of Ankara University Faculty of Law. First, the titles were copied from the tables of contents of the related journals to the Microsoft word processor file, then this file was converted

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
dursundemir@omu.edu.tr

into text document and finally words in the titles were analysed using AntWordProfiler software. As a result of the study, it has been determined that the titles' informativeness ratio is 89,59%. On the other hand, it has been observed that the majority of the titles are in the form of noun phrases and the heads used in these phrases are mostly research-based words rather than domain specific ones. It is anticipated that the results of the current research will contribute to postgraduate students and academic writing literature.

Key Words: Academic Turkish, research article title, law, informative, cognitive structure

GİRİŞ

Araştırma makalelerinin önemli bir bölümünü oluşturan başlıklara araştırmacılar farklı işlevler atfetmiştir. Morgan ve Baker'e (1984) göre başlığın birinci işlevi, makalenin içeriği hakkında okuyucuya bilgi vermesi, ikincisi makalenin okunması için ilgi uyandırması ve üçüncüsü içerdiği bazı anahtar kelimelerle o konuda araştırma yapanların makaleyi bulmasına yardımcı olmasıdır. Turk ve Kirkman'a (1989) göre başlıkların işlevi iki tanedir: Çalışmanın ne hakkında olduğu konusunda okuyucuyu bilgilendirmek ve çalışmayı diğerlerinden ayırmak. Wang ve Bai (2007) de başlıklara iki görev yükleyenlerdendir: Çalışmayı özetlemek ve özetin mi yoksa bütün makalenin mi okunacağı konusunda karar verilmesine yardımcı olmak. Aynı anlamda Diao (2021) da başlıkların makalenin okunmaya değer olup olmadığına okuyucuyu ikna etmede belirleyici bir rol oynadığını ifade etmektedir. Jamali ve Nikzad (2011) ise makalelerin okunmak için adeta birbirleriyle yarıştığını ve bu anlamda başlıkların makalelerin daha çok okuyucu kitlesine ulaşmada önemli roller üstlendiğini belirtmektedir.

Anthony (2001), bilgisayar mühendisliğinin altı farklı alanında (yazılım mühendisliği, bilgi ve veritabanı mühendisliği, görsellik ve bilgisayar grafikleri vs.) yayın yapan altı dergiden aldığı 600 makale başlığını incelemiş ve her bir alandaki başlıklarda en sık kullanılan 10 kelimenin birbirinden farklı olduğunu tespit etmiştir. Örneğin, bir dergideki makale başlıklarında *tanıma*, *görüntü*, *algılama*, *öğrenme* ve *eşleştirme* gibi makine zekâsıyla ilgili kelimeler daha sık kullanılırken diğer bir dergideki makale başlıklarında *görüntü alma* ve *görselleştirme* gibi bilgisayar grafikleriyle ilgili kelimelerin daha çok kullanıldığı görülmüştür.

Appiah, Ankomah, Yaw Osei ve Hattoh-Ahiaduvor (2019), jinekoloji, işletme ve hukuk alanlarından seçtiği 574 makale başlığını incelemiş ve başlıklarda kullanılan kelimeleri önce içerikli ve işlevsel olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Daha sonra ilk grupta yer alan kelimeleri de üç gruba ayırarak incelemiştir:

- Alana özgü kelimeler (*hukuk, yasal, suçlu, hamilelik, işletme, firmalar, vs.*)
- Araştırma merkezli kelimeler (*çalışma, analiz, araştırma, gözden geçirme, rapor*)
- Diğer (*ilişki, toplum, bağlantılı, eleştirel vs.*)

Jinekoloji ve işletme başlıklarında alana özgü kelimeler ağırlıkta iken hukuk başlıklarında diğer kelimelerin daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar bunun nedeni olarak hukukun hayatın hemen hemen her alanı ile ilgilenmesini göstermiştir.

Milojević, Sugimoto, Yan ve Ding (2011) ise kütüphanecilik ve bilişim alanlarından aldığı 10.344 makale başlığında en sık kullanılan 100 kelimeyi tespit etmiştir. Listeye işlevsel kelimeler dâhil edilmemiştir. 1930-1990 arasındaki felsefe, filoloji, ilahiyat, İngiliz edebiyatı, tarih ve hukuk alanlarındaki makale başlıklarında kullanılan içerikli kelimeleri inceleyen Yitzhaki (1997), süreç

içerisinde bütün disiplinlerde bu tür kelimelerin sayısının gittikçe arttığını tespit etmiş ve buradan hareketle başlıkların zaman içinde daha bilgi verici hâle geldiğini ileri sürmüştür. Nagano (2015), dört sayısal ve dört sözel bölümden aldığı 3.200 başlığı incelemiş ve içerikli kelimelerin sayısal bölümlere ait makale başlıklarında daha çok yer aldığını tespit etmiştir.

Cheng, Kuo ve Kuo (2012) ise dil bilimi alanındaki 796 makalenin başlığını incelediği çalışmada ad kökenli başlıklarda tamlanan olarak kullanılan kelimelerin iki farklı grupta toplanabileceğini tespit etmiştir: Alana özgü kelimeler ve alana özgü olmayan kelimeler. Tamlanan olarak kullanılan *dil*, *öğrenme* veya *edinim* gibi alana özgü kelimelerin uygulamalı dilbilimdeki yaygın araştırma konularını yansıttığı, buna karşılık *etki*, *analiz* veya *rol* gibi alana özgü olmayan kelimelerin araştırma konusunun soyutlanması anlamına geldiği belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca, alana özgü kelimelerin çoğunluğunun *dil öğrenimi*, *motivasyon stratejileri* ve *söylem analizi* gibi bileşik isimlerden oluştuğu da görülmüştür.

Türkçe makale başlıklarında kullanılan kelimeleri inceleyen çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Az sayıdaki bu çalışmaların birinde Güneş ve Çevik (2016) üç eğitim fakültesi dergisindeki 447 makale başlığını incelemiş ve başlıkların %26'sında *Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, *Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi* gibi gereksiz kelimelerin kullanıldığını belirlemiştir. Araştırmacıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir: “Oysa bilimsel çalışmalar *çeşitli değişkenler açısından inceleme ve değerlendirmeye* dayanmaktadır. Başlıklarda bu kelimelerin yazılmasına gerek yoktur” (s. 1197). Sevim ve Özdemir Erem (2012) ise Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarını incelemiş ve başlıklarda *çocuk edebiyatı*, *Türkçe eğitimi*, *metin*, *söz varlığı* gibi kavramların sıkça kullanıldığını, buradan hareketle de tezlerde daha çok bu konular üzerinde durulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hukuk alanındaki makale başlıklarının bilişsel yapısını konu edinen mevcut çalışmada aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

- 1) Hukuk alanındaki makale başlıklarında araştırmacıların kelime tercihleri nedir ve bu başlıklar ne kadar bilgilendiricidir?
- 2) Hukuk alanındaki makale başlıklarında en çok kullanılan kelimeler hangileridir?

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, hukuk alanındaki makale başlıklarında kullanılan kelimeleri incelemektir. Çalışmayı gerçekleştirmek için 500 başlıktan oluşan bir derlem hazırlanmıştır. Başlıklar, İstanbul Hukuk Mecmuası ve Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan makalelerden alınmıştır. Söz konusu dergilerin 2022 yılındaki son sayılarında yayımlanmış makalelerin başlıklarından başlanmış ve önceki sayılara doğru ilerleyerek başlıklar seçilmiştir. Bu işlem, her bir dergiden 250 başlık seçilene kadar devam etmiştir. Çalışmaya sadece araştırma makalesi başlıkları dâhil edilmiş, çeviri makale başlıkları dâhil edilmemiştir. Dergilerin içindekiler kısmından Microsoft kelime işlemci dosyasına kopyalanan başlıklar daha sonra düz metin hâline getirilmiş ve Anthony (2014) tarafından geliştirilen AntWordProfiler yazılımı ile analiz edilmiştir. Derlemin içeriği ve büyüklüğü ile ilgili bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Derlemin büyüklüğü ve içeriği

Dergi	Yıl	Cilt//Sayı	Başlık sayısı
İstanbul Hukuk Mecmuası	2016- 2022	74(2) - 80(4)	250
Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi	2016 - 2022	65(4) – 71(4)	250
Toplam			500

Literatüre bakıldığında başlıkların bilgilendirici özelliklerinin tespitinde kullanılan yöntemlerden birinin başlıkları meydana getiren kelimelerin analizi olduğu görülmektedir. Bu analizde, başlıklarda kullanılan içerikli sözlerin işlevsel kelimelere oranı başlıkların ne kadar bilgilendirici olduğu hakkında bir fikir vermektedir. Haspelmath (2001), bütün dillerdeki kelimelerin içerikli ve işlevsel olmak üzere iki büyük kategoriye ayrılabilceğini ifade etmektedir. İsimler, fiiller, sıfatlar ve zarflar içerikli kelime grubuna, edatlar, bağlaçlar, artikeller ve yardımcı fiiller ise işlevsel kelime grubuna dâhil edilmektedir. Sayıca en çok kelime birinci grupta vardır ve bu grup yeni kelimelere açıktır. Bir başka ifade ile dillerde türetilen yeni kelimeler bu gruba aittir. Bu gruptaki kelimelerin belirli somut anlamları vardır ve bunlar çoğunlukla iki veya daha fazla hecelidirler. Bu kelimelerin metinlerdeki kullanım sıklığı ise düşüktür. Diğer taraftan işlevsel kelimeler sayıca çok azdır; anlamları daha çok genel ve soyuttur; oldukça az hecelidirler ve metinlerdeki kullanım sıklıkları yüksektir. Her iki gruba ait bu bilgiler özet olarak Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. İçerikli kelimeler ve işlevsel kelimeler*

	İçerikli kelimeler	İşlevsel kelimeler
Tür	isimler, fiiller, sıfatlar, zarflar	edatlar, bağlaçlar, artikeller, yardımcı fiiller
Yeni kelimelere	açık	kapalı
Sayı	çok	az
Anlam	somut, özel	soyut, genel (veya yok)
Kullanım sıklığı	düşük	yüksek

* Haspelmath (2001, s. 16540)

Çalışmada, hukuk alanındaki makale başlıklarında kullanılan kelimeler üç aşamada incelenmiştir. Birinci aşamada kelimeler, içerikli ve işlevsel olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. İkinci aşamada, Appiah vd.’nin (2019) yaptığı gibi içerikli kelimeler, *alana özgü olanlar*, *araştırma kelimeleri* ve *diğerleri* olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Çoğunluğu hukuk alanına özgü kelimelerden oluşan liste, bir avukat ve bir savcıya gönderilerek alana özgü kelimeleri işaretlemeleri istenmiştir. Her iki kişinin de işaretlediği kelimeler alana özgü kelimeler olarak kabul edilmiştir. Çoğunluğu araştırma kelimelerinden oluşan liste ise iki akademisyene gönderilmiş ve her ikisinin işaretlediği kelimeler araştırma kelimeleri olarak kabul edilmiştir. Bu iki listede yer almayan içerikli kelimeler ise diğer kelimeleri oluşturmuştur. Çalışmanın üçüncü aşamada ise Cheng vd.’nin (2012) yaptığı

gibi ad kökenli başlıklarda tamlanan olarak kullanılan kelimeler, alana özgü olanlar ve olmayanlar şeklinde iki gruba ayrılarak incelenmiştir.

Bulgular

Çalışma sonucunda yapılan analizlerden elde edilen verilere bakıldığında, hukuk alanındaki makale başlıklarının 1.480 farklı, 2.350 çeşit ve 5.003 toplam kelime kullanılarak oluşturulduğu görülmektedir (bk. Tablo 3). Farklı kelime ile çekim eki almamış, kök veya gövde hâlinde bulunan kelimeler kastedilmiştir. Çeşit kelime ise farklı kelimelerin çekim eki eklenmiş hâllerini ifade etmektedir. Tekrarlarla birlikte başlıklarda toplam 5.003 kelime kullanılmıştır. Başlıkların ortalama uzunluğu 10 kelimedir. En kısa başlık iki kelimeden, en uzun başlık ise 30 kelimeden oluşmuştur.

Tablo 3. Başlıkların uzunlukları

Farklı kelime	Çeşit kelime	Toplam kelime	Ort.	En kısa başlık	En uzun başlık
1.480	2.350	5.003	10,00	2	30

İncelenen başlıklar içerisinde en uzun ve en kısa başlığa İstanbul Hukuk Mecmuası'nda rastlanmıştır. En kısa başlık şu şekildedir:

“Elektronik Vasiyetname”

En uzun başlık ise şu şekildedir:

“Borcun İfasının, Sözleşmenin Kurulmasından Sonraki Bir Olgunun Gerçekleşmesinden İtibaren Belirli Bir Sürenin Geçmesiyle Muaccel Olacağına Kararlaştırıldığı Hallerde Borçlunun Temerrüde Düşmesi İçin İhtar Şart mıdır? (Vadenin Sonradan Belirli Hale Gelebirliliği Üzerine)”

Makale başlıklarının ne kadar bilgilendirici olduğunu tespit etmek için başlıklarda kullanılan 1.480 farklı kelime içerikli ve işlevsel olarak iki gruba ayrılmış ve bunlara ait bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Başlıklarda kullanılan içerikli ve işlevsel kelimeler

	Sayı	%
İçerikli kelimeler	4.482	89,59
İşlevsel kelimeler	521	10,41
Toplam	5.003	100

Tabloda görüldüğü üzere başlıkları meydana getiren 5.003 kelimenin 4.482'si içerikli kelimelere 521'i ise işlevsel kelimelere aittir. Toplam kelimelerin yaklaşık %90'ını içerikli kelimeler oluşturmaktadır. Bu kelimelerden en çok kullanılan 25'i ise Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Makale başlıklarında en çok kullanılan 25 içerikli kelime.

Sıra	Kelime	Sıklık
1	hukuk	185
2	hak	67
3	Türk	60
4	değerlendirme	55
5	karar	55
6	sözleşme	48
7	kanun	47
8	ol-	45
9	suç	37
10	madde	36
11	uygulama	36
12	koruma	35
13	ceza	31
14	mahkeme	31
15	uluslararası	31
16	hukuki	29
17	sorumluluk	29
18	etki	28
19	hüküm	25
20	sorun	25
21	anayasa	24
22	kapsam	24
23	Avrupa	23
24	Covid 19	23
25	devlet	22

Hukuk kelimesinin makale başlıklarında en çok kullanılan içerikli kelime olduğu görülmektedir. Bu kelime başlıklarda 185 defa kullanılmıştır. Yapılan analizlerde 155 başlığın hukuk kelimesini içerdiği tespit edilmiştir. Aşağıda bu kelimeye bir, iki ve üç defa yer veren başlıklara birer örnek sunulmuştur:

Hukuk Kavramının Analizi

Uluslararası Normların Özel Hukuka ve Hukuk Metodolojisine Etkisi

Borçlar Hukuku İle Veri Koruma Hukuku Açısından Blockchain Teknolojisi ve Akıllı Sözleşmeler: Hukuk Düzenimizde Bir Paradigma Değişimine Gerek Var mı?

Hukuk kelimesinden sonra başlıklarda en çok kullanılan kelimenin “hak” olduğu görülmektedir. “Türk” kelimesi de en çok kullanılan üçüncü kelime olmuştur. Tablo 5’e bakıldığında, başlıklarda en çok kullanılan 25 kelimenin isim ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu kelimelerin 22 tanesi isim, ikisi sıfat (*uluslararası, hukuki*) ve biri de fiildir (*olmak*). İsimlerden üç tanesi (*Türk, Avrupa, Covid 19*) ise özel isimdir.

Tablo 6. İçerikli kelimelerin dağılımı

	Sıklık	%
Alana özgü kelimeler	1.640	36,59

Araştırma kelimeleri	304	6,78
Diğer kelimeler	2.538	56,63
Toplam	4.482	100

Tablo 6’da, yöntem bölümünde de ifade edildiği gibi, içerikli kelimelerin üç farklı kategoride yapılan değerlendirme sonuçları yer almaktadır. Hukuk alanındaki makale başlıklarında kullanılan 4.482 içerikli kelimenin yaklaşık %36’sı alana özgü kelimelerden, %7’si araştırma kelimelerinden ve %57’si ise diğer kelimelerden oluşmuştur.

Tablo 7. Alana özgü olan ve olmayan tamlananlar*

Alana özgü kelimeler	Sıklık	Alana özgü olmayan kelimeler	Sıklık
suç	16	değerlendirme	55
sorumluluk	12	etki	24
hak	9	sorun	19
hukuk	8	inceleme	21
		uygulama	11
		koruma	9
		sonuç	6
		bakış	6
		örnek	6
		öneri	6

*Burada listelenen tamlananlar, frekansı beşe eşit veya daha yüksek olanlardır.

Çalışmada incelenen başlıkların çoğunlukla tamlama şeklinde olduğu görülmüştür. Bu tamlamalarda tamlanan olarak en sık kullanılan kelimeler Tablo 7’de gösterilmiştir. Görüldüğü gibi tamlananlar daha çok araştırma temelli kelimelerden oluşmaktadır. Bu anlamda en çok kullanılan ilk üç kelime sırasıyla *değerlendirme*, *etki* ve *incelemedir*. İlgili kelimelerin tamlanan olarak kullanıldığı başlıklara birer örnek aşağıda sunulmuştur:

Bebeklik Dönemi Aşı Uygulamalarının Velayet Hakkı Kapsamında Değerlendirilmesi

Hukuka Aykırı Taşfiyenin Tüzel Kişiliğe Etkisi

Türkakımı Projesinin Hukuki İncelemesi

Alana özgü kelimelerden sırasıyla en çok kullanılan ilk üç tanesi ise şu şekildedir: *suç*, *sorumluluk* ve *hak*

Sağlık Mesleği Mensuplarının Suçu Bildirmemesi Suçu (TCK m280)

Eski Orta-Asya Türk Kamu Hukukunda Kağanların Görev ve Sorumlulukları

Ceninin Yaşama Hakkı

SONUÇ VE TARTIŞMA

Makale başlıkların bilgilendirici özelliklerinin tespitinde kullanılan yöntemlerden birinin başlıkları meydana getiren kelimelerin analizi ile yapıldığı bilinmektedir. Bu analizde, başlıklarda kullanılan içerikli kelimelerin işlevsel kelimelere oranı başlıkların ne kadar bilgilendirici olduğu hakkında bir fikir vermektedir. Bu çalışma da hukuk alanındaki makale başlıklarında yer alan kelimeleri inceleyerek başlıkların ne kadar bilgilendirici olduğunu tespit etmek için yapılmıştır. Yapılan analizlerde, incelenen 500 makale başlığının 5.003 kelimededen oluştuğu ve bunların %89,59'unun (4.482) içerikli kelimelerden olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle, hukuk alanındaki makale başlıklarının oldukça bilgilendirici olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Nagano'nun (2015) bulduğu sonuçla uyuşmamaktadır. Kendisi, dört sayısal (botanik, mühendislik, jeoloji ve tıp), dört sözel (iktisat, eğitim, tarih ve sosyoloji) bölüme ait makale başlıklarında kullanılan içerikli kelimeleri araştırmış ve sözel bölüm başlıklarının %63-70'inin, sayısal bölümlere ait başlıkların ise ortalama %75'inin içerikli kelimelerden oluştuğunu tespit etmiştir. Mevcut çalışma ile Nagano'nun çalışması arasında bu kadar çok fark olmasının nedeni Türkçe'nin sondan eklemeli bir dil olması ile açıklanabilir. İşlevsel kelimeler arasında yer alan zamirler, edatlar ve bağlaçların tamamı İngilizcede ayrı birer kelime ile ifade edilirken Türkçede bunların çoğu eklerle ifade edilmektedir:

Rekabet Hukukunda Uzlaşma Kurumu (Settlement Mechanism In Competition Law)

Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde İki Defadan Fazla Cumhurbaşkanı Seçilememe Kuralı – 2 (The Rule of 'Being Elected as President of the Republic for Two Terms at Most' in the Executive Presidential System – 2)

Bebeklik Dönemi Aşı Uygulamalarının Velayet Hakkı Kapsamında Değerlendirilmesi (Evaluation of Infancy Vaccine Applications within the Scope of Custodial Right)

Ayrıca, işlevsel kelimeler arasında yer alan artikellerin ve yardımcı fiil kategorilerinin Türkçede olmaması da işlevsel kelime oranının Türkçe makale başlıklarında az çıkmasının bir nedeni olabilir. Her iki dil arasında bu anlamda yapılmış çalışmaları karşılaştırırken bu farkları dikkate almak ve değerlendirmeleri ona göre yapmak gerekmektedir.

Makale başlıklarında en çok kullanılan 25 kelimeye baktığımızda, isim türünde ve alana özgü kelimelerin listenin çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir. Başlıklarda en çok kullanılan üç içerikli kelime şu şekildedir: *hukuk*, *hak* ve *Türk*. Appiah vd. (2019), inceledikleri hukuk makale başlıklarında en çok kullanılan üç içerikli kelimenin *Hindistan*, *hukuk* ve *hukuki* olduğunu tespit etmişlerdir.

Başlıklarında kullanılan 4.482 içerikli kelimenin yaklaşık %36'sı alana özgü kelimelerden, %7'si araştırma kelimelerinden ve %57'si ise diğer kelimelerden oluşmuştur. Aynı alandaki makale başlıklarını inceleyen Appiah vd.'nin (2019) çalışmasında ise başlıklardaki içerikli kelimelerin %40'ı alana özgü kelimelerden, %8'i araştırma kelimelerinde ve %52'si diğer kelimelerden oluşmuştur. Bu veriler, bu anlamda iki çalışma sonuçları arasında genel bir benzerliğin olduğunu göstermektedir.

Tamlama şeklindeki başlıklarda tamlanan olarak kullanılan kelimelere ait verilere bakıldığında, bunların daha çok araştırma temelli kelimelerden oluştuğu görülmektedir. Cheng vd.'nin (2012) çalışmasında ise her iki gruba ait tamlanan sayılarının birbirine daha yakın olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmada dil bilimi makale başlıkları incelendiği için alana özgü

kelimelerdeki benzerlikleri karşılaştırmak bilimsel görünmediği için iki çalışma sonucundaki araştırma temelli tamlananlara bakılabilir. Mevcut çalışmamızda tamlanan olarak en çok kullanılan üç kelimenin sırasıyla *değerlendirme*, *etki* ve *inceleme* olduğu belirlenmişti. Cheng vd.'nin çalışmasında ise tamlanan olarak en çok kullanılan araştırma merkezli kelimelerin *etki*, *analiz* ve *rol* olduğu görülmektedir.

Çalışma sonuçlarının makale başlığı yazma konusunda akademi dünyasına yeni adım adan hukuk alanındaki akademisyen adaylarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Anthony, L. (2001). Characteristic features of research article titles in computer science. *IEEE Transactions on Professional Communications*, 44, 187–194. <https://doi.org/10.1109/47.946464>

Anthony, L. (2014). *AntWordProfiler* [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. <http://www.laurenceanthony.net/software/antwordprofiler/> adresinden erişildi. (ET:01.08.2023)

Appiah, K. R., Ankomah, C., Osei, H. Y., & Hattoh-Ahiaduvor, T. (2019). Structural organisation of research article titles: A comparative study of titles of business, gynecology and law. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(3), 145-154. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.3p.145>

Cheng, S. W., Kuo, C. W., and Kuo, C. H. (2012). Research article titles in applied linguistics. *Journal of Academic Language and Learning*, 6(1), A1-A14. <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/178>

Diao, J. (2021). A lexical and syntactic study of research article titles in Library Science and Scientometrics. *Scientometrics*, 126(7), 6041- 6058. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04018-6>

Güneş, F., & Çevik, A. (2016). Makale başlıklarının incelenmesi. *Turkish Studies, (Electronic)*, 11(3), 1185-1202. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9195>

Haspelmath, M. (2001). Word classes and parts of speech. N. J. Smelser, P. B. Baltes (Eds.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (p.16538-16545). doi:10.1016/b0-08-043076-7/02959-4

Jamali, H. R., & Nikzad, M. (2011). Article title type and its relation with the number of downloads and citations. *Scientometrics*, 88, 653–661. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0412-z>

Milojević, S., Sugimoto, C. R., Yan, E., & Ding, Y. (2011). The cognitive structure of library and information science: Analysis of article title words. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(10), 1933-1953.

Morgan, P. P., & Baker, G. (1984). Writing the right title. *Canadian Medical Association Journal*, 131(10), 1180.

Nagano, R. L. (2015). Research article titles and disciplinary conventions: A corpus study of eight disciplines. *Journal of Academic Writing*, 5(1), 133–144. <https://doi.org/10.18552/joaw.v5i1.168>

Sevim, O., & Özdemir Erem, N. H. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine eleştirel bir bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(3), 174-186.

Turk, C., & Kirkman, J. (1989). *Effective writing: improving scientific, technical and business communication*. Routledge.

Wang, Y., & Bai, Y. (2007). A corpus-based syntactic study of medical research article titles. *System*, 35(3), 388–399. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.01.005>

Yitzhaki, M. (1997). Variations in informativity of titles of research papers in selected humanities journals: A comparative study. *Scientometrics*, 38(2), 219–229.

AZERBAJYCAN TÜRKCESİ VE TÜRKİYE TÜRKCESİNDEKİ SOMATİK DEYİMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI

Eda EKEN*

ÖZ

Dilde genel söz varlığı içinde sayı adları, renk adları, hayvan adları, organ adları, yiyecek ve içecek adları ile çok sık kullanılan fiiller temel söz varlığı ya da çekirdek sözler olarak kabul edilir. Bunlardan özellikle organ adları birçok dilde deyimlerin içinde de sıklıkla görülür. Organ adlarıyla oluşturulan deyimler somatik deyimler olarak bilinir. Azerbaycan Türkçesi ile Türkiye Türkçesi birbirine yakın iki lehçe olmalarına rağmen sözlük birimlerinde farklılıklar mevcuttur. Bu farklılıklardan biri de organ adlarıyla kurulan deyimler üzerinedir.

Lehçelerin birinde organ adıyla oluşturulan deyim, diğer lehçede ad unsurunun değiştiği, fiil unsurunun korunduğu görülür. Örneğin, *Türkçe Sözlük*'te "kafası yerine gelmek" deyimini *Azerbaycan Türkçesi Sözlüğü*'nde "başı yerinə gəlmək" şeklindedir. Ayrıca her iki lehçede aynı sözlükbirimlerle oluşturulan deyimlerin kurucularının tamamen ya da kuruculardan birinin anlamının farklı olduğu görülür. *Azerbaycan Türkçesi Sözlüğü*'nde "üreyi serinlemek" deyimini ile *Türkçe Sözlük*'te "yüreği serinlemek" deyimini her iki lehçenin sözlüklerinde farklı anlamlarda kullanılmıştır. Birbirine yakın olan bu iki lehçenin deyimlerinde anlamsal farklılıklar tespit edilmiştir. Bu çalışmada, her iki lehçede organ adlarıyla kurulan eşdeğer deyimler ile yalancı eşdeğer deyimler tespit edilmiş ve incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan Türkçesi, Türkiye Türkçesi, somatik deyimler, yalancı eşdeğerlik, eşdeğerlik.

ABSTRACT

In the general vocabulary of a language, number names, color names, animal names, organ names, food and beverage names, and frequently used verbs are considered as basic vocabulary or core words. Among these, especially organ names are frequently seen in idioms in many languages. Idioms formed with organ names are known as somatic idioms. Although Azerbaijani Turkish and Turkish are two dialects close to each other, there are differences in their lexemes. One of these differences is on idioms formed with organ names.

It is seen that the noun element of the idiom formed with the name of an organ in one dialect is changed in the other dialect, while the verb element is preserved. For example, the idiom "to come to the place of head" in Turkish Dictionary is "başı yerə gəlmək" in Azerbaijani Turkish Dictionary. It is also observed that the constructors of idioms formed with the same lexemes in both dialects are completely different or the meaning of one of the constructors is different. In the Dictionary of Azerbaijani Turkish, the idiom "üreyi serinlemek" and in the Turkish Dictionary, the idiom "yüreği serinlemek" are used with different meanings in the dictionaries of both dialects. Semantic differences were detected in the idioms of these two dialects which are close to each other. In this study, equivalent idioms and pseudo-equivalent idioms established with organ names in both dialects will be identified and analyzed.

* OMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yeni Türk Dili Dalı, Doktora Öğrencisi

Key Words: Azerbaijan Turkish, Turkey Turkish, somatic idioms, false equivalence, equivalence.

1. GİRİŞ

Türk dili dünyanın değişik coğrafyalarında yüzyıllar boyunca konuşulan dillerden biridir. Bu dil, tarihi süreç içerisinde önce Doğu ve Batı Türkçeleri olmak üzere iki kola sonraki yüzyıllarda farklı lehçelere ayrılmıştır. Güneybatı (Oğuz) gurubunun iki yakın lehçesi olan Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi deyim söz varlığı açısından oldukça zengindir.

Tarihsel metinlerde geçen ve bugün artık yaşamayanları da ekleyecek olursak Türkçenin deyim yönünden belirgin zenginliği ortaya çıkar (Aksan 1990:84). Deyim, (locution, expression; locution, phrase, term, idiom; resensart ve Ausdruck), belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür (Aksan 2009:35) şeklinde tanımlanmıştır.

Deyimler bir dilde, duyguyu, bir kavramı veya durumu ifade etmek için kullanılır. Bir araya gelen göstergelerin, kendi anlamlarından sıyrılarak anlam bilim açısından tek bir gösterge niteliğine sahip olması, yani, bütüne ait tek bir anlamı yansıtır duruma gelmesi, deyimleşme olgusu olarak görebileceğimiz anlam bilimsel etkileşim deyimleşme sürecinin sonucudur (Subaşı Uzun 1991:30). Ayrıca deyimler bir toplumun kültürünün, değerlerinin, yaşam ve düşünce tarzının, örf ve adetlerinin dile yansımış halidir. Bir milleti diğerlerinden farklı kılan, sahip oldukları tarihi ve kültürel değerleridir. Mehmet Kaplan, bir milletin yüzyıllar boyunca karşılaştığı medeniyetlerin o milletin dilini ve kültürünü şekillendirdiğini ve karşılaştığı medeniyetlerden aldığı kelime ve deyimler sayesinde âdeta kendi tarihinin özünü ortaya koyduğunu ifade eder (Kaplan 2015:143).

Konuları bakımından pek çok gruba ayrılan deyimler, tarihî ve çağdaş lehçeleriyle birlikte genel olarak Türk dilinin etimolojik ve semantik araştırmalarına yön verecek zengin bir dil varlığını meydana getirmektedir (Özkan, Şadiyeva 2003:36). Birbirine yakın bu iki lehçedeki deyim zenginliği içinde organ adları ile oluşturulmuş deyimlerin çokluğundan da anlaşılmaktadır. Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde organların adları, deyimlerin yapısında önemli bir yere sahiptir. Özellikle baş, göz, ağız, dil, kafa, el, ayak, kulak, kalp, yürek gibi kelimeler bu tür deyimlerde maksadı ifade eden asıl unsurları oluşturmaktadır. Bunların dışında alın, avuç, aya, parmak, tırnak, boyun, bıyık, bilek, çene, yanak, yüz, damak, diş, dudak, kirpik, kulak, saç, sakal, bilek, diz, omuz, göbek, göğüs, ense, sırt, iç, boğaz, gırtlak, beyin, ciğer, bağırsak, ve kan gibi insan vücuduyla ilgili kelimelerle teşkil edilmiş deyimler, somatik deyimlerin kapsamına girmektedir (Özkan, Şadiyeva 2003: 36). Dilin temel söz varlığında bulunan organ adlarının deyimlerin oluşumunda çok sık kullanıldığı bilinmektedir (Şahin 2009: 2022). Hem dil biliminde hem de tıp biliminde aynı anlama gelen somatizm terimi somatika kelimesinden gelmektedir. Özellikle dil bilim araştırmalarında somatik deyimler önemli bir yere sahip olduğu için insan vücudu ile ilgili kelimeleri ifade ederken bu kavram kullanılmaktadır (Özkan, Şadiyeva 2003: 135). Bir dilin söz varlığı içerisinde yer alan deyimler toplumun nükteye ve benzetmeye olan eğilimini ve anlatım gücünü gösterir. Somatik deyimlerde söz diziminde yer alan her bir organ adı değişmeceli bir anlama gelmektedir.

Deyimler, özellikle de somatik deyimler dil araştırmalarına ışık tutan arkaik unsurları günümüze ulaştırmaları bakımından olduğu kadar, Türk lehçelerinin ve Türkçeye akraba olan dillerin aynı kökten geldiğine kuvvetli bir delil teşkil eden, pek az değişikliğe uğramış sabit birimler olmaları bakımından da önem arz ederler. (Özkan- Şadiyeva 2003:36). Bu bağlamda çalışmaya konu olan Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi söz varlığında bulunan organ adlarıyla oluşturulmuş somatik deyimlerin büyük bir kısmı eşdeğer deyimlerdir.

Bir dile ait söz varlığı incelemesi yaparken ilk olarak temel sözcüklere başvurulur. Dilin söz varlığı unsurları sürekli olarak değişse de insanın yaşamında birinci derecede öneme sahip en çok kullanılan ve en az değişikliğe uğrayan temel sözcükler bu durumdan çok fazla etkilenmezler (Hengirmen 1999: 355-356). Bazı deyimler semantik olarak birden çok anlama sahiptir. Organ adlarıyla oluşturulmuş bazı somatik deyimlerin de bir ya da birkaç anlamı iki lehçede de farklılık göstermektedir. Bazı somatik deyimlerin lehçelerin birinde organ adıyla oluşturulan deyim, diğer lehçede ad unsurunun değiştiği, fiil unsurunun korunduğu görülür.

Eşdeğerlik ve Yalancı Eşdeğerlik

Yalancı eşdeğerlik terimini açıklamadan önce eşdeğerlik kavramını açıklamak yerinde olacaktır. Eşdeğerlik, Vardar (2002) tarafından (Alm. Äquivalenz, Fr. Équivalence, İng. Equivalence) karşılıklı içerme bağıntısı olarak tanımlanmıştır. Kaynak biriminde bulunan sözcüğün hedef biriminde bulunan sözcükle semantik olarak tamamen örtüşmesidir. Kelime eşdeğerliği, iki ayrı lehçede bulunan kelimelerin birbirlerine kavram alanı bakımından denk olma durumudur (Uğurlu 2004: 19).

Yalancı eşdeğerlik ise, kaynak ve hedef anlaşma birimlerinde bulunan ve eşdeğer gözükken kelime, yapı ve dizim birimlerinin eşdeğer olmaması durumudur (Uğurlu 2004: 31). Resulov, kaynak dildeki bir kelimeyle hedef dildeki bir kelimenin köken, yazılış ve söyleniş bakımından aynı, anlamlarının ise farklı olması durumu (Resulov 1995: 916) olarak tanımlamıştır.

Yalancı eşdeğerlik kaynak dildeki bir sözcüğün hedef dildeki bir sözcükle köken, yazılış ve söylenişinin aynı fakat anlamının farklı olması durumudur. Yalancı eşdeğerliği araştırmacılar farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Özeren, yalancı eşdeğerliği şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Kökeni aynı, sesçe tam benzeşen ve anlamca kısmen örtüşen yalancı eşdeğerler;
2. Kökeni aynı, sesçe kısmen benzeşen ve anlamca kısmen örtüşen yalancı eşdeğerler;
3. Kökeni aynı, sesçe benzeşmeyen ve anlamca kısmen örtüşen yalancı eşdeğerler;
4. Kökeni aynı, sesçe tam benzeşen ve anlamca kısmen örtüşmeyen yalancı eşdeğerler;
5. Kökeni aynı, sesçe kısmen benzeşen ve anlamca kısmen örtüşmeyen yalancı eşdeğerler;
6. Kökeni aynı, sesçe benzeşmeyen ve anlamca kısmen örtüşmeyen yalancı eşdeğerler (Özeren 2014: 116).

Resulov ise yalancı eşdeğerleri şöyle sınıflandırmıştır:

1. Eş adlı (homonim, sestesh) olanlar.
2. Yazılış, söyleyiş ve köken bakımından aynı olup anlamları farklı olan yalancı eşdeğerler.
3. Yazılış, söyleyiş ve köken bakımından aynı olup anlamlarından biri veya birkaçı aynı olan, örtüşen; ancak diğer anlamları ise aynı olmayan, örtüşmeyen yalancı eşdeğerler (Resulov 1995: 917).

Kaynak lehçe ve hedef lehçede yer alan bir sözcüğün kökeni, yazılış ve söylenişi aynı fakat anlamları tamamen farklı olması durumunda tam yalancı eşdeğerlik söz konusudur. Karadoğan, tam yalancı eşdeğer yapıları; kaynak lehçe ve hedef lehçe arasında aynı kaynaktan gelen düzenli ses denklikleri oldukları halde kullanım alanı ve görevi bakımından örtüşmeyen yapılar olduğunu ifade etmektedir (Karadoğan 2004: 1591–1602). Uğurlu'ya göre kaynak lehçedeki bir kelimenin kavram alanı, hedef lehçede hiçbir kelimenin kavram alanını kabul edilebilir bir şekilde örtmeyebilir. Bu durumda “bire hiç” eşdeğerlik olduğunu ve aynı kaynaktan gelmeyen sestesh (homonym) kelimelerin de tam yalancı eşdeğer olabileceğini belirtir (Uğurlu 2004: 1599- 1600).

Kaynak birimde bulunan sözcüğün hedef birimde bulunan sözcükle semantik olarak birkaç anlamının örtüşmesi kısmi yalancı eşdeğerlik durumudur. Karadoğan, kısmi yalancı eşdeğerlik için kaynak lehçe ve hedef lehçe arasında kullanım alanları kısmî oranda örtüşen yani kullanımları bazı durumlarda aynı, bazı durumlarda farklı yapıların kısmî yalancı eşdeğer olduğunu belirtir (Karadoğan 2004: 1597–98).

Oğuz gurubunun iki yakın lehçesi olan Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde organ adlarıyla oluşturulmuş deyimlerde de yalancı eşdeğerlik söz konusudur. Bu çalışmanın inceleme kısmında Seyfettin Altaylı'nın hazırladığı ve TDK tarafından yayımlanan *Azerbaycan Türkçesi Sözlüğü I- II.Cilt* (2018) ve *Türkçe Sözlük* (2011), TDK'nin <https://sozluk.tdk.gov.tr/> erişim adresinden de deyimlerin anlamları verilerek eşdeğer, tam yalancı eşdeğer ve kısmi yalancı eşdeğer olup olmadıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada farklı kaynaklardan yararlanılarak tespit edilen bazı somatik deyimler;

1. Tam yalancı eşdeğer somatik deyimler
2. Kısmi yalancı eşdeğer somatik deyimler
3. Farklı organ adlarıyla kurulan eşdeğer somatik deyimler başlıkları altında incelenmiştir.

2. Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki Somatik Deyimlerin Eşdeğerlik İlişkisi

2.1. Tam Yalancı Eşdeğer Somatik Deyimler

Bu grupta hem Azerbaycan Türkçesi hem Türkiye Türkçesinde aynı organ adı kullanılarak oluşturulan tam yalancı eşdeğer somatik deyimler listeler halinde verilmiştir.

<i>Ağız (veya ağzını) açmak</i> 1. Konuşmaya başlamak. 2. Kesici aletleri keskin duruma getirmek. 3. Ağır sözler söylemeye başlamak. 4. Azarlamak, paylamak; 5. Alık alık bakmak.	<i>Ağız açmaq</i> 1. Bir iş için rica etmek, yalvarmak. 2. Ölen birisi için ağlamak, ağıt yakmak, ağıt yakarak ağlamak.
<i>Ağzından lakırtı (laf) almak</i> Karşıdaki konuşarak birtakım şeyleri öğrenmek.	<i>Ağzından sözünü almaq</i> Leb demeden leblebiyi anlamak, birinin ne demek istediğini hemen anlamak.
<i>Ayak ayak üstüne atmak</i> Otururken bacağıni ötekini üstüne atmak.	<i>Ayaq ayaq üstünə atmaq</i> , Rahatlamak, rahata kavuşmak, keyif çatmak.
<i>Ayak çekmek</i> Kandırmaya çalışmak, avutmak.	<i>Ayaq çəkmək</i> Ayağını çekmek, bir yere gidip gelmemek, ilişkisini kesmek, gidip gelmesine izin vermemek, ilişkisini kesmeye mecbur etmek veya sebep olmak.
<i>Ayak tutmak</i> hlk. 1. Mani yarışmalarında karşısındakine uyması gereken uyağı vermek. 2. Öncülük etmek. 3. Söz açmak. 4. İleride söylenecek bir söze önceden zemin hazırlamak.	<i>Ayaq tutmaq</i> 1. Henüz yürümeye başlamak. 2. Bir seviyede olmak, yarışmak, mücadele etmek. 3. Başkası tarafından okunan mersiyenin son beyitini tekrar etmek.
<i>Ayağa düşmek</i> 1. İlgisiz ve yetkisiz kimselere karışmak. 2. Artık her yerde bulunabilir olmak.	<i>Ayağa düşmək</i> 1. Yalvarmak. 2. Ucuzlamak, fiyatı aşağı inmek. 3. Saygınlığını yitirmek.
<i>Ayağı yerden kesilmek</i> 1. Ayağı yere değmez olmak; 2. Bir taşıta binip yaya yürümekten kurtulmak; 3. mec. Çok mutlu olmak.	<i>Ayağı (ayaqları) yerdən kəsilmək (üzülmək)</i> Kendisini destekleyen herkesi kaybetmek, himayesiz, desteksiz kalmak, savunmasız kalmak, desteğini kaybetmek
<i>Ayağını (veya ayaklarını) sürümek</i> 1. Verilen bir işi ağırdan almak; 2. Bir yerden uzaklaşmak üzere bulunmak; 3. Halk	<i>Ayağını sürümək</i> 1. Çok yorgun halde yürümek, güçlkle yürümek. 2. Hasta, ihtiyar ve zayıf olmak. 3. Bir işi

inanişına göre bir kimse gelirken ardından başkalarının da gelmesine yol açmak; 4. ölmek üzere olmak	yapmak istememek. 4. Gönülsüz gitmek, bir yere gitmek istememek.
<i>Ayaklarına (veya ayağına) kara su (veya sular) inmek</i> Çok yorulmak, güçsüz, dermansız kalmak.	<i>Ayağına qara su enmək</i> Ayaklarına kara su inmek, çok beklemek.
<i>Baş kesmek</i> Selam vermek için baş eğmek.	<i>Baş kəsmək</i> Merhametsizlik, gaddarlık etmek; çok pahalıya satmak.
<i>Baş tutmak</i> Elebaşı olmak.	<i>Baş tutmaq</i> 1. Gerçekleşmek, sonuç vermek, meydana gelmek. 2. En yakınını satmak, harcamak. 3. Şerefsizlik etmek, birinin namusunun kirlenmesi konusunda başrolü oynamak. 4. Tane oluşmak, başaklanmak ve taneleri dolmaya başlamak. 5. Tahılı eleyerek içindeki yabancı maddeleri temizlemek. 6. Bir şeyin çalındığını ortaya çıkarmak, çalınan malı yakalamak.
<i>Başa çıkmak</i> Bir şeye gücü yetmek.	<i>Başa çıxmaq</i> 1. Şımarılmak, fazla yüz bulmadan dolayı azmak, haddini bilmemek. 2. Sona erdirmek, işi tamamlamak, bitişe kadar çalışmak. 3. Galip gelmek, birinci olmak.
<i>Başa gelmek</i> Kötü bir durumla karşı karşıya kalmak.	<i>Başa gəlmək</i> 1. Bitmek, tamamlanmak, oluşmak, meydana gelmek; icra edilmek. 2. Başa gelmek, bilmek, tecrübesi olmak, daha önce rastlamış veya başına gelmiş olmak.
<i>Başa vermek</i> hlk. Değiş tokuş yaparken üste bazı şeyler vermek.	<i>Başa vermək</i> 1. Sona erdirmek, tamamlamak, bitirmek. 2. İdare etmek, iyi geçinmek.
<i>Başı göğe ermek (veya değmek)</i> Alay beklenmeyen bir mutluluğa ermek.	<i>Başı göyə dəymək</i> 1. Elde ettiği bir şeyden dolayı çok sevinçli ve gururlu olmak. 2. Son derece yüksek olmak.
<i>(birinin) Başına kalmak</i> İstemediği halde bir işi yapmak veya bir kimseye bakmak zorunluluğu ile karşılaşmak.	<i>Başına qalmaq</i> 1. Haddinden fazla olmak, bol olmak, satılmamak, müşterisi olmamak. 2. Sahipsiz, bakımsız, kimsesiz kalmak. 3. Tek başına kalmak.
<i>Başına vurmak</i> 1. İçki, gaz veya sıcak baş ağrısı yapmak; 2. Dayanamaz olmak; 3. Ne yapacağını bilemez hale gelmek.	<i>Başına vurmaq</i> 1. Başına kakmak, yaptığı iyiliği birinin yüzüne vurarak utandırmak. 2. Bir şeyin üzerinde düşünmek, kafa yormak. 3. İçki vb. etki etmek, alışkanlık ettiği şeyi yapmak istemek. 4. Uyanmak, kendine gelmek, yaptığı hatayı anlamak.
<i>(birinin) Başını yemek</i> Güç duruma düşmesine yol açmak.	<i>Başını yemək</i> 1. Birini öldürmek veya ölümüne sebep olmak. 2. Birini önünde engel olmaktan çıkarmak.
<i>Boğaz açmak</i> Ağaçların dibini kazarak toprağı kabartmak.	<i>Boğaz açmaq</i> Doymak bilmemek, önüne geleni yemek, açgözlülük etmek.
<i>Burnunu çekmek</i> 1. Sümüğünü çekmek; 2. Umduğunu bulamamak, amacına ulaşamamak.	<i>Burnunu çəkmək</i> Bir şeyden yoksun kalmak, onu çok özlemek.
<i>Burnunu kırmak</i> Birini güç durumunda bırakarak büyülenmesini veya direnişini yok etmek.	<i>Burnunu sındırmaq</i> Gururunu kırmak, alçaltmak.
<i>Burnunu sürtmek (veya burnu sürtülmek)</i> Sıkıntı çektikten sonra daha önce beğenmediği bir durumu kabul etmek.	<i>Burnunu sürtmək</i> Yalakalık etmek, yaltaklık etmek, alçakçasına sokulmak, çanak yalamak.
<i>Ciğeri kebab olmak</i> Büyük bir acıya uğramak, yüreğı yanmak.	<i>Ciğəri kebab olmaq</i> 1. Çok susamak, çok sıkıntı çekmek, birinin hasretini çekmek.

<i>Ciğeri yanmaq</i> Çok acı ve sıkıntı çekmek, büyük bir acıya uğramak, yüreği yanmaq.	<i>Ciyəri yanmaq</i> 1.Acımak, merhamet etmek. 2. Çok susamak.
<i>Ciğerini sökmək</i> Bir kimseyi çok büyük zararlara uğratmak.	<i>Ciyərini sökmək</i> Perişan etmek, azap vermek, işkence vermek.
<i>Dudağını (dudaklarını) ısırmaq</i> Yakışıksız bir durum karşısında şaşırmaq.	<i>Dodağını dişləmək</i> Aniden bir şeyi hatırlamak.
<i>El bağlamak</i> 1. Saygı için ellerini göbeğinin üstüne kovuşturup durmaq; 2. Namaza durmaq.	<i>Əl bağlamaq</i> Hazır beklemeq.
<i>El tutmaq</i> Bir iş uzun süre uğraştırmak, vakit kaybettirmek.	<i>Əl tutmaq</i> 1. Ellerini tokalaştırarak selamlamak, merhabalaşmaq. 2. Anlaşmaq, anlaşma işareti olarak birinin elini sıkmaq. 3. Yardım etmek, maddi yardım etmek, borç vermek.
<i>Elden gitmek</i> Bir şeyi yitirmek, o şeyden yoksun kalmak.	<i>Əldən getmək</i> 1. Üzerine titremek. 2. Birini çok sevmek, arzulamak, aşık olmak, aşkından deliye dönmek. 3. Bir şeyi elden kaçırmak. 4. Ölmek, kaybolmaq, yitip gitmek.
<i>Ele gelmek</i> 1. Tutulabilmek; 2. Bebek kucağa alınabilecek kadar büyümüş olmak.	<i>Ələ gəlmək</i> Elde edilmek, ortaya çıkmak, oluşmaq.
<i>Göz atmaq</i> Kısa bir süre, fazla dikkat etmeden bakıvermek.	<i>Göz atmaq</i> Gözle işaret vermek, göz kırpmak.
<i>Kalbi kararmak</i> 1. İnancını kaybetmek; 2. Yüreği kararmak.	<i>Qəlbi qaralmaq</i> 1. Şüphelenmek. 2. Kederlenmek, morali bozulmaq, meyus olmak.
<i>Kalbine girmek</i> Sevgisini Kazanmaq.	<i>Qəlbinə girmək</i> Birinin içindekini, sırrını öğrenmek.
<i>Kollarını sallaya sallaya gelmek</i> Hiçbir şey getirmeden gelmek.	<i>Qollarını sallaya- sallaya gəlmək</i> Bir şeyi yapmadan geri dönmek, başarılı olmadan dönmek.
<i>Kolu kanadı kırılmak</i> Bir şey yapamayacak duruma gelmek, çaresiz kalmak.	<i>Qolu- qanadı sınmaq</i> Ümitsizliğe düşmek.
<i>Parmağını yaranın üzerine basmaq</i> Asıl derdi veya bir derdin asıl sebebini göstermek.	<i>Barmağını yarasına basmaq</i> Yaralı yerine dokunmaq, zayıf noktasını yakalamak.
<i>Yüreğini eritmek</i> Çok üzmeq.	<i>Ürəyini əritmək</i> Çok sevmek, üzerine titremek.

Tablo 1

2.2.Kısmi Yalancı Eşdeğer Somatik Deyimler

Bu grupta hem Azerbaycan Türkçesi hem Türkiye Türkçesinde aynı organ adı kullanılarak oluşturulan kısmi yalancı eşdeğer somatik deyimler listeler halinde verilmiştir.

<i>Ağız dil vermemeq</i> Konuşmamak, susmaq.	<i>Ağız dil verməməq</i> Hiç konuşmamak; hasta, konuşamayacak kadar ağırlaşmaq.
<i>Ağzına almak</i> 1.Yemek, içmek. 2. Söylemek.	<i>Ağzına almak</i> 1. Ağzına almak, söylemek, konuşmaq. 2. Söylemeyi layık bilmek, yeğlemek. 3. Duman, alev, su vb. bürümek, kaplamak.
<i>Ağzına atmaq</i> Yemek için ağzına koymak.	<i>Ağzına atmaq</i> 1. Ağzına bir şey atmaq, rüşvet vermek, bir şeyler verip kendine tabi etmek. 2. Ağzına atmaq, bir şeyi yemek için ağzına koymak.
<i>Ağzına sakız olmak</i> Dedikodusuna konu olmak.	<i>Ağzına saqqız eləmək ağzına sakız etmek.</i> 1. Bir şeyi çok tekrarlamak. 2. Dedikodusunu yapmak.
<i>Ağzına tükürmek</i> Hakaret ederek uyarmak	<i>Ağzına tüpürmək</i> 1. Birisine kendi düşüncesini kabul ettirmek. 2. Ayrı ayrı kimselerin aynı

	düşünceyi ileri sürmeleri karşısında kullanılan bir ifade.
<i>Ağzından girip burnundan çıkmak</i> 1. Türlü yollara başvurarak birini bir şeye razı etmek, kandırmak. 2. İyice dövmek.	<i>Ağzından girip burnundan çıxmaq</i> Ağzından girip burnundan çıkmak, dil dökerek, tatlı sözlerle birini kandırmak, yola getirmek.
<i>Ağzını aramak (veya yoklamak)</i> Konuşturarak düşüncesini öğrenmeye çalışmak.	<i>Ağzını aralamaq (aramaq)</i> 1. Ağzını aramak, birisinin gayesini, niyetini, kalbindekileri öğrenmeye çalışmak, laf almaya çalışmak. 2. Dersini vermek, cezalandırmak.
<i>Ağzını bağlamak</i> Bir kimseyi her hangi bir sebeple söz söyleyemez duruma getirmek, susmak zorunda bırakma.	<i>Ağzını bağlamaq</i> Ağzını mühürlemek. 1. Hiçbir şey yememek, bir şey yemesine izin vermemek. 2. Susturmak; konuşmasına izin, fırsat vermemek, müsaade etmemek; konuşturmamak.
<i>Ağzını burnunu dağıtmak (veya kırmak, parçalamak)</i> Aşırı bir biçimde döverek perişan duruma getirmek.	<i>Ağzını dağıtmaq</i> 1. Ağzını burnunun dağıtmak, dövmek, 2. Konuşurken gereği olmayan konuları açıp dökmek, ileri geri konuşmak, ağzına geleni söylemek, lafını bilmemek. 3. İleri geri laflar etmek.
<i>Ağzını havaya (veya poyraza) açmak</i> Alay umduğunu elde edememek.	<i>Ağzını havaya açmaq</i> 1. Yersiz konuşmak, boşuna konuşmak. 2. Ağzını poyraza açmak, boşu boşuna beklemek, umduğunu elde edememek.
<i>Ağzını mühürlemek</i> Konuşmamak susmak.	<i>Ağzını möhürləmək</i> dudaklarını kilitlemek. 1. Susmak, konuşmamak. 2. Susturmak, sesini kesmesini sağlamak.
<i>Ayak açmak (veya vermek)</i> Aşıklar arasındaki tartışmalarda veya sıralı söyleyişlerde söze başlamak amacıyla kelime, kelimeler takımı, dize, beyit ile konuyu belirtmek.	<i>Ayaq açmaq</i> 1. Bir yere aceleyle gitmek, 2. ed. Saz şairlerinden birisi şiir yarışmasına veya atışmaya başlamak için bir ayak (kafiye) belirlemek. 3. Saldırmak, hücum etmek; işgal etmek.
<i>Ayağa kaldırmak</i> Telaş ve heyecana düşürmek.	<i>Ayağa qaldırmaq</i> 1. İsyan ettirmek. 2. Birine karşı gelmesi için birini fitlemek. 3. İlerlemesi ü, gelişmesi için yardım etmek. 4. Harekete geçirmek, heyecanlandırmak. 5. Hastayı iyileştirmek, iyileşmesini ve sağlığına kavuşmasını sağlamak. 6. Besleyip büyütme, terbiye etmek, yetiştirmek, ortaya çıkarmak, özgür hale getirmek.
<i>Ayağa kalkmak</i> 1. Ayakları üzerinde durmak, dikilmek. 2. Hasta iyi olmak, iyileşmek. 3) saygı göstermek için oturma durumundan ayak üzeri durumuna geçmek. 4. Harekete geçmek. 5. İsyan etmek; 6. mec. Telaşlanmak, telaşa kapılmak, heyecanlanmak.	<i>Ayağa qalxmaq</i> 1. Ayaklanmak, isyan etmek. 2. İyileşmek, sağlığına kavuşmak. 3. İşlerini yoluna koymak, rahatlamak, artık bağımsız olmak.
<i>Ayağı düşmek</i> Yolu düşmek.	<i>Ayağı düşmək</i> 1. Uğur getirmek, ayağı, gelişti uğurlu olmak. 2. Ayağı düşmek, tesadüfen veya geçerken bir yere uğramak, gelmek.
<i>Ayağına gelmek</i> 1. Alçak gönüllülük göstererek birinin yanına gelmek. 2. Emek çekilmeden elde edilmek.	<i>Ayağına gəlmək</i> 1. Teslim olmak. 2. Memnuniyetini bildirmek için birinin huzuruna

	gelmek. 3. Saygı için birine yardıma veya hizmet etmeye gelmek.
<i>Ayağını çekmek</i> Sık sık gittiği bir yere artık uğramaz olmak.	<i>Ayağını çəkmək</i> 1. Aksamak, topallamak. 2. Terk etmek, ilişkiyi kesmek, gidip gelmemek, bir yere gidiş gelişini kesmek.
<i>Ayağının altına almak</i> tekme ile dövmek.	<i>Ayaq altına almaq</i> 1. Ayak altına almak, çok dövmek, iyice hırpalamak. 2. Ayaklar altına almak, hor görmek, hakaret etmek. 3. Yenmek, mağlup etmek, kendine tabi etmek, hakimiyeti altına almak.
<i>Baş bağlamak</i> 1. Başına bir örtü örtmek. 2. başak vermek. 3. Birine veya bir şeye bağlanmak, intisap etmek. 4. hlk. Nişanlanmak.	<i>Baş bağlamaq</i> 1. (bitkilerde) tane oluşmak. 2. Bir şey için hazırlık yapmak, bir şeyi hazırlamak. 3. Bir kıza yüzük takmak veya başına bir baş örtüsü bağlamak suretiyle onun adaklandığını ilan etmek. 4. Çalmak, yürütmek; kanunsuz yolla elde etmek.
<i>Baş (veya başı) çekmek</i> Herhangi bir konuda önde gitmek, önyak olmak.	<i>Baş çəkmək</i> 1. Uğramak, yanına gitmek. 2. Önde olmak, en ön safta bulunmak. 3. Kafa tutmak, itaat etmek, tabi olmamak.
<i>Baş eğmek</i> 1. Saygı göstermek için baş eğerek selamlamak. 2. Direnmekten vazgeçip buyruk altına girmek, inkıyat etmek.	<i>Baş əymək</i> 1. Tabi olmak, itaat etmek, hâkimiyetini kabul etmek. 2. Birisinin karşısında alçalmak. 3. Saygı göstermek, saygı ifadesi olarak eğilip selam vermek.
<i>Baş koşmak</i> Bir işi başarmak için çalışmak.	<i>Baş qoşmaq</i> 1. Dikkat etmek, önemsemek. 2. Meşgul olmak, bir işe teşebbüs etmek, müdahale etmek, karışmak. 3. Birine uymak, peşince gitmek. 4. Birisine sataşmak, dokunmak, sinirlendirmek, uğraşmak dalga geçmek.
<i>Baş koymak</i> Bir şey uğruna ölümü göze almak.	<i>Baş qoymaq</i> 1. Hayatını adamak, canını vermek, ölmek için hazır olmak. 2. Dalga geçmek.
<i>Baş sallamak</i> Karşısındakinin her sözünü uygun bulur görünmek.	<i>Baş sallamaq</i> 1. Başını aşağı eğmek. 2. Susmak. 3. Tasdik etmek, onaylamak.
<i>Baş vermek</i> 1. Çıban olgunlaşmak. 2. Buğday vb. bitkiler başak bağlamaya başlamak, başak oluşmak. 3. Gemi, kayık vb.ni döndürmek, çevirmek. 4. Ortaya çıkmak, belirmek.	<i>Baş vermək</i> 1. Meydana gelmek, oluşmak, ortaya çıkmak, sadır olmak. 2. Baş vermek, başlamak. 3. Baş vermek, yeşermek, bitmek, başı görünmek.
<i>Baş yemek</i> 1. Birinin ölümüne veya yok olmasına sebep olmak. 2. Birinin güç duruma düşmesine sebep olmak.	<i>Baş yemək</i> 1. Kelle yemek. 2. Baş yemek, birinin ölümüne sebep olmak. 3. Canını sıkmak, sinirlendirmek.
<i>Başı ağrımak</i> Sorunu olmak sıkıntı içinde bulunmak.	<i>Başı ağrımaq</i> 1. Başında ağrı oluşmak. 2. Bir işten dolayı başı belaya girmek. 3. Tehlike aramak, bela ramak, bela peşince gitmek.
<i>Başı bağlanmak</i> 1. Evlendirilmek. 2. Birini yandaş olarak kazanmak, kendi yanında tutmak.	<i>Başı bağlanmaq</i> 1. Başı bağlanmak, nişanlanmak, adaklanmak. 2. Sıkıştırılmak. 3. Çalıştırılması, kullanılması, satılması vb. yasaklanmak.
<i>Başına çalmak</i> Bir şeyi öfkeyle, nefretle geri vermek.	<i>Başına çalmak</i> 1. Başına çalmak, bir şeyi nefretle, öfkeyle geri vermek, başkasının başına vurmak, fırlatmak. 2. Bir konuyu şiddetle reddetmek. 3. Başkasını kınamak.

<i>Başına çıkmak</i> Birinden yüz bulup ona karşı pek şımarıkça davranmak	<i>Başına çıxmaq</i> 1. Saygı göstermemek, hürmet etmemek. 2. Şımarık. 3. İçki etki etmek, sarhoş olmak.
<i>(bir yerin veya bir işin) Başına gelmek</i> Bir görevi üstlenmek, yüklenmek. <i>(birinin)Başına gelmek</i> Beklenmedik, şaşırtıcı bir olay veya durumla karşılaşmak. <i>Başına gelmek</i> kötü bir durumla karşı karşıya kalmak.	<i>Başına gəlmək</i> Başına gelmek; aşık olmak. 1. Daha önce bir işle karşılaşmak, rastlamak, tecrübe sahibi olmak, denemek, maruz kalmak. 2. Sevdalanmak, sevdaya düşmek.
<i>Başına taş düşmek (veya yağmak)</i> Felakete uğramak.	<i>Başına daş düşmək</i> 1. Kiskanmak, çekememek. 2. Başına taş düşmek, felakete uğramak, kendisi için kötü, talihsiz olaylar meydana gelmek.
<i>(bir yerin) Başında olmak</i> 1. Yönetici olmak. 2. İşe sahip çıkmak.	<i>Başında olmaq</i> 1. Aklında olmak, düşüncesinde olmak 2. Başında olmak, bir işin, grubun, teşkilatın vb. önderi olmak.
Başını ağrıtmak 1. Gereksiz sözlerle birini bunaltmak. 2. Bir iş için birini tedirgin etmek, uğraştırmak.	<i>Başını ağrıtmaq</i> 1. Eziyet etmek, zahmet vermek, vaktini almak, bir iş yapmasına engel olmak. 2. Eziyet ederek engel olmak. 3. Lafi çok uzatmak.
<i>Başını bağlamak</i> 1. Başına örtü vb. bağlamak. 2. Birini nişanlamak veya evlendirmek.	<i>Başını bağlamaq</i> 1. Herhangi bir sebepten dolayı kanuni olarak birisinin malını vb. listeye alarak kullanmasını, satılmasını yasaklamak. 2. Bir şeyi alma konusunda anlaşmak, kaparo vermek. 3. Başını bağlamak, nişanlamak, evlendirmek. 4. Bir işi bitirmek, sona erdirmek.
<i>Başını ezmek</i> Bir daha kötülük edemeyecek duruma getirmek.	<i>Başını əzmək</i> 1. Öldürmek. 2. Başını ezmek, bir daha kötülük edemeyecek duruma getirmek, pataklamak, dayak atmak, dövmek.
<i>Başını kaldırmamak</i> 1. Bir işi aralıksız sürdürmek. 2. İyileşmemek, yataktan çıkamamak.	<i>Başını qaldırabilməmək</i> 1. Hasta veya yorgun olmasından dolayı kafasını kaldıramamak, hiçbir yere bakamamak, kimildayamamak. 2. Utanmak, mahcubiyetinden dolayı etrafa bakamamak. 3. İş haddinden fazla çok olmak.
<i>Bel bağlamak</i> Birisinin kendisine yardımcı olacağına inanmak.	<i>Bel bağlamaq</i> 1. Bel bağlamak, birisine güvenmek, birisinin bir konuda kendisine yardımcı olacağına inanmak. 2. Başkasına bağlanmak.
<i>Beli bükülmek</i> Yaşlılık yüzünden güçsüz kalmak, bir iş yapamayacak duruma düşmek.	<i>Beli bükülmək</i> 1. İhtiyarlamak, yaşlanmak. 2. Büyük felakete, belaya uğramadan, en değerli şeyini, varlığını kaybetmeden dolayı perişan olmak.
<i>Belini doğrultmak</i> yeniden durumunu düzeltmek.	<i>Belini doğrultmaq</i> 1. Ayağa kalkmak, doğrulmak. 2. Maddi yönden sıkıntıdan kurtulmak.
<i>Belini kırmak</i> birini bir şey yapamaz duruma getirmek.	<i>Belini qırmaq (sındırmaq)</i> 1. Büyük manevi darbe vurmak, mahvetmek, ruhen ve moral olarak çöktürmek, belaya uğratmak. 2. Perişan etmek, darbe vurmak, en güvendiği şeyi mahvetmek, dayanak noktasını ortadan kaldırmak.
<i>Boğazı kurumak</i> Çok susamak.	<i>Boğazı qurumaq</i> 1. Çok susamak. 2. Hayret, korku, şaşkınlık vb. dolay donakalmak, cevap

	vermemek, konuşmak. 3. Büyük korku geçirmek.
<i>Boğazında düğümlemek</i> Söylemek istediğini heyecan veya üzüntü yüzünden diyememek.	<i>Boğazında düyünləmək</i> 1. Söylemek istediğini heyecan ve üzüntüden dolayı söyleyememek. 2. Heyecan, korku ve üzüntüden dolayı yemek yiyememek.
<i>Boğazını sıkmak</i> Bunaltmak, sıkıntı vermek.	<i>Boğazını sıxmaq</i> 1. Gırtlığını sıkmak. 2. Birisini çok zor durumda bırakmak.
<i>Boğazını yırtmak</i> Olanca gücüyle bağırarak.	<i>Boğazını yırtmaq</i> 1. Bağırarak, bütün gücüyle haykırmak, gırtlığını yırtmak. 2. Boşuna konuşmak.
<i>Boyun eğmek</i> İsteyerek veya istemeyerek uymak, katlanmak.	<i>Boyun əymək</i> 1. Boyun eğmek, istemeye istemeye kabul etmek, uymak, tabi olmak, hakimiyetini kabul etmek. 2. Yalvarmak, karşısında alçalmak, minnet etmek.
<i>Boynuna almak</i> Bir şeyi borç veya ödev olarak üzerine almak.	<i>Boynuna almak</i> 1. Boynuna almak, bir şeyi borç veya ödev gibi üzerine almak, uhdesine götürmek. 2. İşlediği suçu vb. kabul etmek.
<i>Boynuna geçirmek</i> Bir şeyi kendisine mal etmek, zimmetine geçirmek.	<i>Boynuna keçirmək (keçirtmək)</i> 1. Boynuna asmak. 2. Uhdesine, üzerine bırakmak, havale etmek.
<i>Boynunu vurmak</i> Başını keserek öldürmek.	<i>Boynunu vurmaq</i> 1. Boynunu vurmak, başını keserek idam etmek, ceza olarak öldürmek. 2. Fırsat düştüğünde büyük kötülük etmek, mahvetmek.
<i>Burnu bile kanamamak</i> 1. Zarar görmemek, yarasız beresiz olmak. 2. Tehlikeli bir durumdan yara bere almadan kurtulmak.	<i>Burnu belə qanamamaq</i> Burnu kanamamak, zarar görmemek.
<i>Burnunun ucunu görmemek</i> 1. Çok sarhoş olmak. 2. Dalgın, dikkatsiz olmak.	<i>Burnunun ucun (ucunu) görəməmək</i> 1. Gözü kapalı olmak, önünde olan şeyleri anlayamamak. 2. Bir işin sonucunun ne olacağını kestirememek.
<i>Burnunun yeli harman savurmak</i> 1. Büyüklenmek, kibirlenmek. 2. Çok öfkelenmek.	<i>Burnunun yeli saman sovurmaq</i> Kendini çok beğenmiş olmak.
<i>Dil (veya diller) dökmek</i> Kandırmak, inandırmak veya yararlanmak için tatlı sözler söylemek.	<i>Dil tökmək</i> 1. Dil dökmek, tatlı sözlerle yola getirmeye, razı etmeye veya tavlamağa çalışmak. 2. Çok rica etmek, yalvarmak. 3. Ağıt yakmak, ağı söyleyerek ağlamak.
<i>Dilini bağlamak</i> Bir kimseyi herhangi bir sebeple söz söyleyemez duruma getirmek, susmak zorunda bırakmak.	<i>Dilini (dilini-ağzını) bağlamaq</i> 1. Susturmak, konuşmasına engel olmak, susmaya mecbur etmek. 2. Batıl itikatlara inananlar için; efsun veya dua vasıtasıyla zararlı bir olayın olmasına engel olmak. 3. Lafından yakalamak, birinin sarf ettiği bir söze dayanarak bir işi yapmak. 4. Aşık atışmalarında galip gelmek.
<i>Dilini tutmak</i> Sonunun düşünmeden gelişigüzel konuşmaktan sakınmak.	<i>Dilini tapmaq (tutmaq)</i> 1. Karşılıklı olarak anlaşmak, bir konuda anlaşmak, birisini yola getirmek, razı etmek için yol bulmak. 2. Dilini tutmak, her ağzına geleni söylemekten çekinmek, sakınmak.

<i>Dilinin ucuna gelmek</i> Söyleyecek duruma gelmek.	<i>Dilinin ucuna gəlmək</i> 1. Gayri ihtiyari bir konuya dokunmak, bir sözü söylemek. 2. Söylemek isterken söyleyememek veya söylememek.
<i>Dillerde dolaşmak (veya gezmek)</i> Her yerde sözü edilmek.	<i>Dillerde dolaşmaq (əzbər olmaq, gəzmək, söylənmək)</i> 1. Meşhur olmak, ünü yayılmak, herkes tarafından konuşulmak. 2. Halkın arasında konu edilmek, şayiə yayılmak.
<i>Diş çıkarmak</i> Çene kemikleri içinde bulunan diş, diş etini deldikten sonra ağız boşluğuna doğru sivrilmek.	<i>Diş çıxartmaq</i> 1. Diş çekmek. 2. (çocuk, hayvan) diş çıkarmak, büyümek.
<i>Diş gıcırdatmak</i> Öfkesini davranışlarıyla göstermek.	<i>Diş qıcamaq</i> 1. Diş gıcırdatmak, korkutmak, tehdit etmek. 2. Göz dikmek, ele geçirmek niyetinde olmak.
<i>Dudak (veya dudağını) büzmek</i> Ağlayacak gibi olmak.	<i>Dodağını büzmək</i> 1. Memnuniyetsizlik, hoşnutsuzluk göstermek. 2. Alay etmek. 3. Dudağını bükme, ağlamaklı olmak, dolukmak. 4. Nazlanma işareti olarak dudaklarını büzmek; gülümsemek.
<i>El açmak</i> 1. Dilenmek. 2. Başkasının yardımını isteyecek durumda olmak. 3. Kâğıt açma.	<i>Əl açmaq</i> 1. Zor kullanmak, vurmaya kalkışmak, el kaldırmak, vuracak olmak. 2. Müracaat etmek, başvurmak, istemek. 3. El açmak, yalvarıp rica etmek, dilenmek.
<i>El çırpmak</i> 1. Alkışlamak. 2. Birini çağırmak için ellerini birbirine vurmak.	<i>Əl çırpmaq</i> Alkışlamak, alkış çalmak.
<i>El kaldırmak</i> 1. Oy verdiğini veya söz istediğini elini kaldırarak belirtmek. 2. Birine, bir şeye vurmaya kalkışmak.	<i>Əl qaldırmaq (qalxırmaq)</i> 1. El kaldırmak, vurmaya teşebbüs etmek. 2. Seçim zamanı elini kaldırarak bir lehine oyunu kullanmak. 3. Teslim veya tabi olduğunu bildirme işareti olarak elini veya ellerini kaldırmak. 4. Dua etmek. 5. Elini kaldırarak söz istemek.
<i>El (veya elini) uzatmak</i> 1. Birinden bir hakkı almaya kalkışmak. 2. Yardım etmek.	<i>Əl uzatmaq</i> 1. Almaya, ele geçirmeye, elde etmeye teşebbüs etmek. 2. Almak için ellerini uzatmak. 3. Sataşmak, tecavüz etmek, istemek, eliyle sarkıntılık etmek. 4. Yardım istemek, yardım dilemek, yardım için birine başvurmak. 5. Yardım etmek, yardım eli uzatmak.
<i>El vermek</i> 1. Yardım etmek; 2. esk. Tarikatlarda mürşit, bir müride, başkalarına yol gösterme izni vermek. 3. Halk hekimliğiyle uğraşan kimse bilgilerini bir başkasına öğretmek. 4. Kağıt oyunlarında elde olan veya olmayan sebeplerle oyun üstünlüğünü karşı tarafa bırakmak.	<i>Əl vermək</i> 1. Tokalaşmak, el sıkışarak selamlaşmak. 2. İşine yaramak, hayırlı olmak, elverişli olmak. 3. Yardım etmek. 4. Meydana gelmek, oluşmak.
<i>Elden çıkarmak</i> 1. Bir şeyin sahipliğini başkasına geçirmek, satmak. 2. Yitirmek.	<i>Əldən çıxarmaq</i> 1. Elden çıkarmak, satmak. 2. Elden kaçırmak, kaybetmek, yitirmek. 3. Herhangi bir işi tamamlamak, bitirmek
<i>Elden çıkmak</i> 1. Malı olmaktan çıkmak, malı satılmak. 2. Kaybedilmek.	<i>Əldən çıxmaq</i> 1. Elden çıkmak, kaybedilmek, yitirilmek, yok olmak. 2. Eskimek, yıpranmak, kullanılmayacak kadar eskimek. 3. Kaçmak, kaçarak aradan çıkmak.

<i>Elden kaçırmak</i> Elde edilebilecek bir şeyden türlü sebeplerle yararlanamamak.	<i>Əldən qaçıрмаq</i> 1. Fırsatı kaçırmak, bırakmak. 2. Vazgeçmek, uğraşmak. 3. Elden kaçırmak, kaçmasına fırsat vermek.
<i>Ele almak</i> 1. Bir şeyi üzerinde çalışmaya başlamak. 2. Bir konuyu görüşmek. 3. Bir konuyu incelemek, araştırmak. 4. Herhangi bir şeyi iş edinmek.	<i>Ələ almaq</i> 1. Bir şeye başlamak. 2. Kandırmak, tatlı dille kendini inandırmak, kontrolünü ele geçirmek, kendine tabi etmek.
<i>Ele bakmak</i> 1. Avuç içindeki çizgilere bakıp kişinin geleceğini okumak, el falına bakmak. 2. Muhtaç olmak.	<i>Ələ baxmaq</i> 1. Muhtaç durumda olmak, birilerinin vereceği maddi yardımda gözü olmak. 2. Başkasının hakimiyetinde olmak.
<i>(bir işte) Eli olmak</i> Karışmış olmak, gizli bir ilgisi olmak.	<i>Əli olmaq</i> 1. İştirak etmek, katılmak. 2. Parmağı olmak.
<i>Elinde kalmak</i> 1. Birinin bakımında, yönetiminde olmak. 2. Bir şey satılamayıp sahibinde kalmak.	<i>Əlində qalmaq</i> 1. Bağlı olmak, tabi olmak, bir şeyden kurtulamamak. 2. Bir şeyi satamamak, elinden çıkarmamak. 3. Birinden kurtulamamak, yakasını kurtaramamak, onu hakimiyetinde kalmak.
<i>Elinde olmak</i> 1. Bakımı, gözetimi altında olmak. 2. Egemenliği altında, yetkisinde olmak.	<i>Əlində olmaq</i> 1. İmkani, kudreti, becerisi dahilinde olmak. 2. Birinin veya kendi hakimiyetinde, emrinde, idaresinde, hukukunda olmak. 4. Parası olmak, zengin olmak. 4. Bir şeye sahip olmak.
<i>Eliinden almak</i> Bir şeyden mahrum etmek.	<i>Əlindən almaq</i> 1. Birini bir şeyden mahrum etmek, yoksun bırakmak. 2. Zapt etmek, zorla almak. 3. Başkasının malına, sahip olduğu bir şeye vs. zorla veya başka bir yolla sahip olmak. 4. Mahrum etmek, yoksun bırakmak.
<i>Eliinden çıkmak</i> Biri tarafından yapıldığı belli olmak.	<i>Əlindən çıxmaq</i> 1. Hazırlamak, yapmak, meydana getirmek. 2. Birinin önderliği altında hazırlamak, yetişmek, öğrenmek. 3. Kaybetmek, yitirmek, mahrum olmak. 4. Kendisi yapmış olmak.
<i>Elini sıcak sudan soğuk suya sokmamak</i> Hiçbir iş yapmamak.	<i>Əlini isti sudan soyuq suya vurmamaq</i> 1. Bir işi yapmamak, rahatını bozmamak, sıkıntı çekmemek, kendini rahatsız edecek işleri yapmamak, rahatı yerinde olmak. 2. Maddi durumu iyi olmak, kendi yerine hizmetçi çalıştırmak.
<i>Göz dikmek</i> Bir şeyi ele geçirmek isteğine kapılmak.	<i>Göz dikmək</i> 1. Bir şeyi ele geçirmek arzusunda olmak, elde etmek, istemek, sahip olmaya çalışmak. 2. Bel bağlamak, ümit etmek, emin olmak. 3. Bakmak, gözü üzerinde olmak.
<i>Göz koymak</i> Bir kimseyi veya bir şeyi ele geçirmeyi istemek.	<i>Göz qoymaq</i> 1. İzlemek, hissettirmeden dikkatle bakmak, müşahede etmek, takip etmek. 2. Göz koymak, elde etmeyi arzu etmek. 3. Bakmak, nezaret etmek.
<i>Koluna girmek</i> Kolunu birinin koltuğu altından geçirmek.	<i>Qoluna girmək</i> 1. Koluna girmek, kolunu birinin koluna geçirmek (yürürken). 2. Dolaşamayan, yürüyemeyen, hasta veya özrü olan birinin kolunu koluna geçirerek ayağa kaldırıp dolaştırmak. 3. Hâkimiyeti altına almak, kendine ram etmek.

<i>Kuyruğuna teneke bağlamak</i> 1. Biriyile aşırı derecede alay etmek. 2. Birini, herkesin alay edeceği biçimde kovmak.	<i>Quyruğuna teneke bağlamaq</i> Kovmak, kapı dışarı etmek.
<i>Yürek vermek</i> Yüreklendirmek, cesaretlendirmek.	<i>Ürək vermək</i> 1. Yüreklendirmek, cesaretlendirmek, bir işi yapması için moral vermek. 2. Sevmek.
<i>Yüreği ağzına gelmek</i> Birdenbire çok korkmak, aşırı korku ve sevinçten fazlasıyla heyecanlanmak, endişelenmek.	<i>Ürəyi ağzına gəlmək</i> 1. İğrenmek, midesi bulanmak, kusacak gibi olmak. 2. Çok korkmak.
<i>Yüreği titremek</i> Duygulanmak, endişe, korku duymak.	<i>Ürəyi əsmək (titrəmək)</i> 1. Korkmak. 2. Çok sevmek, çok özlemek, çok arzulamak. 3. Heyecanlanmak.
<i>Yüreği yağ bağlamak</i> istenilen bir şeyin olmasından ferahlık duymak.	<i>Ürəyi yağ bağlamaq</i> 1. Kalbi yağlanmak, şişmanlamak. 2. Ferahlamak, sevinç ve ferahlık içinde olmak
<i>Yüreğine su serpmek</i> Bir kimseyi kaygı sebebinin ortadan kalkmasıyla veya yeniden umut verecek bir haberle ferahlatmak.	<i>Ürəyinə su səpmək</i> 1. Rahatlamak, ferahlamak, sakinleşmek. 2. Sakinleştirmek, moral vermek.
<i>Yüreğini açmak</i> Kalbini açmak, derdini dökmek, içini dökmek, senli benli konuşmak veya davranmak.	<i>Ürəyini açıb ortaya tökmək (açmaq)</i> 1. İçini açmak, yüreğindeki açıp söylemek, sırlarını söylemek, konuşmak. 2. Sevindirmek, neşelendirmek, gamını kederini dağıtmak. 3. Yüreğini açmak, sevgisini aşkını ilan etmek.
<i>Yüreğini boşaltmak</i> Derdini, üzüntüsünü anlatarak hafiflemek.	<i>Ürəyini boşaltmaq</i> 1. Yüreğini dökmek, içini boşaltmak, içinde ne varsa hepsini söyleyerek sakinleşmek, rahatlamak. 2. Ağlayarak sakinleşmek.
<i>Yüreğini kemirmek</i> İçini kemirmek, tedirgin olmak.	<i>Ürəyini gəmmək</i> 1. Çok üzülmek, kederlenmek. 2. İçi içini yemek.
<i>Yüreğinin yağı (yağları) erimek</i> 1. Çok üzülmek. 2. Çok korkmak.	<i>Ürəyinin yağı ərimək</i> 1. Kederden, gamdan dolayı hem manevi yönden sarsılmak, hem de vücut olarak zayıflamak. 2. kederlenmek, üzülmek. 3. Çok korkmak. 4. Birisini heyecanla intizarla beklemek, hasret çekmek.

Tablo 2

2.3. Farklı Organ Adlarıyla Kurulan Eşdeğer Somatik Deyimler

Kaynak lehçedeki organ adı hedef lehçedeki eşanlamlısı olan organ adı ile ya da başka bir organ adı ile değiştirilerek oluşturulmuştur. Bu değişiklik deyimlerin anlamlarını değiştirmemiştir. Anlatılmak istenen şey her iki lehçede de aynıdır.

<i>Avucunun içi gibi bilmek</i> Bir yeri, bir şeyi çok iyi ve ayrıntılı olarak bilmek.	<i>Əlinin içi kimi bilmək</i> Çok iyi bilmek, en ince detayına kadar bilgi sahibi olmak.
<i>Kalbini çalmak</i> Sevgisini kazanmak, kendine aşık etmek.	<i>Ürəyini çalmaq</i> Kalbini çalmak, kendini sevdirmek, kendine bağlamak.
<i>Kalbini okumak</i> Birinin duygu, düşünce ve niyetini anlamak. <i>Ciğerini okumak</i> Onun aklından geçenleri, gizli düşüncelerin bilmek.	<i>Ürəyini oxumaq</i> Düşüncesini okumak, kalbindekileri hissetmek, anlamak duymak.
<i>Kalp kırmak</i> Gönül kırmak.	<i>Ürək sındırmaq</i> Kalbine dokunmak, incitmek, kırmak.

<i>Memeden kesmek</i> Artık emzirmemek.	<i>Döşdən kəsmək</i> Sütten kesmek.
<i>Ağzından qaçırmaq</i> İstemediği halde boş bulunup söyleyivermek.	<i>Dilindən qaçırmaq</i> Bir kelimeyi veya bir konuyu kendi istemeden demiş bulunmak.
<i>İçine atmak</i> 1. Sıkıntısını kimseye belli etmemek. 2. Yapılan bir kötülüğe karşı sesini çıkarmamakla birlikte bunu unutmamak.	<i>Ürəyinə atmaq</i> 1. Sıkıntısını kimseye bildirmemek. 2. Kendine yapılan bir kötülüğe karşı sesini çıkarmamakla birlikte bunu unutmamak
<i>Yüreği ağzına gelmek</i> Birden bire çok korkmak...	<i>Ciyəri ağzına gəlmək</i> Çok korkmak.
<i>Kalbine doğmak</i> İçine doğma	<i>Ürəyinə danmaq</i> İçine doğmak, önceden hissetmek, duymak, sezmek. <i>Sümüyünə danmaq</i> İçine doğmak, bir şeyin olacağını hissetmek.
<i>Göğüs germek</i> Bir güçlüğe karşı koymak, dayanmak.	<i>Döş gərmək</i> Korkmadan öne atlamak; mukavemet etmek.
<i>Bağrına basmak</i> Kucaklamak, koruyup kayırmak.	<i>Döşünə basmaq</i> Kucaklamak, bağrına basmak.
<i>Kafası yerine gelmek</i> Kendini toparlamak, kendine gelmek.	<i>Başı yerinə gəlmək</i> Hatırlamak, kendine gelmek.

Tablo 3

SONUÇ

Deyimler, bir dilde, bir durumu, duyguyu veya bir kavramı ifade etmek için kullanılır. Türk dilinin Güneybatı (Oğuz) grubunun iki lehçesi olan Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi deyim söz varlığı açısından oldukça zengindir. Birbirine yakın bu iki lehçedeki deyim zenginliği içinde organların isimleri, deyimlerin yapısında önemli bir yere sahiptir. Söz diziminde yer alan her bir organ adı değişmeceli bir anlama gelmektedir. Bu bağlamda çalışmaya konu olan Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi söz varlığında bulunan organ adlarıyla oluşturulmuş somatik deyimler karşılaştırıldığında bu deyimlerin büyük bir kısmının eşdeğer deyimler olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmada, Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde organ adları ile oluşturulmuş birçok somatik deyim karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Her iki lehçenin sözlüklerinden deyimlerin anlamları taranarak hazırlanan bu çalışmada organ adlarının geçtiği deyimler yazıldıktan sonra her iki lehçedeki sözlük anlamları verilmiştir. Karşılaştırmalı olarak hazırlanan bu çalışmada tespit edilen deyimler şu başlıklar altında incelenmiştir:

1. Tam yalancı eşdeğer somatik deyimler.
2. Kısmi yalancı eşdeğer somatik deyimler.
3. Farklı organ adlarıyla kurulan eşdeğer somatik deyimler.

Sonuç olarak Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Oğuz grubunun birbirine yakın iki lehçesi olmasına rağmen somatik deyimlerde semantik olarak farklılıklar tespit edilmiştir. Organ adı ile oluşturulmuş deyimler içerisinde semantik olarak birden çok anlama sahip bazı somatik deyimlerin bir ya da birkaç anlamı iki lehçede de farklılık gösterdiği gibi bazı somatik deyimlerin de lehçelerin birinde organ adıyla oluşturulan deyim, diğer lehçede ad unsurunun değiştiği, fiil unsurunun korunarak eşdeğer somatik deyimler olduğu tespit edilmiştir.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. Ankara: TDK Yayınları.
- _____. (1990). *Türkçenin Gücü*. Ankara: Bilgi Yayın evi.
- Altaylı, S. (2018). *Azerbaycan Türkçesi Sözlüğü. C.I-II-III*. Ankara: TDK Yayınları.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayın evi.
- Kaplan, M. (2015). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karadoğan, A. (2004). Türk Lehçeleri Arasında Yapı Eş Değerliği ve Yalancı Eş Değer Yapılar. *V. Uluslar arası Türk Dil Kurultayı Bildirileri*. Ankara: TDK Yayınları. s.1591–1602.
- Özeren, M. (2014). Salar Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eşdeğer Sözcükler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, S. 3; s.111-127.
- Özkan, F., Şadiyeva G. (2003). Somatik Deyimler, *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 24, s.137-138.
- Resulov, A. (1995). Akraba Diler ve Yalancı Eş Değerler Sorunu. *Türk Dili Dergisi*. Ağustos, S.24, s.916–924.
- Şahin, H. (2009). Kaşgarlı'dan Günümüze Organ İsimleriyle Kurulmuş Deyimler. *Turkish Studies*, 4(3): s. 2020-2036.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2010). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uğurlu, M. (2004.) Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eş Değerliği. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar, S.29, s.29–40.
- Uzun Subaşı, L. (1991). Deyimleşme ve Türkçede Deyimleşme Dereceleri. *Dilbilim Araştırmaları*. s.30.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- İnternet Kaynakları:
Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, <https://sozluk.tdk.gov.tr/>

SINOP'TA AD VERME GELENEKLERİ VE ŞAHIS ADLARI

Doç. Dr. Ergün ACAR

Sinop Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

ÖZ

İnsanların günlük konuşma dilinde en çok kullandığı sözcükleri şahıs adları, yer adları, akrabalık adları (anne, baba, ağabey, abla), organ adları, sayı adları olarak sayabiliriz. Kullanım sıklığı yoğun olan bu sözcükler dilbilimsel açıdan incelemeye daha elverişlidir. Bir sözcük ne kadar çok kullanılırsa dil içinde o kadar işlenir ve işlev kazanır. Ayrıca diğer sözcüklere göre alam zenginliği ve ad çeşitliliği artar, deyimler oluşturur, fonetik varyasyonu genişler.

Çalışmamızda Sinop'ta şahıs adı verme gelenekleri ile Sinop ağızlarında kullanım sıklığı öne çıkan adlar üzerinde durduk. Bunların Sinop ve yöresinde hangi yollarla verildiği, adlandırmada nelerin etkili olduğu ve Sinop ağızlarındaki kullanım biçimlerini örneklerle gösterdik. Derlediğimiz adları tablo halinde yerleriyle beraber sıraladık.

Anahtar Kelimeler: Sinop, Şahıs Adları, Ad Verme.

NAMING TRADITIONS AND PERSONAL NAMES IN SINOP

ABSTRACT

We can count the words that people use most in daily speech as personal names, place names, kinship names (mother, father, brother, sister), organ names, and number names. These words, which are frequently used, are more suitable for linguistic analysis. The more a word is used, the more it is processed and functions in the language. In addition, compared to other words, its semantic richness and name diversity increases, it creates idioms, and its phonetic variation expands.

In our study, we focused on the traditions of giving personal names in Sinop and the names that are frequently used in Sinop dialects. We showed with examples the ways in which these were given in Sinop and its region, what is effective in naming them, and the way they are used in Sinop dialects. We listed the names we compiled with their locations in a table.

Key Words: Sinop, Personal Names, Naming.

GİRİŞ

Evrende varlıklar adlarıyla anlam kazanır. Verilen adlandırmalardan hareketle bir varlığın, bireyin, ya da milletin dini, tarihi, coğrafyası ve sosyal, ekonomik, kültürel yapısı hakkında bilgiler edinebiliriz. Çünkü geçmişten bugüne adlandırmalar yapılırken belirli kaidelere uyulmuştur. Adlandırmada; adlanacak objenin fiziki ve yapı özellikleri, adlandırmayı yapan kişi ya da toplumun geçmişi, birikimleri belirleyici olmuştur.

Son yıllarda bilim insanları toplumların kültürel belleği ve kodlarını derinlemesine ele alabilmek amacıyla adlandırmalar üzerine yoğunlaşmıştır. Söz konusu bu özel adları inceleyen

bilim dalına onomastik adı verilir. Onomastiğin kişi adlarını inceleyen alt dalına ise antroponim denir. Antroponim içine ad, soyadı, lakap, sanlar ve göbek adları girmektedir.

Türklerde ad vermeye büyük önem verilir. Kişi almış olduğu adla şahsiyet kazanmış, onunla çağırılmış ve onunla anılmıştır. Ada verilen önemi tecrübe ve birikimlerimizin dilde yoğurulup damıtılmasıyla çıkan atasözü, deyim, ilenç gibi ifadelerden de görebiliriz. Bu bağlamda; *adi çıkasınca, adı batasınca, adamın adı çıkacağına canı çıksın, yiğit adıyla anılır, adı kale alınmaz, adı gibi yaşasın, adı kirlenmek, ad takmak, adı çıkmış dokuza inmez sekize, kedinin kanadı olsaydı serçenin adı kalmazdı, malı ongun olanın adı angın olur...* gibi ifadeler sıralanabilir.

Eski Türklerde çocuklara on iki yaşına gelene kadar baş kesip kan dökmedikçe, düşman öldürmedikçe, bir hüner gösterip kahramanlık yapmadıkça ad verilmezdi. Aksi takdirde çocuk belli bir yaşa kadar ad alamaz ve adsız olarak yaşardı. Bununla ilgili Dede Korkut Hikâyelerinde ve Oğuz Kağan Destanı'nda pek çok örnek görebilmekteyiz. Azgın bir boğayı öldürmesi üzerine Dirse Han'ın oğluna Boğaç (Ergin, 1971: 14), bezirgânları düşman elinden kurtarmasından dolayı Kam Püre'nin oğluna Bamsı Beyrek (Ergin, 1971: 59), göç esnasında düşüp bir aslan tarafından bulunup büyütülmesinden dolayı Aruz Koca'nın oğluna Basat (Ergin, 1971: 169) adı Dede Korkut tarafından verilmiştir. Yine ağaç dallarıyla sal yapmasından dolayı Kıpçak (Bang ve Rahmeti, 1936: 23); şehri kahramanca korumasından dolayı Saklap (Bang ve Rahmeti, 1936: 23); sağlam kağıt yapanlara Kanğaluğ (Bang ve Rahmeti, 1936: 27); karlı dağdan atını bulup getirmesinden dolayı Karluk (Bang ve Rahmeti, 1936: 25); duvarı altın, penceresi gümüş, çatısı demir, kapısı kapalı bir evi açmasından dolayı Kalaç (Bang ve Rahmeti, 1936: 25) isimleri gösterilen hüner ve kahramanlıklar sonucu Oğuz Kağan tarafından verilmiştir.

Sinop'ta Ad Verme Gelenekleri

Türkler İslamiyet'i kabul ettikten sonra ad verme geleneklerinde köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Bu konuda Hz. Muhammed'in "Siz kıyamet gününde isimlerinizle ve babalarınızın isimleriyle çağırılacaksınız öyleyse isimlerinizi güzel yapın." (Ebû Dâvut, Edeb 69, 4948) ve "Peygamberlerin isimleriyle isimlenin. Allah'ın en çok sevdiği isimler Abdullah, Abdurrahman'dır. En sadık olanları da Hâris ve Hemmâm isimleridir. En çirkinleri de Harb ve Mürre isimleridir." (Ebû Dâvut, Edeb 69, 4950) hadisleri etkili olmuştur. Böylece güzel isim evladın anne-baba üzerindeki haklarından birisi sayılmış, bu konuya büyük önem ve özen gösterilmiştir. Anadolu'nun pek çok yerinde olduğu gibi Sinop'ta bu doğrultuda Peygamber ve yakınlarının isimleri, din büyükleri, cennetle ilgili isimler, Kur'an-ı Kerim'de geçen isimler çocuklara verilen adlandırmalarda öne çıkmıştır.

İsimlerin verilme biçimi ise, aile büyüklerinin bebeğin kulağına ezan okuma şeklinde gerçekleşir. İsim vermeden en az üç ezan vaktinin geçmesi beklenir. Dar vakitte verilen isimlerin uğursuzluğa ve kısa ömre neden olacağına inanılır (Ülkütaşır, 1934: 2). Bu yüzden akşam gün batımı değil de sabah ezanından hemen sonra isimler verilir. Adı koyacak kişi abdest aldıktan sonra kucığına aldığı çocuğun önce sağ kulağına ezan, sonra sol kulağına kamet getirdikten sonra tekrar sağ kulağına üç defa adını tekrar eder. Ardından Allah'a şükrederek adın bereket ve uğur getirmesini diler. Yine çocuğun devletine, milletine ve ailesine hayırlı olması için dualar edilir.

Sinop ve yöresinde kişinin gerçek adı yanında lakaplar da kullanılmaktadır. Kişinin fiziki ve yapısal özelliği, mesleği, sülale adı, unvanı bazen adıyla bazen de tek başına kullanılabilir. Köylerde insanlar gerçek addan ziyade daha çok lakaplarla çağırılır. *Soru Seyin* "Sarı Hüseyin", *Gara Seyin* "Kara Hüseyin", *Ak Seyin* "Ak Hüseyin", *Uzun Hasan*, *Kör Ali*, *Ferik Gız* "Ferik

Kız”, *Gavuç Ali*, *Topal Anşa* “Topal Ayşe”; *Gaddar Kemal*, *Dölu Kezben* (Deli Kezban) *Munzur Ali*; *Candarma Feyzi*, *Cemil Çavuş*; *Tülek Hacer*, *Mülazımın Niyazi*, *Tokuruş Amediş Hasan*, *Yaşarın Kemaliş Necdet*¹... Bunlara örnekler verilebilir.

Ad vermede karşımıza çıkan bir başka gelenek ise doğumun gerçekleştiği zamandır. Gün ya da günün vakitleri, ay, mevsim, bayram adları çocuklara ad olarak verilebilmektedir. Bu bağlamda Sinop'ta Cuma günü doğanlara *Cuma*; sabah doğanlara *Şafak*, *Seher*; mübarek gecelerde doğanlara *Kadir*, *Miraç*, *Berat*; üç aylarda doğanlara *Recep*, *Şaban*, *Ramazan*; bayramda doğanlara *Bayram*; arife günü doğanlara *Arife*, *Arif*; Hıdırellez günü doğanlara *Hıdır*, *İlyas*; baharda doğanlara *Bahar*, *Cemre* gibi adların verildiği görülür.

Sinop'ta sürekli bebeği düşen ya da bebeği doğup ölen kadınlar yakın civar köylerdeki türbelere satılır. Şeytan, nazar, hastalık ve kötü iyelerden korunma maksadıyla yapılan bu işlemde anne ve bebek türbenin himayesine geçirilir. Ayrıca etrafa yemek verilir, dualar okunur, adaklar adanır. Bu çocuklara *Satu* (Satı), *Satılmış*, *Satiye*, *Fatu*² (Fatma), *Yaşar*, *Dursun*, *Durmuş* ya da türbede yatan şahsın ismi verilir (Acar, 2022: 125, 127).

Eskiden köyde yoğun işgücü ve soyun devamı gibi sebeplerle kıza nazaran erkeğe daha önem verilirdi. Sürekli kız çocuğu olan aileler artık erkek olsun diye son çocuğa *Döndü*, *Yeter*, *Tamam* gibi isimler vermiştir. Yine bu amaçla son kıza erkek adı verenler de vardır. Fazla çocuklu aileler de artık olmasın diye *Yeter*, *Tamam*, *Songül*, *Sonay*, *Soner* gibi isimler koymuştur. Çocuk dengesini sağlayanlarda ise son çocuğa *Uygun* adı verildiği görülmüştür.

İlk doğan çocuklara *İlknur*, *İlkin* adı verilirken, yedinci çocuğa göbek adı olarak *Cedim* (Acar, 2022: 146) adı takılır.

Bunların yanında askerlik arkadaşı, komutan, köye gelen öğretmen, doktor, imam gibi memur, aile büyükleri, siyasi lider adları da çocuklara verilmiştir.

Sık hastalanan, gelişemeyen, uyumayan, yaramaz, huysuz, huzursuz çocukların bu durumu adlarının ağır gelmesiyle ilişkilendirilir. Bu durum genelde *Furkan*, *Muhammet*, *Nur* gibi adlara yorulur. Adını taşıyamayan çocukların adı ya yenisiyle değiştirilir ya da ad önüne başka bir isim konur. Öne gelen ismin genelde Kur'an-ı Kerim'de geçmesine dikkat edilir. Bu işleme Sinop'ta *ad bozma* denir. *Ad bozma* kütükte değil aile arasında ve köy içinde gerçekleşir³. *Ad bozma* şöyle yapılır: Belirlenen üç kamış aynı boyda kesilerek tek tek isimlendirilir. Hangi kamış diğerlerini geçerse onun ismi çocuğa verilir (Acar, 2022: 129). Yine başka bir yörede fırına dört ekmek atılır. Ad verilen bu ekmeklerden hangisi önce kabarırsa çocuğa o ad verilir (Ülkütaşır, 1934: 2). Bazı yerlerde vefat eden aile üyelerinin adı, çocuğa uğursuzluk getireceği ve ömrünü kısaltacağı inancıyla verilmemektedir (Ülkütaşır, 1934: 2).

Uyum için bütün çocuklara aynı harfle başlayan ya da biten isimler de verilir: *Engin*, *Ersin*, *Esin*, *Ergün*; *Nurcan*, *Gülcan*, *Sercan*...

Sinop ve Yöresi Ağzlarında Şahıs Adları

Ağzılarda ya da günlük konuşma dilinde en çok kullandığımız sözcükleri şahıs adları, yer adları, akrabalık adları (anne, baba, abi, abla), organ adları, sayı adları olarak sayabiliriz. Gündelik

¹ Batı ve Orta Karadeniz'de örneklerine sık rastladığımız bu tamlamalarda dede, baba ve torun adları birlikte verilir.

² Hz. Fatma ya da Fatma Ana'dan dolayı

³ Bazı yörelerde bu adlar gerçek ada göre çok baskın olduğu için zamanla kişinin gerçek adı unutulur. Köye gelen bir mektup ya da mahkeme kararları kişinin gerçek adı köyde unutulup bilinmediği için çoğu defa geri gider.

yaşamda onlarca belki yüzlerce kullandığımız bu sözcükler, dilde ne kadar çok geçerse o kadar aşınmaya ve sadeleşmeye uğrar. Bunu doğanın bir kanunu olarak akıntıya ya da rüzgâra maruz kalan bir engelin aşınması gibi somutlaştırabiliriz. Dil de doğal bir varlık olduğu için ne kadar çok ifade edilirse o kadar aşınmaya ve sadeleşmeye uğrayacaktır. Hâliyle telaffuzunda zorluk çıkaran yapıları, pürüzleri budayacak, düzleyecek ve koparacaktır. Dilde en az çaba kanunu da bununla ilgilidir. Bazen de bu durumun tam tersi olabilir. Aşınmaya maruz kalan sözcükler kendini korumaya alır ve buna direnir. Bunu bünyesine kattığı sert bir sesle, vurguyla, ikiz sesle, ya da aykırılışmayla⁴ gerçekleştirir. Sinop ağızlarında bu aşınma ve direnme sonucu oluşan adlar oldukça fazladır. Bunların yörelere göre değişen ses özellikleri zengin bir malzeme oluşturur.

Sinop'ta şahıs adlarına gelen +(I)k/(U)k; +Cık/+cUk; +(U)ş; +cUğAz küçültme ekleri yaygın olarak kullanılır: *Hüsük, Hürük, Kerzük, Salık, Fatuk, Hatçık; Alicük, Bülentçük; Aliş, Fatış; Anşacuğaz, Emnecüğez...*

Aşağıda Sinop ağızlarından derlemiş olduğumuz şahıs adlarını tablo halinde verdik. Adlar seçilirken diğer adlara göre daha sık kullanılmasına ve ağız özelliği taşımasına dikkat edilmiştir.

Tablo 1. Şahıs Adları Listesi

Sinop Biçimi	Ağızlarındaki	Türkiye Türkçesindeki Biçimi	Derlendiği Yer (İlçe-Köy)
<i>abdüş</i>		Abdullah	Gerze-Çırnık
<i>alime</i>		Halime	Erfelek-İncirpınar
<i>anşa</i>		Ayşe	Boyabat-Alibeyli
<i>aşşa</i>		Ayşe	Ayancık-Aşağıköy
<i>atlan</i>		Adnan	Ayancık-Davutlu
<i>ayşık</i>		Ayşe	Türkeli-Çatakgüney
<i>bapba</i>		Fatma	Saraydüzü-Cumaköy
<i>bilent</i>		Bülent	Dikmen-Dudaş
<i>canfer</i>		Cafer	Boyabat-Çarşak
<i>celemedün</i>		Cemalettin	Boyabat-Tırnalı
<i>cema⁵</i>		Cemal	Merkez-Korucuk
<i>cemiyle</i>		Cemile	Boyabat-Yaylacık
<i>cenfer</i>		Cafer	Ayancık-Dibekli
<i>cevcet</i>		Cevdet	Ayancık-Hacılı
<i>comal</i>		Cemal	Boyabat-Aşıklı
<i>covat</i>		Cevat	Merkez-Hürremşah
<i>cömal</i>		Cemal	Ayancık-Hatip
<i>cömel</i>		Cemal	Dikmen-Kerim

⁴ ana>anne, ayşe>anşa, attar>aktar, vs.

⁵ *Cemal* isminin sondaki /l/ sesi ince olarak telaffuz edilmez.

<i>eli</i>	Ali	Ayancık-Aliköy
<i>ellez</i>	İlyas	Durağan-Alpuan
<i>emed</i>	Ahmet	Boyabat-Çarşak
<i>emne</i>	Emine	Ayancık-Babaköy
<i>ercep</i>	Recep	Dikmen-Yaykın
<i>eresül</i>	Resul	Türkeli-Çataküney
<i>fadik</i>	Fatma	Boyabat-Yaylacık
<i>fadim</i>	Fadime	Dikmen-Dudaş
<i>farttin</i>	Fahrettin	Ayancık-Dereköy
<i>fatiş</i>	Fatma	Boyabat-Tırnalı
<i>fatuk</i>	Fatma	Saraydüzü-Zaimköy
<i>fedāyi</i>	Fedai	Ayancık-Dereköy
<i>fedime</i>	Fadime	Ayancık-Dibekli
<i>fergat</i>	Ferhat	Ayancık-Hacılı
<i>fişeyin</i>	Hüseyin	Türkeli-Dağtabaklı
<i>gadir</i>	Kadir	Ayancık-Davutlu
<i>habigbe</i>	Habibe	Türkeli-Ayaz
<i>habiybe</i>	Habibe	Ayancık-Dereköy
<i>haciyle</i>	Hacile	Saraydüzü-Başekin
<i>haççe</i>	Hatice	Erfelek-Tatlıca
<i>haliyme</i>	Halime	Boyabat-Aydoğan
<i>hanfe</i>	Hanife	Dikmen-Büyükkızık
<i>hasiybe</i>	Hasibe	Gerze-Bolalı
<i>hatce</i>	Hatice	Gerze-Çakallı
<i>hatçik</i>	Hatice	Türkeli-Hamamlı
<i>hava</i>	Havva	Erfelek-Tekke
<i>haviyze</i>	Hafize	Merkez-Sazlı
<i>hürük</i>	Huriye	Erfelek-Şerefiye
<i>hürüye</i>	Huriye	Dikmen-Küçükkızık
<i>ılduz</i>	Yıldız	Saraydüzü-Çalpmar
<i>ıraz</i>	Raziye	Durağan-Alpuğan
<i>ırmazan</i>	Ramazan	Erfelek-Karacaköy
<i>ırzā</i>	Rıza	Erfelek-Kazmasöku
<i>ısmayıl</i>	İsmail	Türkeli-Işıklı

<i>ibo</i>	İbrahim	Durağan-Erenköy
<i>ibrēm</i>	İbrahim	Türkeli-Düzler
<i>iliyaz</i>	İlyas	Türkeli-Ayaz
<i>irbam</i>	İbrahim	Durağan-Alpuğan
<i>irbehem</i>	İbrahim	Boyabat-Dağtabaklı
<i>irecep</i>	Recep	Gerze-Çakallı
<i>iremzi</i>	Remzi	Türkeli-Hamamlı
<i>ireşit</i>	Reşit	Boyabat-Salar
<i>ismağil</i>	İsmail	Merkez-Sazlı
<i>ismāyil</i>	İsmail	Türkeli-Ayaz
<i>ismil</i>	İsmail	Erfelek-Şerefiye
<i>iyip</i>	Eyüp	Saraydüzü-Çalınar
<i>kemal</i> ⁶	Kemal	Merkez-Korucuk
<i>kerziban</i>	Kezban/Keziban	Boyabat-Dağtabaklı
<i>kerzik</i>	Kezban/Keziban	Dikmen-Küçükkızık
<i>kerzük</i>	Kezban/Keziban	Boyabat-Bektaş
<i>mayram</i>	Meryem	Şerefiye-Çobanlar
<i>mēmed</i>	Mehmet	Boyabat-Çarşak
<i>memmet</i>	Mehmet	Durağan-Çandağı
<i>mırad</i>	Murat	Türkeli-Düzler
<i>mısdık</i>	Mustafa	Ayancık-Davutlu
<i>mıstafa</i>	Mustafa	Türkeli-Ayaz
<i>mitat</i>	Mithat	Ayancık-Aliköy
<i>mızaffer</i>	Muzaffer	Türkeli-Düzköy
<i>mirtat</i>	Mithat	Boyabat-Çarşak
<i>miyesser</i>	Müyesser	Ayancık-Hacılı
<i>möğlüt</i>	Mevlüt	Durağan-Akbel
<i>münüser</i>	Müyesser	Boyabat-Aydoğan
<i>mürbet</i>	Mürvet	Ayancık-Aliköy
<i>mürfet</i>	Mürüvvet	Ayancık-İnalı
<i>necettin</i>	Necati	Boyabat-Dağtabaklı
<i>nejlet</i>	Nejdet	Erfelek-Tatlıca

⁶ *Kemal* isminin sondaki /l/ sesi ince olarak telaffuz edilmez.

<i>nurttin</i>	Nurettin	Boyabat-Çarşak
<i>nürü</i>	Nuri	Dikmen-Büyüküzük
<i>nütfiye</i>	Lütfiye	Türkeli-Düzköy
<i>nütfü</i>	Lütfü	Merkez-Sazlı
<i>rāyif</i>	Raif	Erfelek-Şerefiye
<i>reşiyde</i>	Reşide	Durağan-Çandağı
<i>sali</i>	Salih	Saraydüzü-Çalpınar
<i>salik</i>	Salih	Boyabat-Bektaş
<i>seyin</i>	Hüseyin	Erfelek-Karacaköy
<i>simayil</i>	İsmail	Boyabat-Çarşak
<i>süleyman</i>	Süleyman	Ayancık-Aliköy
<i>sülüman</i>	Süleyman	Ayancık-Babaköy
<i>şayin</i>	Şahin	Türkeli-Çataküney
<i>şefiyga</i>	Şefika	Ayancık-Davut
<i>telat</i>	Talat	Dikmen-Dudaş
<i>teyfik</i>	Tevfik	Ayancık-İnalı
<i>urfan</i>	Orhan	Boyabat-Tırmalı
<i>ülfet</i>	Rıfat	Boyabat-Çarşak
<i>ülüfet</i>	Rıfat	Boyabat-Çarşak
<i>ürfet</i>	Rıfat	Ayancık-Hacılı
<i>yavız</i>	Yavuz	Merkez-Sazlı
<i>yipek</i>	İpek	Ayancık-Davutlu
<i>yōnis</i>	Yunus	Boyabat-Çarşak
<i>yūnis</i>	Yunus	Ayancık-Aliköy
<i>zālim</i>	Salim	Dikmen-Yaykın
<i>zaliye</i>	Saliha	Ayancık-Babaköy
<i>zebehet</i>	Sebahat	Durağan-Erenköy
<i>zelike</i>	Saliha	Türkeli-Çataküney

SONUÇ

Günümüzde ad verme biçimlerine bakıldığında eski Türk gelenekleriyle İslami motiflerin harmanlanarak yaşatıldığı görülür. Sinop'ta adlar verilirken dini inanışlar, eski Türk gelenekleri, doğum zamanı, mekân, hava durumu, fiziki ve yapısal özellikler adlandırmada belirleyici olmuştur. Adlar verilme biçimi olarak Anadolu'nun pek çok yeriyle benzerlik taşıdığı gibi özgün nitelikler de göstermiştir.

Özel adların yörelere göre değişen ses değişimleri ağız özellikleri bakımından oldukça zengin bir malzeme sunmuştur.

KAYNAKLAR

Acar, E. (2022). Sinop'ta halk hekimliği ve halk dilinde sağlık deyişleri. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 10 (29), 100-176.

Bang, W. ve Rahmeti, G. R. (1936). *Oğuz Kağan destanı*. İstanbul: Burhaneddin Basımevi.

Ergin, M. (1971). *Dede Korkut Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ülkütaşır, M. Ş. (1934). Sinop halkiyat ve harsiyatı, *Sinop Gazetesi*, 12 (921), 2.

ÂŞIK VEYSEL'DEN MAHTUMKULU'YA TÜRKÇENİN SIRLARI

Fadime BOZTOPRAK*

ÖZ

Türkçe; geçmişten geleceğe gönül köprüsünün mihenk taşı, tarih şuurunun yapı taşı, kültür mirasının taşıyıcısı konumundadır. Bir genç kızın çeyizi için işlediği bir kanaviçe, kilim desenindeki motifler, aşa katılan bir tutam tuz ile şekerin uyumu ne ise; âşığın dilindeki sözler, bağlamasındaki tını da dil, tarih ve kültür birliğinin, birikimlerinin en önemli kanıtıdır. Milli miras olarak küreselleşme sürecinde bu birikimlerin yansımaları günümüzde sorgulanmaktadır.

Çalışma; Türkiye ve Türkmenistan örneklerinden yola çıkılarak Âşık Veysel ve Mahtumkulu'nun ne kadar tanındıkları, Türkçeye ve Türk folkloruna etkilerinin olup olmadıkları üzerinde durularak dil, tarih ve kültür bağıni kuvvetlendirmek, ortak unsurları ortaya çıkarmak ve ortak değerler üzerinden geçmişten geleceğe seslenmek amacıyla yapılmıştır. Bu ses, sözlü kültür ortamından beslenen, değerler aktarımının taşıyıcısı, âşıkların sesidir.

Çalışmada yer alan Âşık Veysel, UNESCO tarafından UNESCO Anma ve Kutlama Yılı Dönümleri arasına 2023 yılında alınmıştır. Türkiye'de de 2023 yılı "Âşık Veysel Yılı" olarak ilan edilmiştir. TÜRKSOY tarafından da TÜRKSOY'un kuruluşunun 30. yılı, 2024 yılının "Mahtumkulu Firakî Yılı" olması kararı alınmıştır. Bu bağlamda her iki şair de her iki ülke de Türk dünyası açısından içinde bulunduğumuz yüzyılda önemlidir.

Çalışmada, satrancın atası sayılan Türk kültürünün zekâ ve strateji ata oyunu "Köçürme/Göçürme" yani "Mangala" oyunu ve İngiliz oyun tasarımcısı, yazar Leslie Scott tarafından geliştirilen fiziksel beceri oyunu "Jenga" ile bu iki ülkenin ve kültürün kalıcı olması için bu oyunlar üzerinden uyarlama yapılmıştır. Bu bağlamda hem iki ülke arasında hem Türk dünyasında Türkçenin ve Türk folklorunun izinin her mecrada diri kalmasını ve hafızalardan silinmemesini sağlamak, geleneğin ve icranın önemi üzerinde durularak kültürel mirasın dinamizmini ayakta tutmaya çalışmak hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Tarih, Kültür, Âşık Veysel, Mahtumkulu, Oyun.

GİRİŞ

Milletlerin varlık mücadelesinin başında dil ve kültür vardır. Dil ve kültürü birbirinden ayırmak ya da ayırmaya çalışmak yanlıştır. Dil, kültür kodlarını üzerinde taşır; o dili kullanan milletler de bu sayede hem dil kullanıcısı hem de kültür taşıyıcısı konumundadır. Sözcüklerin kültür yelpazesine bakabilmek için tarih şuuruna da sahip olmak gerekmektedir. Tarih şuuruyla bugünlere gelmişse aynı şuurla geleceğe gitmek de elzemdir. Dil, tarih ve kültür ekseninde birliği ve dirliği korumak için ayrı bir çaba göstermeye ihtiyaç yoktur. Bu birikimi tarih taçlandırır ve günümüze kadar taşınmasında aracı ögeler ortaya koyar.

Türk kültür dünyasında sözlü kültürün yeri azımsanmayacak ölçütdedir. Geçmişten günümüze kültür köprüsü âşıkların dilinde, sözünde, sazındadır. Milli ve manevi değerlerin kültür kodları kimi zaman bir şiirde, kimi zaman bir dutarın, bağlamanın tınısında, kimi zaman bir mangalanın taşında gizlidir. Bu gizi çözmek ve aktarmak için günün koşullarını ve ihtiyaçlarını dikkate almak gerekmektedir.

* Bahçeşehir Koleji, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, f.nuranb@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9787-8087.

Günümüz dünyasında, teknoloji ve küreselleşmenin etkisiyle kültürel dünyanın köklerinden kopmaya başladığı görülmektedir. Özellikle z kuşağının buna maruz kalması, geçmişle gelecek arasındaki en büyük köprü bağının dinamikleriyle oynandığını göstermektedir. Milletlerin var olma mücadelesi, bu noktada devreye girmektedir. Türk kültürünün aktarılmasına katkı sağlayan, millî ruhu yansıtan; onların yaşayış biçimleri ve sözlü kültür gelenekleridir. Bu gelenek, ozan- bahşı geleneğinden günümüze kadar gelen âşıklık geleneğidir. Âşıkların dilinde; Türkçenin en güzel sözleri, kültür kodları gizlidir. Bu bakımdan âşıkların, Türkçede ve kültür aktarımında yerleri azımsanmayacak ölçütedir.

Amaç

Dil, tarih ve kültür birliğinin sağlanabilmesi için somuttan soyuta hamleler gerçekleştirmek, kalıcılığı sağlama açısından önem arz etmektedir. Küreselleşme sürecinde özellikle z kuşağının teknolojinin de etkisiyle kültürel bağlardan koptukları, uzaklaştıkları görülmektedir. Çalışmanın da ana şemasını belirleyen Türkiye ve Türkmenistan örneklemlerinde iki ülkenin dil, tarih ve kültür birliği unutulmaya yüz tutmaktadır. Türkiye’de Âşık Veysel, Türkmenistan’da Mahtumkulu her iki ülkenin önemli şairleridir. Fakat her iki ülkede de karşılıklı olarak bu önemli şairlerin tanınmadıkları ve ülkelerin kültürel bağlarını bilmedikleri tespit edilmiştir.

Somut olmayan kültürel miraslarımızdan “Köçürme/Göçürme”, “Mangala”, oyununu z kuşağının bilmediği, oynamadıkları fark edilmiştir. Özellikle örneklemler üzerinden Türkmenistan’da az da olsa bilindiği, Türkiye’de bilinmediği; batıdan gelen “Jenga” oyununu ise her iki ülkenin de bildiği gözlemlenmiştir. Bu bilgiler ışığında dil, tarih ve kültür birliğinin devamı için her iki ülkenin önemli şairlerinden yola çıkarak “Mangala ve Jenga” oyunlarından bir uyarlama oyunla geleneğin devamı ve dil, tarih, kültür birliğinin diri kalması amaçlanmaktadır. Geçmişten geleceğe ses bayrağımız olan Türkçenin sırlarıyla yanan ateşin sönmemesini sağlamak hedeflenmektedir.

Türkiye ve Türkmenistan örneklemleri üzerinden kültürel bağları kuvvetlendirmek, geçmişten geleceğe köprü kurmak her kuşağın olduğu gibi z kuşağının da asli görevleri arasındadır. 21. yüzyılın en büyük sorunu, dil yozlaşması ve kültürel kayıplardır. Bu çalışmada da dil yozlaşmasını ve kültürel kayıpları engellemeye çalışmak için her iki ülkenin iki kıymetli şairi ve ortak oyunları olan mangala ile dilimizin güzelliklerini ortaya çıkarmak ve lehçeler arası bağı tespit etmek, ülkeler arası dil birliğini ve kültür birliğini sağlamak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışmada doküman analizi ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Türkiye ve Türkmenistan örneklemleriyle kültür kodları tespit edilmeye çalışılmış, Âşık Veysel ve Mahtumkulu’nun taşıdıkları değer, misyon ortaya konulmuştur.

Kültür analizlerinde en çok kullanılan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada da nitel araştırma yöntemi kullanılarak konu derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Doküman incelemesi tekniğiyle Âşık Veysel’in ve Mahtumkulu’nun şiirleri incelenerek şiirlerdeki söz varlığı ve ortak değerler, kültür kodları tespit edilmiştir. Araştırmada alan yazından yararlanılarak belirlenen sonuçlar doğrultusunda doküman inceleme tekniğinden de faydalanılmıştır.

Türkiye ve Türkmenistan’daki 15 ve 18 yaş aralığındaki lise öğrencilerine “Google-form” üzerinden anket çalışması yapılarak betimleme ve izleme yöntemiyle iki örneklem ülke ve iki örnek şair üzerinden dil, tarih ve kültür birliğinin yansımaları araştırılmıştır.

Somut olmayan kültürel mirasımız mangalayla, jengayla birleştirilerek bir uyarlama oyun tasarlanmıştır. Örneklem ülkeler ve şairler üzerinden, mangalanın ve jenganın oyun kurallarına

müdahale etmeden jenganın her bir tahta parçasına sorular ve cevaplar yazılmıştır. Her iki oyun da mangaladaki hamle durumlarına göre ilerleyerek kazanan oyuncu belirlenmeye çalışılmıştır.

1. Kültürel Miras ve Dil

1.1. Kültürel Miras nedir?

Kültür, Fransızca “cultura” dan gelmektedir. Hayatı anlamlandırma, hayata dokunma, hayatı ele alış biçimi olarak tanımlayabileceğimiz kültür kelimesinin nesnel bir tanımı halk biliminde bulunmamaktadır.

Toplumların bir arada yaşaması için ortak değerlerin, ortak ülkülerin, ortak bağların olması, milletlerin kültürel farklılıklarını ortaya koymaktadır. Her milletin kendisine has kültürel özellikleri vardır. Heriot; kültürü, “Bireyin bildiklerini unuttuktan sonra aklında kalan şeydir” şeklinde tanımlamaktadır. Ziya Gökalp, kültür kelimesi yerine “hars” ı kullanmaktadır (Gökalp, 1972). Atatürk ise fikirlerinin babası olarak gördüğü Gökalp ile benzer bir düşünceye sahiptir. Bir hatırasında şu cümleler yer almaktadır: “Bence medeniyeti harstan ayırmak güçtür ve lüzumsuzdur. Bu nokta-ı nazarımı izah için hars ne demektir, tarif edeyim: İnsan cemiyetinin devlet hayatında, fikir hayatında yani ilimde, sosyal hayatta ve sanatlarda, iktisadi hayatta, ziraatta, ticarete, kara, deniz ve hava ulaşımında yapılanların bütünüdür. Hülasa, medeniyet harstan başka bir şey değildir.” (Afetinan, 1969). Ünal da bu sözleri; Atatürk, Gökalp’ın hars adını verdiği milli kültürü, toplumun ürettiği maddi ve manevi değerlerin tümü olarak değerlendirerek yorumlamaktadır (Ünal, 2002). Bu ifadeler doğrultusunda milli manevi değerlerin geçmişten geleceğe aktarılmasında aracı olan soyut, somut tüm değerlerin hepsi kültürdür, kültürel mirastır demek; yanlış olmayacaktır.

Kültürel mirası; tarihi mekânlar, kültürel motifler gibi dil, örf, adet, anane, gelenek, dans, müzik, ritüeller gibi somut olmayan değerler olarak sayabiliriz. Uluslararası kurumların hazırladığı UNESCO, ICOMOS gibi kuruluşların metinlerinde kültürel miras kavramı; somut kültürel miras, somut olmayan kültürel miras, sualtı kültürel mirası, doğal miras başlıklarıyla bölümlere ayrılmıştır. Somut kültürel miras, sualtı kültürel miras, somut olmayan kültürel miras ve doğal miras olarak gruplandırılmıştır.



Grafik 1. Halk Kültürü Bilgi ve Belge Merkezimize Kayıtlı Somut Olmayan Kültürel Miras Taşıyıcıları

(T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2023).

Tabloda görülen grafik, somut olmayan kültürel miras taşıyıcıları listesinin kayıtlı son durumlarıdır. Bakanlık verilerinin yanında bu konuda UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Başkanı Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ' un, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesinden Doç. Dr. Evrim ÖLÇER ÖZÜNEL' in ve Gazi Üniversitesi Türk Halkbilimi öğretim üyelerinin özverili çalışmaları sonucunda Ankara Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesinin açılması da dikkatleri üzerine çekmiştir. Çalışmamızda da taşınmaz kültürel miraslardan somut olmayan kültürel miras değerleri üzerine incelemeler yapılmıştır.

1.2. Dil

İnsanlar yaradılışından bu yana resim diliyle, bazı şekillerle, hareket ve tavırlarla kendilerini ifade etme biçimlerini, bir şekilde anlaşma yollarını bulduklarını söyleyebilmekteyiz. İnsanlar arasındaki iletişimi sağlayan dil; insanın, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, yaşayışını, ülküsünü, yaşam felsefesini ve inançlarını yansıtır. Dil aracılığıyla kullandığımız sözcükler, söyleyiş şeklimiz, tavrımız, mimiklerimiz, vurgulamamız, tonlamamız gibi özelliklerle karşımızdakine; içinde yaşadığımız çevre, kültür ve eğitim durumumuz hakkında birçok bilgi vermektedir. Kaplan, "Dil, bir milletin hayatının aynasıdır" (Kaplan,1915-1986). Çok yönlü ele alınabilen dilin, iletişim aracı olmasının yanında milletlere de ayna tuttuğu unutulmamalıdır. Çünkü konuşulan, yazılan dilin arkasında; millet, tarih, coğrafya, kültür vardır. Bunların hepsi dilin içinde gizlidir.

Vatan aşkı, bayrak aşkı, toprak aşkı, sevgiliye duyulan aşk, sevgi, nefret, acı, keder, özlem, utanma, övünç, güven, dua, beddua gibi birçok duyguyu ifade etmek için dile ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bu duyguları aktarmak için ortak bir dil kullanmak gereklidir. Milletlerin düşünce yapısı, dil ve kültürle sıkı sıkıya bağlıdır. Dil ile birlikte kültürün de geliştiği, değiştiği ve miras olarak bırakıldığı unutulmamalıdır.

Türkçe, Türk milletinin ana dilidir. Türkçenin ağız, lehçe ve şiveleri dilin zenginliğidir. Çalışmada, Oğuz Türkçesinden Türkiye Türkçesi ve Türkmen Türkçesi ele alınmaktadır. Dilin taşıyıcıları konumunda olan âşıklara yer verilmiştir. Âşıklar üzerinden dil ve kültür incelemesi yapılmaktadır.

2. Âşık Veysel ve Mahtumkulu

2.1. Âşık Veysel

Âşıklık geleneği, kültürümüzün önemli bir parçasıdır. Âşıkların; sözlü anlatım güçleri, duyguları ifade ediş biçimleri, ezgilerindeki milli renkleri; geçmişin ayak izleri ve geleceğin mühürleri konumundadır. Çünkü bu gelenek sayesinde somut olmayan kültürel mirasımızın parçaları, gelecek nesillere aktarmada kolaylık sağlamaktadır. Âşık Veysel halkın sevgisini kazanmış, görmeyen gözüyle gönül gözünün güzellikleri şiirlerine aktarmış bir halk ozanıdır.



Görsel 1: Âşık Veysel (KRALMÜZİK, 2023).

Âşık Veysel, 25 Ekim 1894'te Sivas'ın Şarkışla ilçesine bağlı Sivrialan köyünde doğmuştur. Çocukken çiçek hastalığı yüzünden bir gözünü, daha sonra bir kaza sonucu diğer gözünü kaybetmiştir. İki gözünü kaybettikten sonra babasının aldığı sazla hayatı değişmiştir.

1931'de I. Sivas Halk Şairleri Bayramı'nda A. Kutsi Tecer, Halk Şairi olarak ilan etmiştir. Âşık Veysel, 1933'te "Atatürk Destanı" şiiri büyük ses getirmiştir. Türk diline katkılarından, 1965 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kendisine maaş bağlanmıştır. 21 Mart 1973'te akciğer kanserinden vefat etmiştir. Anısını yaşatmak amacıyla köyüne bir anıt dikilir ve doğduğu ev müzeye dönüştürülür.

Âşık Veysel, âşık edebiyatının 20. yüzyıldaki önemli isimlerinden biridir. Âşıklık geleneğini tam olarak gerçekleştirilmesine de saziyla sözüyle milletin hafızasında yer edinmiş ve izler bırakmıştır. Kültürel bakımdan da şiirlerindeki sözler, mirasın birer parçalarıdır.

"Diyorlar ki dünya evvel su imiş
Oku anla dünya nedir ne imiş
Yükselenler bilgi ile büyümüş
Uyan bu gafletten uyuma yurttaş" (Şatıroğlu, 1971).

Yukarıdaki dörtlükte şair, hem okumanın önemine değinmiş hem de Altay-Yakut destanı olan Yaratılış Destanı'na atıfta bulunarak geçmişten geleceğe köprü kurmuştur.

"Adım at ileri geriye bakma
İleriyi gören geriye bakmaz
Adım at ileri avara durma" (Şatıroğlu, 1971).

Gelişmenin önemini ve çağdaşlaşmayı vurguladığı bu şiirinde Veysel, "ileri- geri" sözleriyle hem ikilemeye hem de zıt anlamlı sözcüklere yer vermiştir. Ayrıca sözlü kültür geleneğimizden yöresel bir deyim olan " avara durmak: Boş durmak, çalışmamak" ı kullanmıştır.

" Dünya dolsa şarkıyılan
Türk'üz türkü çağırırız
Yola gitmek korkuyulan
Türk'üz türkü çağırırız" (Şatıroğlu, 1971).

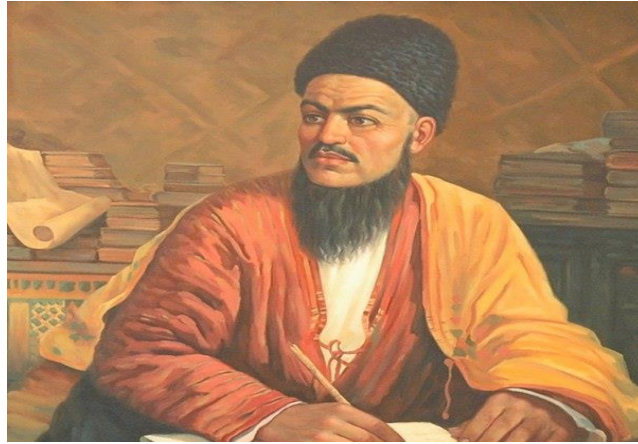
Sözlü kültür geleneğinin en önemli öğelerinden biri türkülerdir. Veysel bu şiirinde hem türkülerin önemine hem de milli kimliğimiz Türklüğe değinmektedir.

“Bir ulu ağaçtan bir yaprak düşse
O anda acısın duyar iniler
Katlansa acıya sakince geçse
Esen rüzgârlara uyar iniler” (Şatıroğlu, 1971).

Âşık, bu şiirinde Türk kültür dünyasını ulu bir ağaca benzetmektedir. Türkler için ulu ağaç, çınar ve kayın ağaçlarıdır. Bu manada bu dörtlükte yer alan ağaçtan kasıt da kayın ya da çınar ağacı olduğu düşünülmektedir.

2.2. Mahtumkulu

Türkmenlerin millî şairi Mahtumkulu, Türkmenistan’ın tanınan ve sevilen bir şairdir. Fırakî mahlasını kullanmaktadır. Türkiye’de 2014’te, 290. doğum yılında, şairin bütün şiirleri Prof. Dr. Abdurrahman Güzel editörlüğünde Türkiye Türkçesine aktarılarak *Mahtumkulu Dîvânı* adlı eser yayınlanmıştır. Mahtumkulu, Türkmenlerin millî birlik ve beraberlik ruhunu şiirlerine aktarmış ve dizeleriyle Türkmen millî şuurunu aydınlatmıştır.



Görsel 2: Mahtumkulu (<https://akademyadergisi.com/turkmenlerin-sufi-ve-filozof-sairi-mahtumkulu-firaki/>).

1733’te Hacıgovşan köyünde doğmuştur. 1783 yılında öldüğü söylenmektedir. Mahtumkulu’nun ölüm yaşı 50 olarak bilinmektedir. Şairin edebi zevki ve şiirlerinde bunu aktarması milli şair oluşunun göstergesidir.

“Doga kılsam cebri-cepa ekserdir,
İlim övreden ussat kıblam pederdir.”
“Dua etsem cebr ü cefa çoktur, İlim öğreten üstad kıblem babamdır” (Güzel, 2014).

Şair burada babanın kıymetine ve dini ritüellerine değinerek okumanın önemini vurgulamıştır.
Azadı diyir, bile sapa süreli,
Eysem iberele, sınaş görelı,
«Amin!» diy, tur, oglum, pata bereli,
Bir tañrı yar olsun saña, git, oglum! (M- I: 21-22)

“Azadî der, birlikte sefa sürelim, Öyleyse gönderelim, deneyip görelim, “Âmin” de kalk oğlum, uğurlar olsun, Bir Allah yar olsun sana, git oğlum!” (Güzel, 2014).

Mahtumkulu bu dörtlükte “sefa sürmek ve uğurlar olsun” deyimlerini kullanarak sözlü kültür geleneğinden deyimlere yer vermiştir.

Bir bidövlet iliñ begi bolınçañ,
Dövletliniñ gapısında gul bolgul!
Bedasıl beg gullugında galınçañ,
Asıl begiñ sayasında kül bolgul! ((M-I: 105)
“Bir devletsiz ilin beyi olacağına, Devletlinin kapısında kul ol sen! Soysuz beyin emrinde olacağına, Soylu beyin gölgesinde kül ol sen!” (Güzel, 2014).

Şairin burada Dede Korkut gibi öğütler verdiği görülmektedir.

Magtımgulu, yüregimde dert dörär,
Kim görüpdür, koy içinden gurt dörär,
Ey, yaranlar, mert yigitden mert dörär,
Kaçan turdı - namart oğlu mert oldu. (MYE-I: 180)
“Mahtumkulu, yüregimde dert türer, Kim görmüştür, koyundan kurt türer, Ey, yarenler, mert yığitten mert türer, Ne zaman kalktı, namert oğlu mert oldu.” (Güzel, 2014).

Şair burada yiğitliğin önemine, namertliğin ise yiğit gibi görünüp arkadan vurduğuna işaret etmektedir. Türk geleneğinden alp tipini tasvir etmeye çalışmıştır.

3. Mangala ve Jenga

3.1. Mangala

Mangala, 4000 yıllık geçmişiyle ata oyunu olarak bugünlere kadar gelmiştir. Mangala, Türk dünyasında “dokuz kumalak, dokuz korgol” gibi farklı adlarla bilinmektedir. Satrancın atası sayılan strateji ve zekâ oyunu mangala, Türk düşünce sisteminin derinlerini de göstermektedir. Mangala Federasyonunun verdiği bilgiler doğrultusunda kurallar ve ismiyle ilgili çok fazla söylenti olmasının sebebi, yazılı kaynaklarda yer almamasıdır. Sözlü kültür geleneğinden beslenerek günümüze kadar gelmiş olan bu oyunu Sakalar, Hunlar, Göktürkler tarafından oynanmış, aslı dokuz kumalaktan türemiştir (Salar, 2014).Kaşgarlı Mahmut’un *Divânü Lugâti’t Türk* eserinde adı Köçürme/Göçürme olarak geçmektedir.



Görsel 3: Mangala

Oyunda 48 tane taş bulunmaktadır. 2 hazine bölümü altışardan 12 tane de otağ/kuyu bulunmaktadır. Oyun bir savaş oyunudur. Taşların her biri asker olarak görülmektedir. Oyuna başlarken taşların bir tanesini kendi otağına, yani kuyuya bırakılarak başlanır. Oyuncunun kendi kuyusuna taş bırakması, Türk sosyal hayatındaki baba ocağına sahip çıkma geleneğini anlatmaktadır. Rakibin taşlarını çift yapma ise Türk inanç ve devlet sistemini belirtmektedir. Türk milletinin milli duygularına hitap etmektedir. (<https://www.mangala.com.tr/nedir-ne-demek-mangala>). Oyunun sonunda hazinesinde 24 taştan fazla bulunan oyunu kazanmış demektir.

3.2. Jenga

İlk kez 1986 yılında piyasaya sürülen Jenga, fiziksel beceri ve dikkat isteyen bir oyundur. Lesli Scott tarafından tasarlanan oyun, ilk kez Londra Oyuncak Fuarında tanıtılmış ve büyük bir ilgiyle karşılanmıştır. Temelde bir denge oyunudur. Oyun, tahta parçacıklarından oluşmaktadır. 54 parça yer almaktadır. Üçerli bir şekilde bir yatay ve bir dikey olacak düzende tahtalar yerleştirilir. Dengeyi bozmadan tahtalardan biri alınmaya çalışılır. En üstten almak yoktur. Dokunulan tahtayı almak zorunludur. Jengadan çekilen tahta, düzenin en üst bölümüne yerleştirilir. Düzeni yıkan kişi elenmektedir.

3.3. Mangala ve Jenga

Çalışmada yer alan mangala ve jenga oyunlarıyla kültürel mirasa sahip çıkmak esas alınmıştır. Oyunların sistematigi bozulmadan uyarlama yapılmıştır.



Görsel 4: Mangala ve Jenga

2 oyuncuyla oynanan oyunda ilk oyuncuyu belirlemek için oyunculardan Âşık Veysel ya da Mahtumkulu'dan birer dize söylemesi istenir. Her iki oyuncunun da bildiği ya da bilmediği durumda oyunculardan Türkiye ve Türkmenistan'ın bayrak renklerini söylemesi istenir. İkisini de eksiksiz söyleyen mangalada hamlesine başlar. Daha sonra oyuncu değişiminde ya da her tur atlanıldığında jengadan bir tahta çekmesi gerekmektedir. Çekilen tahta üzerindeki soruya doğru cevap vermesi için bir dakika süre verilir. Bildiği takdirde oyuna devam eder. Bilemezse hamle sırası rakibe geçer. Rakip de hamlesine başlamadan önce jengadan bir tahta çeker ve doğru cevap vermesi beklenir. Bu arada doğru cevaplar her bir tahtanın arkasında yazmaktadır. Tahtayı çevirmek yasaktır, jengadan çektiği şekilde tutmak esastır. Oyun bu şekilde ilerler, mangala oyununda kuyusunda taş biten oyunu bitirir. Oyuncular hazinelerindeki taşları sayarlar. 24 taştan fazla olan oyunu kazanmış olur. Oyun sırasında mangala bitmeden jenganın devrilmesi oyunu sonlandırmaz. Mangala esas alındığı için Jenga tekrar düzeltilir ve oyuna devam edilir.

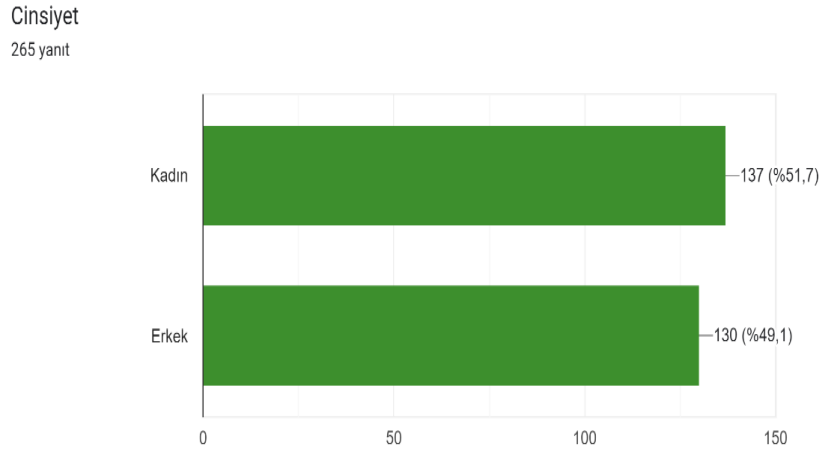


Görsel 5: Mangala ve Jenga Oyun Sırası

Oyunda oyuncuların ata oyunu olan mangalayı oynamaları, zekâ ve strateji alanlarını genişletmelerinde faydalı olduğu görülmektedir. Jenga batıdan gelme bir oyun olsa da oyunun içeriğinde yani tahtalar üzerinde yazılı olan sorularla kültürel miraslarına eklemelerde buldukları tespit edilmektedir. Oyuncuların merak, kazanma duyguları bir araya gelerek Türkiye ve Türkmenistan arasındaki kültürel bağların kuvvetlenmesi sağlanmaktadır.

Bulgular

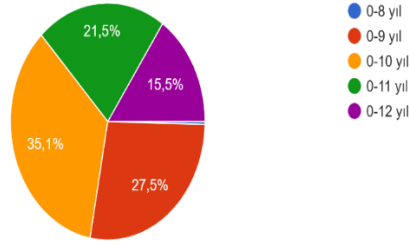
Çalışmada, Türkiye/ İstanbul Özel Kartal Bahçeşehir Koleji Anadolu Lisesi öğrencileri ve Türkmenistan Aşkabat Türk Ortaokulu öğrencileriyle Google-form üzerinden bir anket çalışması yapılmıştır. İki ülke arasındaki ortak kültür bağlarının bilinip bilinmediği, Âşık Veysel'i ve Mahtumkulu'yu ne kadar tanıyıp tanımadıkları, bu şairlerin şiirlerinde yer alan sözlü kültür öğelerini fark etme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. İlk bölümde kişisel bilgileri içeren 5 soru, ikinci bölümde ise Âşık Veysel ve Mahtumkulu hakkında bilinenleri ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Ayrıca Türkiye ve Türkmenistan arasındaki kültürel bağların bilinip bilinmediğini belirleme amaçlı 10 soru bulunmaktadır. Anket sonuçlarına göre:



Grafik 2: Cinsiyet Dağılımı

137 kız öğrenci, 130 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 267 öğrencinin ankete katılım gösterdiği görülmektedir.

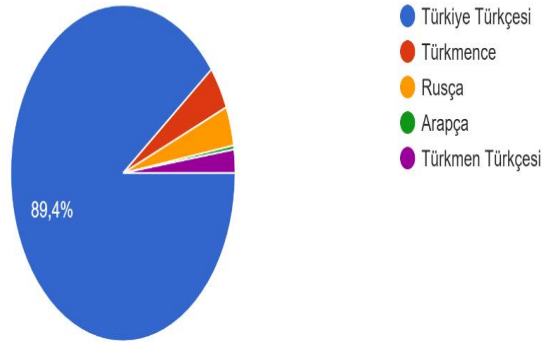
Eğitim Yılı
265 yanıt



Grafik 3: Eğitim Durumu

Ankete katılan öğrencilerin %35,1'i 10. sınıflardan, %27,5'i 9. sınıflardan, %21,5'i 11. sınıflardan ve %15,5'inin de 12. sınıflardan olduğu görölmektedir.

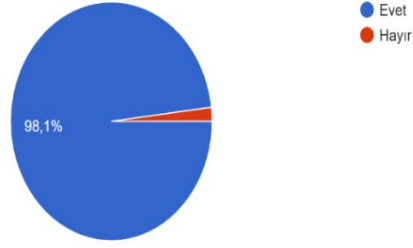
Kullandığınız Dil
265 yanıt



Grafik 4: Kullanılan Dil Oranı

%89,4'ünün Türkiye Türkçesi, %6,5'inin Türkmençe, %3,8'inin Rusça, %0,4'ünün de Arapça bildiği görölmektedir. Türkmençe ve Türkmen Türkçesi aynı olup öğrencilerin bu başlıklara bakış açıları görölmek istenmiştir. Türkmenistan'da Türkmen Türkçesi demenin hoş karşılanmadığı tespit edilmiştir.

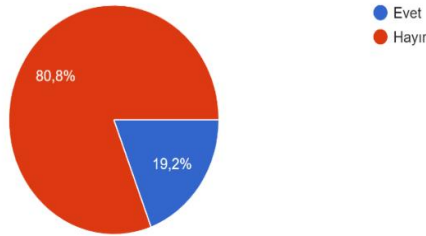
Türkiye Türkçesi biliyor musunuz?
265 yanıt



Grafik 5: Türkiye Türkçesi

% 98,1 öğrencinin Türkiye Türkçesini bildiği görülmektedir.

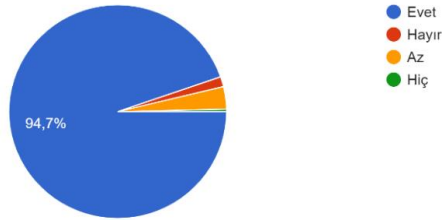
Türkmençe biliyor musunuz?
265 yanıt



Grafik 6: Türkmençe

%19,2 öğrencinin Türkmençe bildiği görülmektedir.

1. Âşık Veysel ismini daha önce hiç duydunuz mu?
265 yanıt

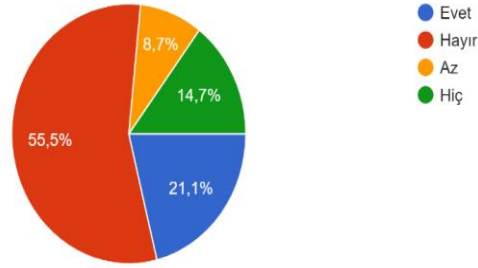


Grafik 7: Âşık Veysel

251 öğrencinin Âşık Veysel'i bildiği, 9 öğrencinin az bildiği, 4 öğrencinin bilmediği, 1 öğrencinin de hiç adını bile duymadığı görülmektedir.

2. Mahtumkulu ismini daha önce hiç duydunuz mu?

265 yanıt

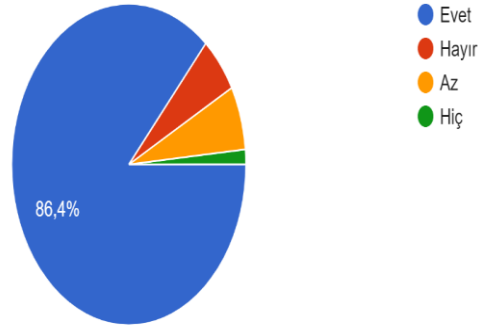


Grafik 8: Mahtumkulu

56 öğrencinin Mahtumkulu'yu bildiği, 23 öğrencinin az bildiği, 147 öğrencinin bilmediği ve 39 öğrencinin adını hiç duymadığı görülmektedir.

3. "Uzun, ince bir yoldayım Gediyorum gündüz gece Bilmiyorum ne hâldeyim Gediyorum gündüz gece..." Yukarıda yer alan şiiri biliyor musunuz?

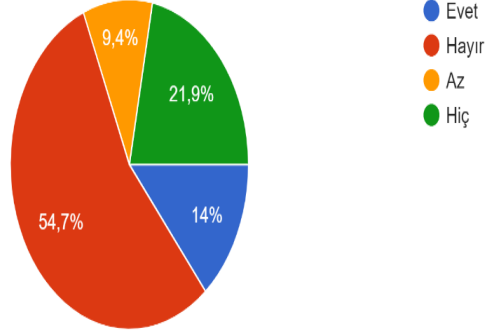
265 yanıt



Grafik 9: Şiir

229 öğrencinin bildiği, 17 öğrencinin az bildiği, 15 öğrencinin bilmediği, 4 öğrencinin de hiç duymadığı görülmektedir.

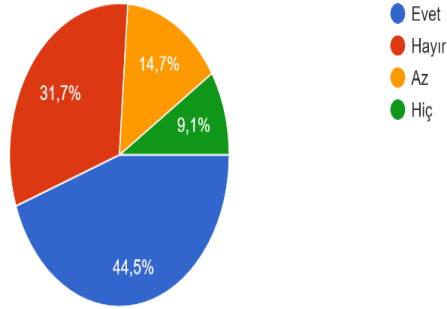
4. “Jeyhun bile bahry-Hazar arasy, Çöl üstünden öser ýeli Türkmeniň, Gül gunçasy, gara gözüm garasy, Gara dagdan iner sili Türkmeniň...” (Ceyh...menin...) dörtlüğünü daha önce hiç duydunuz mu?
265 yanıt



Grafik 10: Şiir

37 öğrencinin bildiği, 25 öğrencinin az bildiği, 145 öğrencinin bilmediği, 58 öğrencinin hiç bilmediği görülmektedir.

5. Aşağıdaki fotoğrafta yer alan tahya ve telpegi daha önce gördünüz mü?
265 yanıt



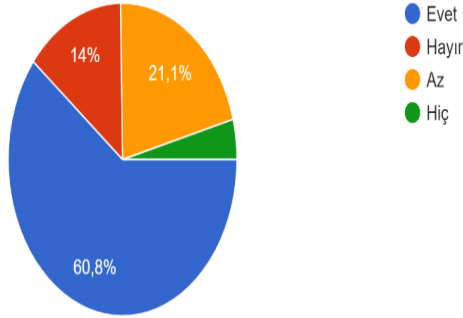
Grafik 11: Tahya ve Telpek



Görsel 6: Tahya ve Telpek

Fotoğrafta yer alan tahya ve telpek Türkmenistan'a ait yerel birer şapkalardır. 118 öğrencinin gördüğü, 39 öğrencinin az gördüğü, 84 öğrencinin görmediği, 24 öğrencinin hiç görmediği görülmektedir.

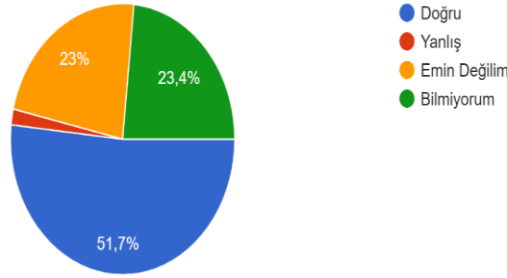
6. Türk kültür geleneğinin unsurlarından otağların (ak öylerin) yaygın olarak kullanıldığı ve günümüze kadar geldiği gözükmemektedir. Bu manada T...mında otağlar (ak öyler) değerlendirilebilir mi?
265 yanıt



Grafik 12: Otağ

Türkiye ve Türkmenistan ortak kültür ögesi olarak otağlara 161 öğrencinin evet dediği, 56 öğrencinin az, 37 öğrencin hayır dedikleri, 11 öğrencinin de hiç yorum yapmadıkları görülmektedir.

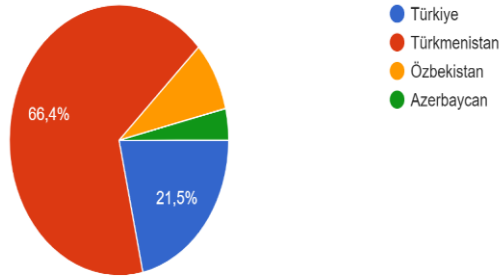
7. Atasözleri geçmişten günümüze miras olarak değerlendirilir. Anadolu'da ifade edilen "Bugünün işini yarına bırakma" atasözü, Türkmenistan'da "Bügünki işini ertire goyma" şeklinde ifade edilir.
265 yanıt



Grafik 13: Atasözü

"Bugünün işini yarına bırakma" atasözünün Türkmen Türkçesindeki karşılığına 137 öğrencinin doğru, 61 öğrencinin emin olmadığı, 5 öğrencinin yanlış dediği, 62 öğrencinin de bilmediği tespit edilmektedir.

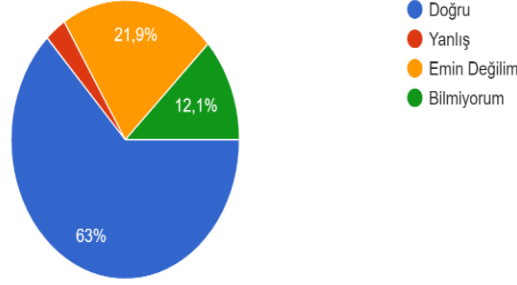
8. "At Türk'ün kanadadır." sözüyle bütünleşmiş millet, Türk milletidir. Dünyadaki tek At Bakanlığı bulunan devlet nerededir?
265 yanıt



Grafik 14: At Bakanlığı

At Bakanlığının Türkmenistan'da olduğunu 176 öğrenci, 57 öğrenci Türkiye'de olduğunu, 22 öğrenci Özbekistan'da, 10 öğrenci de Azerbaycan'da olduğunu düşünerek cevap vermiştir.

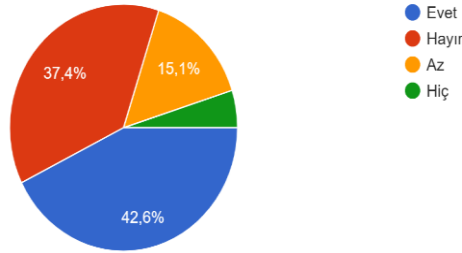
9. Yeniden doğuş ve yeni yıl anlamlarına gelen nevrüz; Türk tarihi açısından da önemli bir gündür. Ergenekon'dan çıkışı, Türk milletinin varlığını ve b... 21 Mart'ta Nevruz Bayramı olarak kutlanılmaktadır.
265 yanıt



Grafik 15: Nevruz Bayramı

167 öğrenci doğru, 58 öğrenci emin değil, 32 öğrenci bilmiyor, 8 öğrenci yanlış diyerek cevap verdiği görülmektedir. Bu manada tarih şuurunun ve destan geleneğinin zayıfladığı görülmektedir.

10. Türkiye ve Türkmenistan'ı daha iyi anlamak ve anlatmak adına ortak bir dil kullanmalıyız.
265 yanıt



Grafik 16: Ortak Dil

113 öğrenci evet, 40 öğrenci az, 99 öğrenci hayır, 13 öğrencinin de hiç cevabını verdikleri görülmektedir.

Anket sorularının sınırlı sayıda olması Türkmenistan'daki öğrencilerin internet bağlantısında sıkıntı çekmelerinden kaynaklı kısa tutulmuştur. Genel bir çerçevede Türkiye'den Türkmenistan'a, Türkmenistan'dan Türkiye'ye öğrencilerin bakış açıları, kültür varlıklarının farkında olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Anket çalışması yapılan yaş düzeyinin z kuşağı olması ve özellikle onların ellerinden düşürmedikleri telefonlar ve bilgisayarlar aracılığıyla internet ağı üzerinden yapılması anketin hızlı bir şekilde sonuç almasını sağlamıştır.

Mangala ve Jenga oyunlarını da 40 öğrenci oynamıştır. 20 öğrenci Türkiye'de, 20 öğrenci Türkmenistan'da oynamıştır. Oyunların Türkiye'de olan kısmında bir öğrenci Türkmen'dir, diğer 19 öğrenci Türkiye'dendir. Türkmenistan'da oynayan öğrencilerin hepsi Türkmen'dir.

Oyunu oynayan Türkiye'deki öğrencilerde merak ve kazanma duygularının daha ağırlıklı olduğu, mangalayı satranca benzetikleri için hamlelerde biraz düşündükleri görülmüştür.

Jengadan çekilen tahtalardaki sorular sorularda Türkiye'yle ilgili kısımlara doğru cevaplar verdikleri fakat Türkmenistan ya da Mantumkulu'yla ilgili sorulara doğru cevap veremedikleri tespit edilmiştir. İkinci bir tur oynadıklarında ise daha önceki turda bilemedikleri soruların cevaplarını arkasına bakarak öğrendikleri için Türkmenistan ve Mahtumkulu'yla ilgili soruları doğru cevapladıkları görülmüştür.

Türkmenistan'da ise mangala bilindiği için jengada yer alan Türkiye ve Âşık Veysel'le ilgili sorularda takıldıkları görülmüştür. Ortak Türkmen Türk Ortaokulu olmasından ötürü çok da zorlanmadıkları tespit edilmiştir.

SONUÇ

Bu çalışma dil- kültür ekseninde Türkiye ve Türkmenistan ülkeleri ele alınmıştır. Somut olmayan kültürel miraslar içinde yer alan ozan baksı geleneğinin devamı niteliğindeki âşıklar, dil ve kültürün elçileridir. 18. yüzyıl sonu 19. yüzyıl başında karşımıza çıkan Mahtumkulu ve 20. yüzyılda yer alan Âşık Veysel; dilleri, kültürleri, hayata bakış açıları ve işledikleri temalar bakımından ortak özellikler göstermişlerdir.

Çalışmada iki ülkenin iki şairi, birleştirici güç olarak yer almış, ata oyunu mangalayla kültür bağları tazelenmiştir. İki ülkenin de örnekleme de yer alan ülkelerde batı oyunu jenganın bilindiği tespit edilmiştir. Bu oyunla mangala birleştirilerek uyarlama yapılmıştır. Jenganın tahtalarında yer alan soru ve cevaplarla kültür aktarımının ve kültürel mirasın kalıcılığının daha da artacağı düşünülmektedir.

Kültürel mirasın binlerce yıllık köklere dayanması ve kuşaktan kuşağa aktarılması sebebiyle ana temamızda iki Oğuz Türkçesiyle konuşan milletin bağlarını güçlendirmek, dil zenginliğini ortaya çıkarmak ve somut olmayan kültürel miraslardan faydalanmak olmuştur. Bu manada oluşturulan oyunun uygulama yapılan öğrenciler üzerinde etkisi olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Özellikle bu yılın Türkiye'de 2023 yılı "Âşık Veysel Yılı" olarak ilan edilmesi ve Âşık Veysel'in UNESCO tarafından 2023 UNESCO Anma ve Kutlama Yıl Dönümleri arasına alınması; TÜRKSOY tarafından da TÜRKSOY'un kuruluşunun 30. yılında, 2024 yılında, "Mahtumkulu Fırakî Yılı" olması kararı alınması sebebiyle iki önemli ismin anlam önemi artmaktadır. Bu manada uyarlanan oyunun yerinde bir olduğu öngörülmektedir.

ÖNERİLER

Çalışmada görülmüştür ki aynı dilin lehçelerini konuşan ve ülkelerdeki kültürel bağlar zayıf kalmıştır. Bu manada şu öneriler sıralanabilir:

1. Milli Eğitim Bakanlığı müfredatında ortaokul ve liselerde "Türk Halkbilimi" dersleri verilebilir.
2. Z kuşağının ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik oyunlar tasarlanabilir.
3. Ata oyunları dijital platformlarda da yer alabilir.
4. Ortaokul ve lise ders kitaplarında tüm kademelerde Türk kültür dünyasını tanıtıcı öğelere daha çok yer verilebilir.
5. Türkistan coğrafyası diye adlandırdığımız bölgelerde yaşayan, Türkçenin lehçelerini kullanan ülkelerle ortak projeler yapılabilir.
6. Ortaokul ve lise gruplarında öğrencilerin Türk dünyasından akran arkadaş grupları edinmesine yardımcı olunabilir. Bu sayede etkileşim ve iletişim artacaktır.
7. Robotik kodlama derslerinde özellikle kodlamalarda Türkçe isimler verilmesi sağlanabilir.

8. Son yıllarda ortaya çıkan Manga Japon Çizgi roman serileri özellikle z kuşağının ilgisini çektiği görülmektedir. Kuşağın kaybolmaması için bu tarz romanların mutlaka daha geleneksel halde z kuşağına aktarılması gerekmektedir. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığının bunlara dikkat etmesi gerekir.
9. 21 Mart Nevruz Bayramı'nda tüm Türk dünyasıyla birlikte hareket edilmesi için projeler geliştirilmelidir.
10. Üniversitelerde olduğu gibi liselerde de Türk dünyasındaki ülkelerle değişim programı yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Afetinan, A. (1969). *Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler*, Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara.
- AKADEMYA, 2023. Erişim tarihi: 03.01.2023 <https://akademyadergisi.com/turkmenlerin-sufi-ve-filozof-sairi-mahtumkulu-firaki/>
- Bakiner-Çekin, A., & Çalışkan (2020). Dil ve Kültür Üzerine, *H. Language Teaching and Educational Research*, 163-175.
- Delice-Beşen, T. (2017). Mahtumkulu'nu Şiirleriyle Tanımak, *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. C.2, S.1
- Durbilmez, B. (2013). Âşık Veysel'in Şiirlerinde Millî Birlik Fikri ve Türk Dünyası, *Türk Yurdu Dergisi*, 102/307.
- Gökalp, Z. (1972). *Hars ve Medeniyet*, Elips Yayınları, Ankara.
- Güzel, Abdurrahman (Edt.). Duymaz, A.; Sarıyev, B. vd. (2014). Mahtumkulu Divânı –Türkiye Türkçesi-. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Kaplan, M. (2000). Kültür ve Dil. (13. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kul, M. (2018). Türk'ün Strateji ve Zeka Oyunu “Mangala”, *Türk Çalışmaları*, C. 13/18, s.979-990.
- KRALMÜZİK, 2023. Erişim Tarihi: 13.01.2023 <https://www.kralmuzik.com.tr/biyografisi/asik-veysel>
- Mangala Federasyonu, 2023. Erişim tarihi: 12.12.2022 <http://www.mangalafederasyonu.org.tr>
- Mangala, 2023. Erişim tarihi: 22.12.2022 <https://www.mangala.com.tr/nedir-ne-demek-mangala>
- Öksüz- Kuşçuoğlu, G., & Taş, M. (2017). Sürdürülebilir Kültürel Miras Yönetimi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Yalvaç Akademi Dergisi*, 2 (1) : 58-67.
- Salar, Ö. F. (2014). Tarihî Zekâ ve Strateji Oyunumuz: Mangala, Kültür Tarihi, YEDİKITA. Erişim adresi: <https://yedikita.com.tr/tarihi-zeka-strateji-oyunumuz-mangala/>
- Sönmez, V. , G. ve Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık. s.78.
- Şatiroğlu, A. V. (1971). Dostlar Beni Hatırlasın, İş Bankası Kültür Yayınları.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2023. Erişim tarihi: 16.01.2023 <https://aregem.ktb.gov.tr/TR-271762/halk-kulturu-bilgi-ve-belge-merkezi.html>
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2023. Erişim tarihi: 13.01.2023 <https://aregem.ktb.gov.tr/tr-12798/asik-veysel-satiroglu-18941973.html>
- Türkçe Sözlük (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ünalın, Ş. (2002). *Dil ve Kültür*, Gazi Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. s. 40-41-69.

KAŞGARLI'YA GÖRE “DİLLERİN EN DOĞRUSU” YAĞMA VE TOHSI TÜRKÇELERİ

Prof. Dr. Ahmet BURAN*

Dr. Gökçen DURUKOĞLU**

ÖZ

Kaşgarlı Mahmut, Dîvânu Lugâti't-Türk'te 11. yüzyıl Türkçesi ve 11. yüzyıl Türk lehçeleri üzerine bilgiler vermiştir. Yüzyılın lehçelerinin aslında birbirlerine göre farklılıklarının fazla olmadığını, var olan farklılıkların ise ses düzeyinde değişme ya da düşürülme şeklinde açığa çıktığını belirtirken Kaşgarlı, özellikle Dîvân'ın giriş bölümünde, Türk lehçelerini tasvir edici açıklamalar yapmış, Yağma ve Tohsı lehçeleri için “*dillerin en doğrusu*” ifadesini kullanmıştır.

Kaşgarlı böyle bir ifadeyi, adı geçen lehçeler için niçin kullanmıştır, bu ifade ile neyi kastetmiştir gibi sorular bu makalenin çıkış noktası olmuş ve bu sorulara verilebilecek cevaplar yine Kaşgarlı'da aranmıştır. Özellikle Dîvân'da Yağma ve Tohsı lehçeleri kaydı ile verilen gramer bilgileri ile birlikte madde başları sorgulanmış, Yağma ve Tohsı lehçelerinin sınırları, hem dil hem de coğrafya açısından çizilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın öznesi Yağma ve Tohsı Türkçelerinin, Kaşgarlı'nın haritasına göre, 11. yüzyıl Türk dünyasının orta kesimlerinden kuzeye doğru genişleyen bir coğrafyada konuşuldukları görülmüştür.

Dîvân'da hedef kitlesi Araplar için Kaşgarlı'nın, 11. yüzyılın genel kullanımlarını ve genel kullanımdan sapmaları da lehçe kaydı düşerek verme gibi bir eğilimi olduğu gerçeği göz ardı edilmeden çalışmada, Yağma ve Tohsı lehçelerinin dil özellikleri somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Kaşgarlı'nın verdiği bilgilerden hareketle “*Dillerin en doğrusu, ortak ve katıksız Türkçe*” olarak tasvir edilen söz konusu Türk lehçelerinin, 11. yüzyıla kadar tek koldan gelen Türkçeden fazla farklılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kaşgarlı Mahmut, Dîvânu Lugâti't-Türk, Yağma Lehçesi, Tohsı Lehçesi, Dillerin En Doğrusu.

ACCORDING TO KAŞGARLI YAĞMA AND TOHSI TURKISH ARE “THE MOST TRUE OF LANGUAGES”

ABSTRACT

Kaşgarlı Mahmut gives information about 11th century Turkish and 11th century Turkish dialects in Dîvânu Lugâti't-Türk. While he stated that the dialects of the century do not actually have many differences compared to each other, and that the existing differences appear as changes in the diaphone level or in an omission form, Kaşgarlı, especially in the introduction of the Dîvân, gave explanations on examining the Turkish dialects, and used "the most accurate ones of languages" for the Yağma and Tohsı dialects.

* (Prof. Dr.) Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, ELAZIĞ, Elmek: buran.ahmet@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-8430-1008

** (Doktor) Milli Eğitim Bakanlığı, Elmek: gdurukoglu@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-8896-2102

Questions such as why did Kaşgarlı use such an expression for the mentioned dialects and what did he mean by this expression were the starting point of this article, and the answers to these questions were again sought in Kaşgarlı. Particularly in the Dîvân, the main titles of the articles were questioned along with the grammatical information given regarding the Yağma and Tohsı dialects, and the borders of the Yağma and Tohsı dialects were tried to be drawn in terms of both language and geography.

According to Kaşgarlı's map, the subject of the study, Yağma and Tohsı Turkish, were spoken in a geography expanding from the central parts of the 11th century Turkish world towards the north.

Considering the fact that Kaşgarlı has a tendency to record the general usages and the deviations of the 11th century language and the deviations from it as dialects for the target audience Arabs in the Dîvân, the study tried to concretize the linguistic features of the Yağma and Tohsı dialects. Based on the information provided by Kaşgarlı, it has been concluded that the Turkish dialects in question, which are described as "the most accurate, common and pure Turkish languages", did not differ much from the monolingual Turkish until the 11th century.

Key Words: Kaşgarlı Mahmud, Dîvânu Lugâti't-Türk, Yağma Dialect, Tohsı Dialect, The Most Accurate ones of Languages.

Dîvânu Lugâti't-Türk'te Kaşgarlı'nın Tutumu

Kaşgarlı Mahmut, Dîvânu Lugâti't-Türk'te hedef kitle Araplar için, geneli verme eğilimindedir. Herhangi bir lehçe kaydı olmaksızın verdiği madde başları ve gramer bilgileri 11. yüzyılın bütün lehçeleri için geçerlidir. Ne zaman ki lehçeler düzeyinde 11. yüzyılın genel kullanımından bir sapma gerçekleşir ise onu da hem madde başları için hem de gramer bilgileri için, lehçe kaydını düşerek vermiştir.

Bu durumu bir örnekle açıklamak gerekirse Dîvân'ın 282-283. sayfalarında geniş zaman ile ilgili yapmış olduğu açıklamalarında Kaşgarlı, 11. yüzyılın bütün lehçelerini içine alan genel bir yaklaşım sergilemekte; daha sonra da genelden ayrılan özel kullanımı, lehçe kaydını belirterek vermektedir. Bu yaklaşım Dîvân'ın başından sonuna devam ettirilmektedir. Buna göre; *"Bütün kitaplarda geniş zaman, bütün fiillerde sadece r'ye bağlıdır. Kelimenin aslında, sonda rı varsa rı'lar iki defa tekrarlanır. Birisi asli rı, öbürü de geniş zaman harfi (eki)dir. Bu dildeki geniş zaman rı'sı, eğer geniş zaman belirtisi ise Arapçadaki elif, te, nun ve ye gibidir. Kelimenin aslında, sonda rı yok ise kelimeye bir rı gelir ve bu da geniş zaman belirtisi olur. Bu kuralın en iyi gözlemlendiği yer geçmiş zaman ve emir kipidir. Geçmiş zamanda dal'dan önce rı gelirse orada kalır. Geçmiş zaman belirtisi olan dal ile ye düşürüldüğünde rı da sükûnlu kalırsa bu rı kelimenin aslıdır. O takdirde geniş zaman için yapılması gereken ona, bunu belirleyici bir başka rı eklemektir. Geçmiş zaman ve emirde rı yok ise o zaman onlara geniş zaman rı'sı eklenir."*

Buraya kadar yapmış olduğu açıklamalara örnekler vererek devam eder: *"Açıklaması: Gidince **bardi** denir, dal'dan önce rı. Emirde **bar** denir, rı sabit kaldı; geçmiş zamanın iki harfi düştü. Burada rı, kelimenin aslıdır. Geniş zamanda 'o gider' anlamı için **ol barır** denir. Üzerine geniş zaman rı'sı eklendi ve iki rı oldu. Birisi aslıdır; diğeri geniş zaman belirtisidir. 'O kalktı' anlamında **ol turdı** denir; emirde ise 'kalk' anlamında **tur** denir. Geniş zamanda 'o ayağa kalkar'*

anlamında **ol yokaru turur** denir; kelimedede iki rı olmuştur; biri kelimenin aslındandır; ikincisi geniş zaman belirtisidir.” (282-283)¹.

Genel bir yaklaşım ile Kaşgarlı, 11. yüzyılın bütün lehçeleri için geniş zaman çekiminin nasıl olduğunu açıklamıştır. Yukarıda vermiş olduğu genel kullanımdan ayrılan sapmayı ise lehçe kaydını düşerek belirtmiştir. Buna göre; “*Oğuzlar pek çok geniş zaman fiilinde, hafifletmek maksadıyla iki rı’dan birini düşürürler ve emir kipinde olduğu gibi bir rı ile konuşurlar. Bu, ne iyi bir şeydir, ne de bir kuraldır.*” (283).

Kaşgarlı, genel kullanımdan ayrı düşenleri, yeri geldiğince açıklamaya da devam eder. Geniş zamanın genel kullanımından sapmayı Oğuz lehçesi kaydı ile örneklendirir: “*Oğuzlar geniş zaman fiilinde rı’nın birini düşürürler; asli rı’yı bırakarak geniş zaman rı’sını atarlar. ‘Ben giderim’ anlamında **Men baran**²; ‘Ben kalkarım’ anlamında **Men turan** derler. Ancak kelimedede rı yok ise geniş zaman kipinde, geniş zaman rı’sı konur. ‘Ben gelirim’ anlamında **Men keliren** denir. Gelince **keldi** dedikleri zaman rı yoktur. ‘Ben gülerim’ anlamında **Men küleren** denir. Gülince **küldi** dedikleri zaman rı yoktur. Fiilden sonra gelen mim’i elif’e çevirirler. ‘Ben giderim’ anlamında **Men baran** dedikleri gibi. ‘Ben yayı kurarım’ anlamında **Men yâ kuran** dedikleri gibi. Türkler iki rı ile ‘Kurarım’ anlamında **Kurar men** derler. Bunlardan biri asli, ikincisi geniş zaman belirtisidir ve bunların arkasından **men** denir. Kural işte budur; Oğuzların yolu kural değildir; fakat hafiflidir.” (300-301).*

Kaşgarlı’nın bu tutumunu sözlükteki madde başları ile de örneklendirmek mümkündür. Buna göre “**anız**: anız. Buğday vb. ekinlerin hasatından sonra geride kalan sapları. (59); **erig yulki**: cins hayvan. ‘Çok güzel at’a **erig at** denir; bunu Oğuzlar bilmez. (47); **ükil**: Kıpçak lehçesinde çok. ‘Çok kimseler’ anlamında **ükil kişi** denir. (49); **böşgel**: yufka ekmeği. Hâkaniye lehçesinde. (242)” gibi maddeler üzerinden şunlar söylenebilir: **anız** maddesinde Kaşgarlı herhangi bir lehçe kaydı vermediğine göre bu sözcük 11. yüzyılın bütün lehçeleri için kullanımdadır. **erig yulki** maddesini bütün Türkler kullanırken Oğuzlar bilmemektedir. **Ükil** sözcüğünü Kıpçak Türkleri kullanırken diğer Türkler kullanmamaktadır. **Böşgel** sözcüğü ise Hakaniye Türkleri arasında kullanımdadır.

Bu noktada Kaşgarlı’nın lehçe kaydı düşmeden vermiş olduğu madde başları ile birlikte gramer bilgileri, Yağma ve Tohsı lehçelerinin yanı sıra, 11. yüzyılın bütün lehçeleri için geçerlidir. Bu makalede Kaşgarlı’nın bütün lehçeler için verdiği genel bilgiler değil, Yağma ve Tohsı lehçeleri için, lehçe kaydı düşerek verdiği bilgiler bir araya getirilmiştir. Aslında Yağma ve Tohsı lehçeleri için söylenebilecekler, Kaşgarlı’nın lehçe kaydı vermeden belirttiği bilgi ve madde başları ile birlikte çok daha fazlasıdır.

Kaşgarlı’ya Göre “Dillerin En Doğrusu” Yağma Ve Tohsı Türkçeleri

Dîvânu Lugâti’t-Türk’ün giriş bölümünde Kaşgarlı Mahmud, “*Türk Lehçeleri Hakkında*” başlığı altında 11. yüzyıl Türk lehçeleri ile ilgili bilgi verirken lehçelerle ilgili betimleyici ifadeler kullanır. Uygur Türkçesi için “*Katışksız bir Türkçe*”, Bulgar, Suvar ve Beçenek Türkçeleri için “*Kelimelerin uçları ayrı tarzda düşürülmüş bir Türkçe*”, Oğuz Türkçesi için “*Dillerin en hafifi*”,

¹ Çalışmanın genelinde verilen parantez içerisindeki sayılar Dîvânu Lugâti’t-Türk’ün, Kaşgarlı, Mahmud (1990), Dîvânü Lûgati’t-Türk (Tıpkıbasım-Facsimile), Kültür Bakanlığı, Ankara yayınındaki sayfa numaralarıdır.

² Metinde **baran** ve **turan** sözcüklerinin sadece ilk harflerinde hareke vardır. Ercilasun-Akkoyunlu bu sözcükleri **barın**, **turın** şeklinde okumuşlardır. Atalay, Dankoff-Kelly, Rustamov-Kormuşin üstünlü olarak tasarlayıp okumuşlardır. Bizce de bu sözcükler üstünlü olarak okunmalıdır. Çünkü Kaşgarlı, *Dîvân*’ın 278. sayfasında **tun-** fiilini açıklarken fiilin **tunur** biçiminde geniş zaman çekimini verdikten sonra **tunar** biçimini de verir ve bu tür fiillerin üstünlü olmasının Oğuz ve Kıpçakların âdeti olduğunu belirtir. Ayrıca açıklamanın devamında Oğuzlar için **keliren**, **küleren** örneklerini üstünlü vermektedir.

Hakaniye Türkçesi için “*Dillerin en fasihi*”, Argu Türkçesi için “*Bozuhluklar barındıran bir Türkçe*” gibi.

Çalışmamızın öznesi Yağma ve Tohsı Türkçeleri için ise “*Dillerin en doğrusu **Yagma** ve **Toxsılar** ile tâ **Uygur** şehirlerine kadar **Etil, Yamar, Ertiş, İla** vadilerinde oturanlarıdır.*”³ (25) ifadesi ile doğruluklarına vurgu yaparak betimlemede bulunur.

Yine aynı başlık altında Kaşgarlı, “*Kırkız, Kıfçak, Oguz, Toxsı, Yagma, Çigil, Ugrak*⁴ ve *Çarukların ortak ve katıksız bir Türkçeleri vardır. Yimek ve Başgırtların dili bunlara yakındır.*” (25) ifadesi ile “*en doğru dil*” olarak belirttiği Yağma ve Tohsı Türkçelerinin katıksız bir Türkçe olduğunun da altını çizerek ve ifadesinde adı geçen Türk lehçelerinin ortaklığına vurgu yapar. Kaşgarlı, ifadelerinde yer alan “*en doğru, ortak ve katıksız*” sözleri ile neyi kastetmiştir? Bu sorunun cevabını yine Kaşgarlı’da aramak yerinde olacaktır.

Dîvân’a Göre Yağma Ve Tohsıların Yaşadıkları Coğrafya

Dîvân’da 11. yüzyıl Türk boyları, Kaşgarlı tarafından batıdan doğuya, güneyden kuzeye sıralanmışlar ve onun ifadesi ile daire (harita) içerisinde de gösterilmişlerdir. “*Doğu tarafındaki Müslüman olan veya olmayan her kabilenin coğrafi mevkiini, Rum yakınlarından doğuya doğru sırasıyla beyan ettim. Rum’a yakın boyların birincisi **Beçenek**’tir. Sonra sırasıyla **Kıfçak, Oguz, Yemek, Başgırt, Basmi**⁵, **Kay, Yabaku, Tatar, Kırkız** -bu Çin’e yakındır-. Bu boyların hepsi Rum hizasından doğuya doğru uzanırlar. Daha sonra **Çigil, Toxsı, Yagma, Ugrak, Çaruk, Çomul, Uygur, Tañut, Xıtay** -bu Çin’dir-, sonra **Tavgaç** -bu da Mâçin’dir-. Bu boylar da güneyle kuzey ortasındadırlar. Bunların hepsini bu daire (harita) içinde gösterdim.*” (20-21) açıklamasında Tohsı ve Yağmalar, 11. yüzyıl Türk coğrafyasında güney - kuzey istikametinin başlangıç bölgesine yakın verilmişlerdir.

Ayrıca Dîvân’da bazı madde başlarında Yağma ve Tohsıların yaşadıkları coğrafyalara dair bilgiler paylaşılmıştır. Özellikle bir ırmak adı olarak öne çıkarılan **İla** maddesinde Yağma ve Tohsıların bu nehrin kıyılarına indiklerine vurgu yapılır ki giriş bölümünde de bu nehrin vadisinde oturanların dilleri “*en doğru dil*” olarak belirtilmişti. “*İla: nehir adı. İki kıyasına iki Türk kabilesi iner: Yağma ve Toxsı. Ve Çigil’in bir kısmı. Türk diyarının Ceyhun’udur.*” (58).

Yağma ve Tohsıların yaşadıkları coğrafya ile ilgili bilgilerin verildiği diğer madde başları şunlardır: “*Âk Terek: Yağma’da İla ırmağı üzerinde bir geçidin adı (53); Adgırak Suwı: Yağma bölgesinde bir suyun adı (84); sūçig: şarabın ta kendisi. Bu kelime eş seslilerdendir. İla vadisi halkı, yani Yağma, Toxsı ve Çigil’ler şaraba kızıl sūçig adını verirler ki “kırmızı şarap” demektir (205); Tartuk: Yağma’da bir şehrin adı (235); Yagma: Taraz ~ Tıraz yakınında bir köy adı. Aslı, birincidendir (köyün adı boy adından çıkmıştır) (459); Toxsı: Kuyas’ta bir Türk boyunun adı. Toxsı Çigil denir (213); Kayas: Toxsı ve Çigil ülkesinin adı. Üç kaledir. Birincisi Saplıg Kayas, ikincisi Ürüñ Kayas, üçüncüsü Kara Kayas diye adlandırılır. (520)”*

Akartürk Karahan, *Dîvānu Luğati’t Türk’e Göre XI. Yüzyıl Türk Lehçe Bilgisi* başlıklı eserinde, Çin ve İslam kaynaklarında Çigiller ile Tohsıların Karlukların bir kolu olarak ele alındıklarını belirtir. Daha sonra, Kaşgarlı’nın Tohsıların yaşadıkları yerleri, Çigillerle ortak ve

³ Dîvānu Luğati’t-Türk’teki Arapça verilen bilgilerin Türkçe anlamlandırılmasında özellikle ERCİLASUN, Ahmet Bican, AKKOYUNLU, Ziyat (2015), Kaşgarlı Mahmud Dîvānu Luğati’t-Türk Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara yayınından yararlanılmıştır.

⁴ Metinde **Igrak** olarak yazılmıştır.

⁵ **Yasml** olarak yazılmış.

yakın bölgelerde sıralamasını ve Dîvân'daki **Toxsı** maddesindeki bilgilerden hareketle Tohsılara aynı zamanda Toxsı Çiğil denilmesini, Tohsılarla Çiğiller arasında kavmî bir yakınlığın işareti olarak kabul eder. Kaşgarlı'nın verdiği bilgiler ile tarihî kaynaklar arasında paralellik olduğunun da altını çizerek (Karahan,2013:54).

Çalışmalarda önceleri Uygurlara bağlı bir kavim olarak da gösterilen Yağmalar, 840'ta Uygur Devletinin yıkılması üzerine Kaşgar bölgesine gelerek yerleşmişlerdir. “*Orta Asya'da yaşamış Türk kavimlerinden biri de Yağmalar olup daha ziyade, Kansu ve Yedisu'nun kollarından Narin nehrinin güney kısımlarında oturuyorlardı. Tanrı Dağlarının batı ve merkezi bölgeleri de kendilerine aitti. Yağmalar önceleri Uygurlara bağlı bir kavim olup, Uygur Devletinin yıkılması (840) üzerine, batıya göç ederek Kaşgar bölgesine gelmişler ve burayı Karlukların elinden alarak kendilerine yurt edinmişlerdir.*” (İzgi, 2017:312).

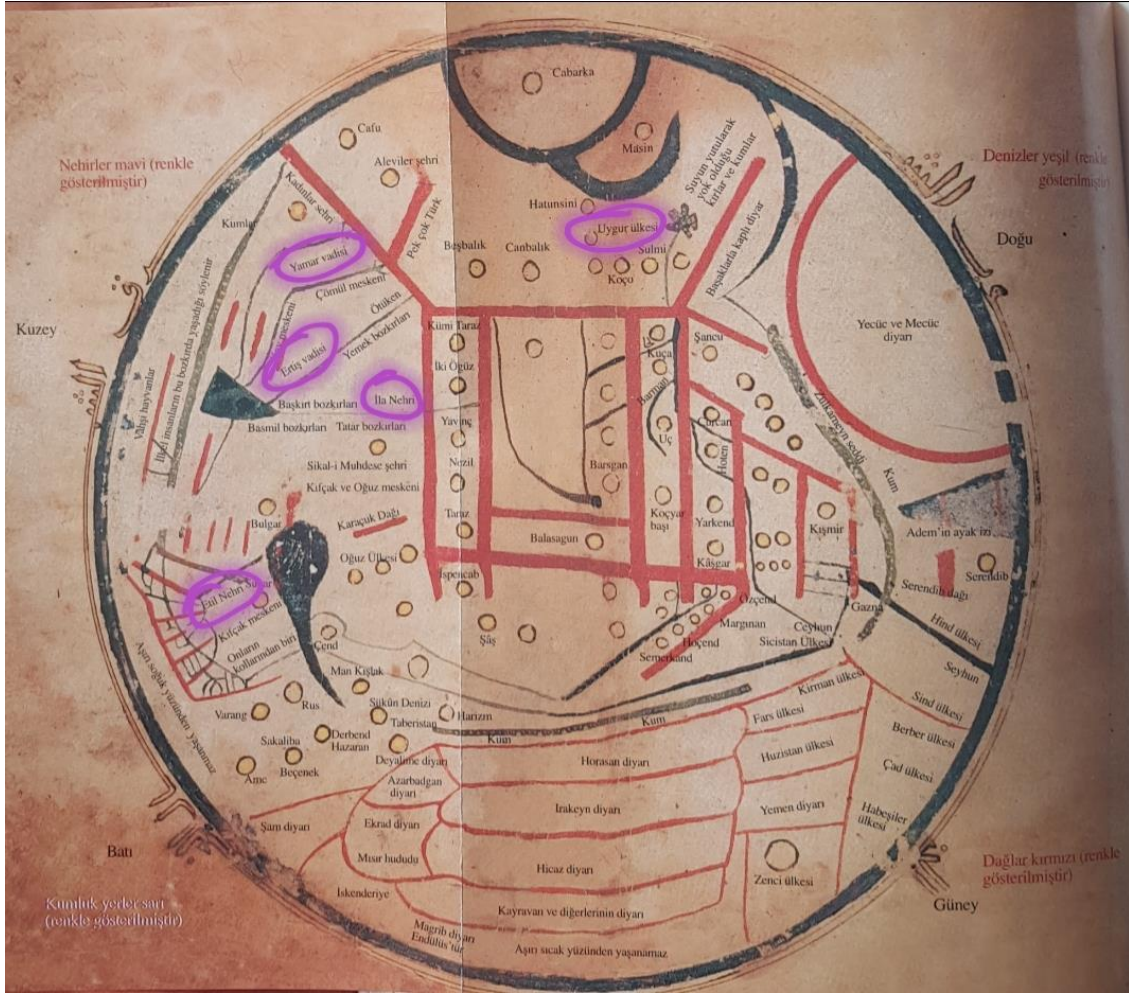
940'lardan itibaren ise Yağma ve Tohsılar, Karluklar ve Çiğiller ile birlikte Karahanlı Devletinin esas nüfusunu oluşturan topluluklar olmuşlardır. “*Karluklar, Sâ mânîlere karşı aldıkları yenilgiden sonra komşuları Oğuzlarla ve Kâşgar bölgesinde Yağmalarla yaptıkları savaşlar yüzünden daha da zayıfladılar. Bu savaşlar sırasında bir Oğuz yabgusu da öldü. Nihayet 943'e gelindiğinde Karahanlılar, Çu Vadisi'ni ele geçirdiler ve Karluk Yabguluğu'na son verdiler. Bu tarihten sonra Karluklar, komşuları Yağmalar, Çiğiller ve Tohsılarla birlikte Karahanlı Devleti'nin esas nüfusunu oluşturan topluluklardan biri oldu.*” (Erkoç, 2020:123).

Yağmalar, Karahanlı Devletinin yıkılışında da Karluk ve Oğuzlarla birlikte rol almışlardır. “*942 yılında Balasagun şehrinde yeni bir devlet kuran Karahanlıların içinde bulunan bu Yağma kabilesi Karahanlıların müslüman olmasında mühim bir rol oynamışlardır. Kitanların 1137 yılında Yağma, Karluk ve Oğuzlar ile birlikte Karahanlı ülkesini istilâ etmeleri Karahanlı Devletinin yıkılmasına sebep olmuştur.*” (İzgi, 2017:312).

Miladi 982 civarında tamamlanmış olan *Hudûdü'l-Âlem*, eski Türk ülkelerinin coğrafyası hakkında en geniş bilgi veren eserlerdendir. Eserde, Yağma ve Tohsılar ile ilgili bilgiler de bulunmaktadır. Buna göre: “*Buranın (Yağma Ülkesi) doğusunda Dokuz Oğuz ülkesi, güneyinde Kûçâ nehrine karışan Hûland nehri, batısında Hâlluḥ (Karluk) hudutları bulunur. Yağmalar'ın birçok kabilesi vardır. Bulâklar da Dokuz Oğuzlar'la karışmış Yağmalar arasında bir kavimdir.*” (Şeşen, 2017:68). Ayrıca *Hudûdü'l-Âlem*'de Kâşgar, Artuk, Hırmkî (veya Hrakli) Yağma bölgesinde adı geçen yerleşim yerleri olarak verilmiştir.

Tohsılar hakkında ise *Hudûdü'l-Âlem*'de, “*Bu ülkenin doğusunda Çiğil hudutları, güneyinde Hâlluḥlar (Karluklar) ve onların dağlık bölgeleri, batısında bir grup Kırgız, kuzeyinde Çiğiller bulunur.*” (Şeşen, 2017:71) açıklaması yapıldıktan sonra Lâzine ve Ferâhiye, Sûyâb, Biglîlik, Urkâs yerleşim yerleri sayılır.

Kaşgarlı'nın eserinde “*En doğrusu Yağma ve Toxsılar ile tâ Uygur şehirlerine kadar Etil, Yamar, Ertiş, İla vadilerinde oturanlarındır.*” (25) diyerek işaret ettiği coğrafya, kendi haritasında ise şöyledir. Dîvân'da özellikle İla Nehri kıyıları ile İla Vadisi Yağma ve Tohsıların yaşadıkları coğrafya olarak belirtilmiştir. Yağma ve Tohsılarla birlikte en doğru Türkçenin konuşulduğu Etil, Yamar, Ertiş vadileri ile Uygur ülkesi de haritada gösterilmiştir:



(Akalm, 2008:88)




Kaşgarlı'ya Göre Yağma Ve Tohsı Türkçelerinin Dil Özellikleri

Dîvân'ın giriş bölümünde Kaşgarlı Mahmut, “Lehçelerin Farklılıkları Hakkında” (25-26) başlığı altında 11. yüzyıl Türk lehçelerinin birbirlerine göre aslında fazla farklılıklarının bulunmadığının altını çizer. Var olan farklılıkların ise bazı harflerin değişmesi veya düşürülmesi şeklinde ortaya çıktığına yönelik açıklamalar yapar. Bu başlık altında yaptığı açıklamalardan bazıları dillerin en doğrusu diye belirttiği Yağma ve Tohsı Türkçelerine yöneliktir.

Özellikle 11. yüzyılın lehçeler düzeyinde önemli bir ses değişmesi olan kökteki *đ* sesinin bazı lehçelerde *y* sesine bazı lehçelerde de *z* sesine dönüşmesi olayında Kaşgarlı, Kıpçak, Yabaku, Tatar, Kay, Çomul ve Oğuzlarla birlikte Yağma ve Tohsıları *y* sesi yanlısı olarak bir grup yapar. “Yağma, Toxsı, Kıpçak, Yabaku, Tatar, Kay, Çomul ve Oğuzlar bütün zel'leri (*d*) ye'ye çevirmekte birleşmişlerdir. Bunlar zel'i hiç kullanmazlar. Bu grupların dışında olanlar 'kayın ağacı'na **kađıñ**

قَدَنَكْ bunlar **kayın** **قَيْنَكْ** derler. 'Kayın'a (kayın ata) **kağın** **قَدِن**, bunlar **kayın** **قَيْن** derler. Yine Çiğil ve diğer Türklerdeki bütün zel'ler; bazı Kıpçak, Yimek, Suvar ve Bulgarlar, Rus'a ve

Rum'a kadar uzananlar tarafından ze'ye çevrilir. Türklerin 'ayak' için kullandıkları **ağak** **اَدَقْ**

'a bunlar **azak**  derler. Karın doyunca Çiğil Türkleri **karın toğtu**  derler, bunlar ise ze ile **tozdı**  derler. Diğer isim ve fiilleri bu örneğe göre ayarla. Özetle, Çiğil lehçesindeki zel; Yağma, Toxsı, Oğuz ve Çin'e doğru yükselirken bazı Arguların lehçelerinde ye'dir; Kıpçakların ve Rum'a doğru alçalırken diğerlerinin lehçelerinde ze'dir. Bunların her birini yerinde açıklayacağız." (27).

Yine aynı bilgiyi Dîvân'ın 416. sayfasında Uygur civarındaki Türkler, Oğuzlar ile birlikte Yağma ve Tohsılar için tekrar eder. Adı geçenlerin **bedüt-, kadıt-, kıdıt-** fiillerindeki d sesini noktalı zel oldukları düşüncesi ile y sesine dönüştürdüklerinin altını çizer. "Bunların noktalı zel olduğu vehmiyle bu fiillerdeki bütün dal'ları bazıları ye'ye çevirir. Bunu Yağma, Toxsı, Oğuz ve Uygur'un etrafında duydum. Arapçada da dal'in zel'e çevrilmesi mümkündür: ma: zıqtu 'adu:fen we-la: 'azu:fen" (bir tadımlık tatmadım). Hem dal hem zel ile." (416).

Dîvân'ın 54. sayfasında **ayıg** maddesinde đ sesinin y olarak kullanımı Yağma lehçesi adına Oğuz ve Kıpçaklarla birlikte örneklendirilir. "**ayıg**: ayı. **Açıg** yerine Oğuz, Kıpçak ve Yağma lehçelerinde kullanılır." (54).

Kaşgarlı'nın bu açıklamaları göstermektedir ki Yağma ve Tohsı Türkçeleri, 11. yüzyılda d>đ/d-~y~z ses olayında y sesini kullananlar arasında yer almaktadır.

Kaşgarlı'nın Yağma ve Tohsıları öne çıkardığı dil özelliklerinden birisi de görülen geçmiş zaman çekiminde, adı geçen lehçelerin (-DI) eki ile birlikte şahıslara göre değişen şahıs eklerini kullanmalarındır. Bu yüzyılda Çiğil, Argu ve Uygur boylarının çoğu ile birlikte Yağma ve Tohsılar şahıslara göre uygun ekleri kullanırlarken Kıpçak ve Suvarların bir kısmı ile Oğuzlar, şahıs fark etmeksizin (-DUK) biçimini kullanmaktadırlar. "Yağma, Toxsı, Çiğil, Argu ve Çin'e kadar Uygur boylarının (tawa:yif) çoğu geçmiş zaman fiilinin dal ve ye'ye bağlı olmasında ittifak hâlinde dirler. Gidince **bardı** dedikleri gibi. Kıpçak ve Suvarların bir kısmı ile Oğuzlar buna ters düşerek kaf'lı, gayın'lı ve kalın kelimelerde ye yerine kaf; kef'li ve ince kelimelerde de kaf yerine kef koyarlar. Çokluk ve teklik bu dilde aynı düzen üzerindedir; aralarında fark yoktur." (298).

Görülen geçmiş zaman çekiminin kullanımına dair yaptığı açıklamaları Oğuzlar adına örneklendiren Kaşgarlı, açıklamalarının sonunda Oğuzların üçüncü şahıs çekiminde (-DUK) biçimi yerine (-DI) ekini tercih ederek halis Türklerle birleştiklerine vurgu yapması önemlidir. Çünkü Kaşgarlı'ya göre görülen geçmiş zaman ekini (-DI+şahıs ekleri) biçiminde kullanmak doğrudur ve Yağma ve Tohsılar ile birlikte Kıpçak, Suvarların bir kısmı ve Oğuzların dışında kalan 11. yüzyılın bütün lehçeleri bu biçimi kullanmaktadırlar: "Kaf'lı kelimedede, **yā kurduk** denir; 'O yay kurdu.' demektir. **Men yā kurduk** 'Ben yay kurdum.' demektir. **Biz yā kurduk** 'Biz yay kurduk.' demektir. Gayın'lıda, **ol sūt sagduk** denir 'O süt sağdı.' demektir. **Olar tāgka agduk**, 'Onlar dađa çıktı' demektir. Birinci şahısta da aynıdır; **biz agduk** 'Biz çıktık.' demektir. Kalın kelimedede, 'O onu dövdi.' anlamında **ol anı urduk** dedikleri gibi. Yine **men munda turduk** denir; 'Ben burada durdum.' demektir. Kef'lidede, **ol keldük** denir; 'O geldi.' demektir. **Biz keldük**, 'Biz geldik' demektir. **Olar ewke kirdük**, 'Onlar eve girdi.' demektir. Yumuşaklarda, **men anar tawar bırdük**, 'Ben ona mal verdim' demektir. **Men yarmak tırdük**, 'Ben para biriktirdim.' demektir. Görüğüğü gibi çokluk ile teklik arasında fark yoktur. Oğuzların çođu, bu kaf ile kef'i, 'gittim' anlamında **bardım** dediklerindeki gibi mim yerine kullanırlar. Çoklukta da teklikte de aynıdır. Kendisinden bahsedilen üçüncü şahısta Oğuzlar, 'gitti, geldi' anlamında **barduk**, **keldük**

demeyerek halis Türklerle ittifak hâlinde olurlar. Böylece bütün lehçelerde bu konuda ittifak olur.” (298-299).

Dîvân’ın bütününde sergilediği genel kullanımı verip genelden ayrılanları da lehçe kaydı ile verme eğilimini Kaşgarlı Mahmut, bir kez daha gerçekleştirmiştir.

Ayrıca Kaşgarlı, Dîvân’ın 281-282. sayfalarında 11. yüzyıl Türk lehçeleri için ayırım yapmadan, görülen geçmiş zaman ekinin -DI olduğu bilgisini verir. “Geçmiş zaman bütün fiillerde dal ve ye’ye bağlıdır ve bu değişmez. Ancak sert harflerle beraber olunca, çıkak zorlanacağı için dal, te’ye döner. Bu dildeki sert harfler dört adettir. Bunlar sert be (p), te (t), sert cim (ç) ve sert kef (k)’tir. Pe için, ayakla tepince **tepti** dedikleri gibi. Te için, alınca **tutti** dedikleri gibi. Sert cim için, kaçınca **kaçtı** dedikleri gibi. Sert kef için **teve çökti** dedikleri gibi. Kaf da sert kef gibidir; ona uyar. **Ol maña baktı** ‘O bana baktı’ dedikleri gibi. Burada dal, bu harflerin çıkaklarının sert olmasından dolayı, çıkak zorlanacağı için te’ye dönmüştür. Bunun aslı dal’dır; harfleri birbirleriyle karşılaştırırsan te ile söylemek daha fasihtir. Bütün kök ve türemiş fiiller, bütün kitaplarda bu kural üzerinedir.” (281-282). Yukarıda verdiğimiz açıklamalarında ise Kıpçak, Suvarların bir kısmı ve Oğuzlar için farklılığı kaydeder.

Oğuzlar ve diğerlerinin, görülen geçmiş zaman çekiminde şahıs farkı gözetmemesine karşılık, Dîvân’ın 289. ve 290. sayfalarında Kaşgarlı’nın, yine lehçe ayırımı yapmadan verdiği bilgiler, Oğuzlar dışındaki, Yağma ve Tohsıların da dâhil edileceği, 11. yüzyılın bütün Türk lehçeleri için geçerlidir. Verilen örneklerdeki görülen geçmiş zaman eki ile birlikte kullanılan şahıs ekleri, Yağma ve Tohsılarla birlikte, 11. yüzyılın Türk lehçeleri içindir. “Geçmiş zaman belirtisi olan dal her zaman; birinci, ikinci ve üçüncü şahıslarda esrelidir. Örnek: ‘ben gittim’ anlamında **bardım** denir; dal esrelidir: ‘Sen gittin’ anlamında **bardıñ**; ‘o gitti’ anlamında **bardı** denir. Bütün durumlarda dal esre almıştır.” (289-290).

Aynı bölümde Kaşgarlı, görülen geçmiş zaman çekiminde kullanılan şahıs eklerini özellikle açıklar ve açıklamaların, yukarıda belirttiğimiz gibi, bütün Türk lehçeleri için genel kural olduğunun altını çizer. “‘Ben gittim’ anlamındaki **bardım** sözünde mim, fiilin birinci şahsa ait olduğunu gösteren belirtidir. ‘Gittin’ anlamındaki **bardıñ** sözünde gunneli kef, ikinci şahıs belirtisidir. O gidince söylediğin **bardı** sözündeki ye, üçüncü şahıs belirtisidir. Türkler saygıdeğer birine hitap ettikleri zaman ‘gittin’ anlamında **bardıñız** derler. Aslında ze ve gunneli kef çokluk için kullanılır. Oğuzlar bununla çok kişiye hitap ederler ve **bardıñız** derler. Bununla ‘gittiniz’ demek isterler. Bu kural Oğuzlar içindir; güzel konuşma ve büyük küçük farkını gözetme ise Türkler içindir. Anlattığım gibi dal bütün durumlarda esre almıştır; bütün Türk lehçelerinde, her kitapta, bütün fiiller bu kurala tâbidir.” (290).

Kaşgarlı Mahmut’un Kıpçak, Suvarların bir kısmı ve Oğuzlar dışında kalan, Yağma ve Tohsıların da dâhil edilebileceği, 11. yüzyıl Türk lehçeleri için verdiği, görülen geçmiş zaman eki ve şahıs ekleri Orhon Türkçesi ile paralellik arz etmektedir. Buna göre Orhon Türkçesinde görülen geçmiş zaman eki -DX, şahıs ekleri ise +m, +g / +ñ, +Ø, +mXz, +ñXz, +Ø’dır (Tekin, 2016:166-167).

Yukarıda verdiğimiz 281-282. sayfalardaki görülen geçmiş zaman ile ilgili açıklamalarında Kaşgarlı Mahmut, aynı zamanda 11. yüzyıl Türk lehçeleri için sert seslerden de bahseder. Kaşgarlı’nın “Bu dildeki sert harfler dört adettir.” ifadesi ile bu yüzyılın, Yağma ve Tohsı lehçeleri de dâhil, tüm lehçelerini kastettiği açıktır.

11. yüzyılda eklendikleri fiillerden her türlü zaman, mekân ve alet ismi türettiklerini belirttiği -GU ve -AsI eklerinin kullanımında da Kaşgarlı Mahmut, Yağma ve Tohsı Türkçelerini Çiğil, Argu ve Uygur lehçeleri ile birlikte -GU eki grubunda verir. Oğuz, Kıpçak, Beçenek ve Bulgar lehçelerini ise -AsI ekini kullananlar grubunda verir. “*Zaman, mekân ve alet isimlerinde; Çiğil, Yağma, Toxsı, Argu ve Yukarı Çin’e kadar Uygur lehçesinde kök üzerine kalın ve kaf’lı kelimelerde gayın, vav; ince, yumuşak ve kef’li kelimelerde ise gayın yerine kef eklenir. Oğuz, Kıpçak, Beçenek ve Bulgar lehçelerinde bu isimler için emir kipi üzerine elif, sin, ye eklenir. Örnek: Zaman isminde, ‘Şimdi yay kurma zamanı değildir’ anlamında **Bu yā kurgu ugru ermes** denir. ‘Burası durulacak yer değil’ anlamında **Bu turgu yir ermes** denir. Oğuz lehçesinde ‘Şimdi, yay kurma zamanı değildir’ anlamında **Bu yā kurası ugru tegül** denir; ‘Burası durulacak yer değil’ anlamında **Bu turası yir tegül** denir.*” (302-303).

Fiilden isim yapan ekler kategorisi ile -GU eki, A. Von Gabain tarafından da Eski Türkçede tespit edilmiş ve metinlerden hareketle örneklendirilmiştir (Gabain, 1988:52-56-3). Kaşgarlı’nın verdiği bilgilere göre, Yağma ve Tohsı Türkçeleri, Eski Türkçe metinlerinden tespit edilebilen -GU ekini kullanan 11. yüzyıl Türk lehçeleri grubunda yer almaktadırlar.

Açıklamalarının devamında verdiği örneklerde de, yukarıdaki örneklerde olduğu gibi, Kaşgarlı Mahmut, -GU ekli örneklerde olumsuzluk olarak **ermes** biçimini, -AsI ekli örneklerde de **tegül** biçimini kullanmıştır. Bir anlamda 11. yüzyılda -GU ve -AsI eklerinin kullanımında lehçeler düzeyinde iki grup oluştururken **ermes** ve **tegül** olumsuzluk biçimlerinde de iki grup oluşturmuştur. Buna göre -GU ekini kullanan Yağma ve Tohsılar, olumsuzlukta da **ermes** biçimini kullananlar arasındadır. “‘Şimdi, dağa çıkma zamanı değildir’ anlamında **Bu tāgka agku ugru ermes** denir. *Daha önce sana, sonda gayın olursa bu durumlarda kaf gelir demiştim; işte bu da onlardandır. Oğuz lehçesinde ‘Şimdi, dağa çıkma zamanı değildir’ anlamında **Bu tāgka agası ugru tegül** denir.*” (303).

Açıklamalarının yanı sıra Kaşgarlı, Dîvân’da madde başı yaptığı “böyle değil” anlamındaki **tegül** ve “yok” anlamındaki **dag** ~ **ḍag** sözcüklerinde Oğuzlara işaret etmiş ve yukarıdaki örneklerle paralellik oluşturmuştur. “**Tegül**: Oğuzcada “böyle değil”. *Ashında Argu lehçesindeki **dag ol**’dan alınmıştır. Onların (Oğuzların) dilinde dal, te’ye; gayın, kef’e (g) dönmüş ve iki elif de düşürülmüştür (198); **Dag** ~ **ḍag**: yok anlamında bir edat. Argu lehçesi. Ol andag **dag ol** denir; “Bu böyle değil” demektir. Oğuzlar bunlardan almışlar ve **dag ol** sözünü değiştirmişler; değil anlamında **tegül** demişlerdir. Çünkü Oğuzlar Argu’ya komşudurlar. Konuşmalarında, onlarla karışmalar vardır.*” (511-512). Argularla birlikte Oğuzlar için belirtilen olumsuzluk yapılarının dışındaki **ermes** olumsuzluk biçimi, adı geçen lehçeler dışında kalan Yağma ve Tohsılarla birlikte diğer Türk lehçeleri içindir. Zira Kaşgarlı Mahmut, Dîvânü Lugâti’t-Türk’te hedef kitlesi Araplar için, genel kullanımları ve genel kullanımdan sapmaları verme eğilimindedir. Buna göre 11. yüzyıldaki genel kullanım **ermes** biçimi iledir; genel kullanımdan sapma ise Argularla birlikte Oğuzlarda görülen **tegül** biçimidir.

Ayrıca Dîvân’da Kaşgarlı, -DAÇI sıfat-fiil ekinin açıklamasında Oğuz, Kıpçak, Uğrak, Suvar ve Beçenek lehçesi ile birlikte Yağma Lehçesini öne çıkarır. “*İhtilaflı olan birinci husus, ‘giden’ anlamında **bardaçı**; ‘ayakta duran’ anlamında **turdaçı** demeleridir. Failin sıfatı (sıfat-fiil) geçmiş zaman üzerine kurulmuştur. Oğuz, Kıpçak, Yağma, Uğrak, Rus’a kadar Suvarlar ve Beçeneklerde, geçmiş zaman belirtisi olan dal ile ye arasına cim (ç) girer. Kural budur.*” (290).



Yukarıdaki açıklamasında, Kaşgarlı’nın ihtilaflı husustan kastı, adı geçen lehçelerin -DAÇI sıfat-fiil ekine karşılık diğer lehçelerin -KUÇI ekini kullanmaları durumudur. “Çiğil,

Kâşgar, Balasagun, Argu, Barsgan ve Yukarı Çin'e kadar Uygur lehçelerinde bu anlamdaki sıfatfiiller emirden yapılıdır. Gayın'lı ve kaf'lı veya kalın kelimelerde, geçmiş zaman belirtisi olan dal yerine gayın gelir. Bunların dışında (incelerde) yumuşak kef'tir. Cim (ç) ile ye yerlerinde kalır. Örnek: Emirde, 'git' anlamında **bar** denir; 'giden' için bu dilde **barguçı** denir. 'Kalk' anlamında **tur**; 'ayakta duran, kalkan' anlamında **turguçı** denir." (291).




-DAÇI ve -KUÇI sıfat-fiil eklerindeki ihtilafı durumun aksine Kaşgarlı'nın açıklamalarının devamında meslek isimlerinin türetilmesi konusunda 11. yüzyılın bütün lehçelerinin ittifak halinde olduklarına vurgu yapması da önemlidir. Bütün Türkler, isimlere getirilen +ÇI yapım eki ile meslek isimlerini türetmektedir. Bu durum Kaşgarlı'nın "en doğru Türkçe" olarak belirttiği Yağma ve Tohsı Türkçeleri için de geçerlidir. "Bütün Türk boyları, meslek sahiplerinin sıfatlarını yapmak için cim (ç) ile ye 'yi isme eklemekte ittifak hâlinde dirler. 'Ekin'e **tarig**, 'ekinci'ye **tarigçi** dedikleri gibi. 'Ayakkabı'ya **etük**, 'ayakkabıcı'ya **etükçi** denir." (291).

Kaşgarlı, Dîvân'ın 83. sayfasında Yağma Türkçesi için farklı bir bilgi vermektedir. Buna göre sayı adı **otuz**, Yağmalarda aynı zamanda **üç** için de kullanılmaktadır. Bu kullanımı bir de dörtlük ile örneklendirmektedir. "**ottuz yarmak**: otuz dirhem veya herhangi bir şey. Bu kelime 'üç' için de söylenebilir. Yağmalarda, **Küyüt**'te **ottuz içelim** dediklerini duydum. Onunla 'üçer defa içelim' demek istiyorlar. Kelime 'otuz' içindir, fakat yanımda üçer üçer içtiler. Şöyle diyorlar: **ottuz içip kıkralım / yokar kopup sekrilim / arslanlayu kökrelim / kaçtı sakınç sevnelim** Diyor ki: Üçer defa içelim ve kalkalım; aslan gibi kükreyelim. Böylece bizden gamın kaçacağını düşünelim. Şöyle de rivayet ediyorlar: 'Her birimiz üçer üçer içsin' anlamında **ottuz içip kıkralım**." (83).

11. yüzyılda genel anlamda Türklerin kullandığı **çık-** fiiline karşılık Yağma ve Tohsı Türklerinin **taşık-** ~ **tışık-** fiilini kullandıkları bilgisi de Kaşgarlı tarafından bildirilmektedir. "**taşık-** ~ **tışık-**: **Er evdin taşıktı** 'Adam evden çıktı.' Yağma, Toxsı, Kıpçak, Yabaku ve bazı Türkmenlercedir. Türklerin çoğu **çık**ti der." (326). Yağma ve Tohsılar için bildirilen **taşık-** fiili, aynı anlam ile, A. Von Gabain tarafından da 11. yüzyıl öncesi için, metinlerden tespit edilmiştir (Gabain, 1988:297).

"**Sen**" anlamındaki **sin** maddesini açıklarken Kaşgarlı, 11. yüzyıl Türk lehçelerinin ünlü tercihleri konusunda küçük bir gruplandırmasını da yapar. Bu gruplandırmaya göre Yağma ve Tohsılar, Çiğillerle birlikte yuvarlak ünlüleri kullanan Türk lehçeleridir. "**Sin** : **sen**, Kençek lehçesinde. Türkler **sen**  derler. Bundan dolayıdır ki Kençek lehçesi rezil olmuştur; çünkü o (lehçe) devamlı esre (I) kullanır. Çiğil, Yağma ve Toxsılar; Yukarı Çin'e kadar ötre (O ~ U) kullanırlar. Oğuzlar, Kıpçaklar ve Rum'a kadar Suvarlar üstün (A) kullanırlar. Türkler deveye esreli te ile ("fe ile" olmalı) **tevi** derler. Oğuzlar ve onlarla birlikte saydıklarım üstünlü te ile ("vav ile" olmalı) **tewe** derler." (504)

Dîvân'daki **evet** madde başında Kaşgarlı, sözcüğün üç farklı biçiminin var olduğunu belirttikten sonra üç noktalı fe harfi ile yazımının, Kıpçak ve Oğuzlarla birlikte Yağma ve Tohsılar'a ait olduğu bilgisini verir. Kaşgarlı Dîvân'da üç noktalı fe harfi ile dış-dudak v sesini karşılamıştır. Arapçadaki vav harfi ile de 11. yüzyıl Türk lehçeleri için çift dudak w sesini

karşlamıştır.⁶ **evet**  : bir edattır, “evet” demektir. Üç farklı şekli de vardır. **Evet**  Yağma, *Toxsı, Kıpçak ve Oğuzlara aittir. Emet, ewet, yemet*  diğer Türklere aittir. (24-37). Aslında Dîvân’da Kaşgarlı, vav ile yazdığı çift dudak w sesinin Oğuz Türklerinde bulunduğu bilgisini defalarca tekrarlayarak örneklendirmesine rağmen **evet** maddesinde üç noktalı fe ile yazdığı **evet** kullanımını Yağma, Tohsı, Kıpçaklarla beraber Oğuzlar için de belirtmiştir. Bu durum 11. yüzyılda, Oğuz Türkçesi içerisindeki ağızların varlığı ile açıklanabilir. **Evet** maddesindeki bilgiler, Yağma ve Tohsı Türkçeleri için, üç noktalı fe harfi ile yazılan diş-dudak v sesinin varlığını ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Kaşgarlı’nın Dîvân’ın girişinde “*en doğrusu Yağma ve Toxsılar ile tâ Uygur şehirlerine kadar Etil, Yamar, Ertiş, İla vadilerinde oturanlarınkidir.*” diye belirttiği coğrafyanın, kendi haritasına bakıldığında güney kuzey istikametinde kuzeye doğru genişleyen bir yelpaze ile Kuzey Türklüğünü kapsadığı açıktır.

Genel anlamda Kaşgarlı’nın, Yağma ve Tohsı lehçeleri kaydı ile verdiği dil özelliklerinin, 11. yüzyıl öncesi Türk dilinin özellikleri ile paralellik sergilediği söylenebilir. Bu da göstermektedir ki “*dillerin en doğrusu*” diyerek Kaşgarlı Mahmut, Yağma ve Tohsı lehçelerinin dallanmaya başlayacak olan Türkçeye yakınlığını vurgulamak istemiştir. Yani Yağma ve Tohsı lehçeleri dil özellikleri bakımından ana koldan çok da uzak değillerdir.

KAYNAKLAR

Akalın, Ş. H. (2008). *Bin yıl önce bin yıl sonra Kâşgarlı Mahmud ve Divanü Lugati ’t-Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atalay, B. (1998). *Divanü Lûgat-it-Türk tercümesi-dizini I-II-III-IV*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Buran, A. ve Durukoğlu, G. (2022). *Dîwânu Lugâti ’t-Türk’e göre Arapçada bulunmayan Türkçe seslerin nitelikleri ve yazıda gösterilme biçimleri -Tâli harfler-*. Türk Dili Derneği-12, Türk Dili Ve Edebiyatı Çalışmaları, Türkbilim Araştırmaları Dizisi, Beşinci Kitap, İstanbul: Kutlu Yayınevi.

Dankoff, R. ve Kelly, J. (1982-1984-1985). *Mahmut el-Kâşgarî. compendium of the Turkic dialects (Divânü Lugati ’t-Türk)*. Part I, Part II, Part III, Harvard Üniversitesi Basımevi.

Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2015). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânu Lugâti ’t-Türk giriş-metin-çeviri-notlar-dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Erkoç, H. İ. (2020). “*Kırgızlar, Türkişler, Karluklar ve Oğuzlar*”. Ötüken’den Kırım’a Türk Dünyası Kültür Tarihi. A. Kanlıdere ve İ. Kemaloğlu (Yay. Haz.) İstanbul: Ötüken Yayınları.

Gabain, A. V. (1988). *Eski Türkçenin grameri*. (M. Akalın, çev.), Ankara: Türk Dil Kurumu.

⁶ Bu konu ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz.: BURAN, Ahmet, DURUKOĞLU, Gökçen (2022), *Dîwânu Lugâti ’t-Türk’e Göre Arapçada Bulunmayan Türkçe Seslerin Nitelikleri ve Yazıda Gösterilme Biçimleri -Tâli Harfler-*, Türk Dili Derneği-12, Türk Dili Ve Edebiyatı Çalışmaları, Türkbilim Araştırmaları Dizisi, Beşinci Kitap, Kutlu Yayınevi, İstanbul.

- İzgi, Ö. (2017). *Orta Asya Türk tarihi araştırmaları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Karahan, A. (2013). *Dīvānu Luġati't-Türk'e göre XI. yüzyıl Türk lehçe bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kâşgarlı, M. (1990). *Dīvānū Lūgati't-Türk (tıpkıbasım-facsimile)*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Rustamov, A. R. vd. (2010). *Maĥmūd al-Kāşġarī - Dīvān Luġāt at-Turk (Svod Tyurkskiġ Slo)*. Tom 1, Moskva.
- Şeşen, R. (2017). *İslām coġrafiyacılara göre Türkler ve Türk ülkeleri*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Teres, E. (2008). *Dīvānu Luġati't-Türk'te Yaġma boyu ve Yaġma diyalektine ait kayıtlar*. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı:18, İstanbul.

ANLAMLA İLGİLİ AYRILIKLARI BAKIMINDAN “-yordu” ve “-rdI, -ArdI, -IrdI” BİÇİMBİRİMLERİ ÜZERİNE

Dr. Öğr. Üyesi Merve ERGÜT*

ÖZ

Türkçede yüklemde bir ekle temsil edilen zaman unsurları, eylemin hangi zamanda ve hangi duygu, düşünce, niyet, tasarı vs. ile yapıldığını ortaya koyar. Basit çekimli eylemlerdeki zamana dair biçimbirimler “-mİş biçimbirimi hariç”, eğer zamanda bir kayma ya da bağlam gereği farklı bir noktaya atıf yoksa eylemde ekle temsil edilen zamanı yansıtır. İki zaman ekinin üst üste gelmesinden oluşan çekimli eylemlerde ise ilk gelen biçimbirim, eylemin hangi niyet, tasarıyla veya hangi zamansal süreçlerden geçilerek yapıldığını gösterirken ek-eylemden sonra gelen biçimbirim, eylemin hangi zamanda, hangi şartlarda yapıldığını ya da eylemin bir duyum veya yaşantıdan ibaret olup olmadığını gösterir. Bu çalışmada, çekimli eylemler içinde aynı anlam değerlerine sahip oldukları söylenegelen “-yordu” ve “-rdI, -ArdI, -IrdI” biçimbirimleri arasındaki farklar ortaya konmaya çalışılıp çoğunlukla birbirinin yerine kullanıldığı düşünülen bu eklerin gerçekte hangi amaçlarla kullanıldığı tespiti çalışılacaktır. Bunu yaparken görünüş, kılınış, zaman kayması, zaman belirteçleri gibi dil bilgisi konuları üzerinde de durulacaktır. Çalışmaya veri sağlamak amaçlı doküman analizi yönteminden yararlanılacaktır. Bu çalışma, sözü edilen biçimbirimlerin kullanım amaçlarıyla ilgili alan yazınında mevcut olan bilginin üstüne çıkmayı ve konuyu derinlemesine irdeleyerek biçimbirimler arasındaki ayrımları göstermeyi amaçladığından önemli görülmektedir. Çalışma sonuçları, bu biçimbirimlerin ancak sınırlı sayıdaki örneklerde birbirlerinin yerine kullanılabildiğini göstermiş ve bu sınırlı sayıdaki örneklerin de bazı farklı kullanımlara sahip olduğunu gözler önüne sermiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçede zaman, birleşik çekimli eylem, -yordu, -rdI, sürerlik, görünüş, kılınış

ON THE MORPHEMES "-yordu" and "-rdI, -ArdI, -IrdI" IN TERMS OF THEIR SEMANTIC DIFFERENCES

ABSTRACT

In Turkish, the tense elements represented by a suffix in the predicate reveal at which time and with which emotion, thought, intention, design, etc. the action is performed. The tense morphemes in simple inflected verbs reflect the tense represented by the suffix in the verb, unless there is a shift in time or a reference to a different point due to the context, except for the morpheme -mİş. In inflected verbs formed by the superposition of two tense suffixes, the first morpheme indicates the intention, design or temporal processes through which the action is performed, while the morpheme following the suffix-verb indicates the time and conditions under which the action is performed, or whether the action consists of a sensation or experience. In this study, the differences between the morphemes "-yordu" and "-rdI, -ArdI, -IrdI", which are said to have the same meaning values in inflected verbs, will be tried to be revealed and the purposes for which these suffixes, which are mostly thought to be used interchangeably, are actually used will be

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Programı
e-posta: merve.ergut@izu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5183-9848

determined. In doing so, grammatical issues such as aspect, modality, tense shift, tense markers will also be emphasised. Document analysis method will be used to provide data for the study. This study is considered important as it aims to go beyond the existing knowledge in the literature on the purposes of use of these morphemes and to show the distinctions between morphemes by examining the subject in depth. The results of the study showed that these morphemes can only be used interchangeably in a limited number of examples, and these limited number of examples have some different usages.

Key Words: Turkish tense, compound inflected verb, -yordu, -rdI, continuity, aspect, modality

GİRİŞ

Türkçede eylemler, eylemin gösterdiği hareketin hangi zamanda ve tasarılarla yapıldığını anlatan bildirme ve tasarlama kipleriyle çekime girerek yüklemleşir. İçinde bulunan zamandan önce gerçekleşen eylemleri anlatmak için geçmiş zaman bildiren, içinde bulunulan anı anlatmak için şimdiki zaman bildiren, içinde bulunulan andan sonrasını ifade etmek için gelecek zaman bildiren ve tüm bu zamanları içine alacak şekilde uzun bir süreç bildirmek için geniş zaman bildiren biçimbirimlerden yararlanır. Bunlardan şimdiki zamanın odaksal zamanı tam olarak karşılayıp karşılamayacağı tartışmalıdır. Çünkü içinde bulunulan anda bir “şimdi” noktasını yakalamak imkânsız görünmektedir. Bu nedenle şimdiki zamanın yakın geçmiş, şimdi ve yakın geleceği içine alabilecek şekilde bir süreç bildirdiği ifade edilir. Şimdiki zamanın bu durumu, onu geniş zamanın ifade ettiği anlam alanına yaklaştırır. Eski Türkçeden günümüze yapılan incelemeler, bu eklerin gelişim çizgisini göstermesi açısından önemlidir.

Hatice Şahin’in verdiği bilgilere göre Türkçe, fiil işletim kadrosu bakımından geniş bir kullanıma ve tüm zaman kategorilerinde müstakil eklere sahiptir ancak yalnızca şimdiki zaman için ayrı bir ek kullanılmaz. Bu durumu dikkate değer bulan Şahin, Türk dilinde geniş zamanın ayrıntılı bir biçimde ele alınmasını gerekli görür (2021c: 173). Zeynep Korkmaz, tarihî dönemlerde şimdiki zaman için özel bir ekin olmadığını, şimdiki zaman ifade etmek için genellikle geniş zaman ve “-A” istek ekinin kullandığını ifade eder. Sürelik belirten şimdiki zaman için ise tasvir fiili kuruluşundaki “-AdUrUr” ve “-A yorur” şekillerinin kullanıldığını belirtir (2013: 99-100).

Tahsin Banguoğlu, geniş zaman bildirme kipinin zaman içinde kendiliğinden belirli bir yeri olmaması ve kullanıldığı yere göre zaman anlamının değişebilmesi nedeniyle Eski Türkçeden bu yana sınırsız denecek ölçüde geniş bir kullanıma sahip olduğuna dikkat çeker (2015: 462-463). Korkmaz, geniş zaman kipinin geçmişten geleceğe geniş bir zamanda ortaya çıkan oluş ve kılışları bildirdiğini ifade eder. Bu yüzden de bu kip geçmiş, gelecek ve şimdiki zamanı da içine alan bir esneklik içerir. Ancak geniş zaman kipiyle karşılanan geçmişlik, gelecek anlatımı ve şimdiki, öznenin söyleyiş amacıyla ilgili olduğundan kesinlik ve belirlilik içermez. Bu görünüş özelliği de zaman kaymalarına yol açar (2009: 637).

İlk yazılı kaynaklarda sadece yüklem durumunda bulunan aslî bitmiş fiiller; emir, istek ve belirli geçmiş zaman kipleridir. Diğer bitmiş fiillerin tümü iyelik eki ve şahıs zamirleriyle çekilen; sayı ve şahıs çekim kategorilerini alıp kip ve zaman kategorisine giren biçimlerdir. Bunlardan emir-istek dışında yer alanlar, bildirme kipleridir. Bugün bütün çağdaş Türk yazı dillerinde olduğu gibi geçmişte de fiil kip ve zaman kuruluşları, çoğunlukla “zaman-tarz bildiren sıfat-fiiller ile -a/-e, -ı/-i, -u/-ü” veya bazı lehçelerde “-p zarf-fiili asıl fiil” ve “aslî sıfat fiillerden birinin şeklinde olan yardımcı fiiller”den oluşmaktaydı (Barutçu Özender, 2011: 174-175).

Eski Türkçeye ilgili kaynaklarda belirsiz ve belirli geçmiş, geniş ve gelecek zaman kiplerine yer verilirken şimdiki zaman kipi geçmemektedir (Şahin, 2021c: 173). Eski Türkçede geniş zaman ekleri, geniş zaman bildirmek yanında şimdiki zaman nadiren de gelecek zaman bildirir (Gabain, 1988: 80). Runik harfli metinlerde kesin şimdiki zaman, özel bir yapıyla karşılanmaz; [-(*V*)r] geniş zaman eki bu işlevi üstlenir (Gökçe, 2008).

Karahanlı Türkçesinde görülen ve öğrenilen geçmiş zaman, gelecek ve geniş zaman ekleri vardır (Hacıeminoğlu, 1996: 182). Dîvânu Lugâti't-Türk'te fiil çekimleri anlatılırken şimdiki zamandan ayrıca söz edilmez, geniş ve şimdiki zaman kavramları birlikte ele alınır (Gencan, 1972: 44). Kesin şimdiki zaman ifadesi, Dîvânu Lugâti't-Türk'te bir örnek dışında özel bir yapıyla karşılanmayıp geniş zaman eki bu işlevi görür (Gökçe, 2008). Kutadgu Bilig, hikmet ve tahkiye üslubu ile yazıldığından ve eserde anlık hareketlerin anlatımı yapılmadığından şimdiki zaman anlatımı daha az yapılır (Ercilasun, 1984: 124).

Harezmi Türkçesi döneminde, şimdiki zaman kipi olarak “-*A turur* + şahıs zamiri” kullanılır (Paçacıoğlu, 2007: 24).

Kıpçak Türkçesinde şimdiki zaman kipi için geniş zaman eklerinden yararlanır. Ayrıca “-*A*” zarf-fiil ekine “-*tur-*” yardımcı fiilinin geniş zamanı getirilerek de şimdiki zaman anlatımı sağlanır (Paçacıoğlu, 2007: 170).

Eski Anadolu Türkçesinde şimdiki zaman için müstakil bir ek bulunmaz. Türkiye Türkçesinde mevcut bulunan “-*yor*” eki, o dönem de kullanılmamaktaydı. Eski Anadolu Türkçesinde şimdiki zaman için geniş zaman eki ve istek kipi eki kullanılır (Şahin, 2018: 65).

14. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yazılı kaynaklarda, günümüzde kullanılan şimdiki zaman ekine rastlanmaya başlanır. Ancak önceleri ek, sadece hareket fiillerinde kullanılmaktaydı. Ekin “-*yörür*” gibi bir biçimden gelişmiş örnekleriyle çok az eserde karşılaşılır. Çünkü yabancıların yazdığı gramerlerde, İstanbul Türkçesi geçerlilik alanı dışında kalır; İç ve Batı Anadolu yazı dilleri, 15. yüzyılda yani bu ekin görülmeye başladığı yıllarda ortadan kalkar (Demir ve Yılmaz, 2010: 106-107).

Batı Türkçesinde “-*yor*”un teşekkülünden önce geniş zaman ekleri sıklıkla kullanılır. Çünkü şekil veya zaman eklerinin kendine yakın bir ekle ifadesi Türkçede olağandır. Bu kullanılış, “-*yor*”un teşekkülünden sonra gittikçe azalır ve bazı ağızlar dışında bugün büsbütün ortadan kalkar (Ergin, 2013: 296).

Osmanlı Türkçesi zamanında, “-*yori-*” (yürümek) fiilinin “-*yori-r*” geniş zaman biçiminden ortaya çıkan “-*yorur*”, kalıplaşarak “-*yor*” şeklini alır. “-*yor*” eki, bir kelime kökünden ortaya çıkmış olması dolayısıyla bugün Azeri sahası dışında vokal uyumu dışında kalır (Ergin, 2013: 296).

Modern Türkiye Türkçesinin şimdiki zaman şekilleri, daha sonraları görülmeye başlar. Çuvaş, Karaim, Kumuk Türkçeleri dışında ise “-*zarf-fiil durumundaki asıl fiile bir tam veya kesik şekildeki yardımcı fiil ya da var/yok kelimelerinin ilavesiyle*” dile getirilir. Azerbaycan Türkçesinde şimdiki zaman eki “-*Ir*” iken geniş zaman eki “-*Ar*”dır. Şimdiki zaman, geniş zaman, gelecek zaman ve belki istek kipi aynı alan üzerinde tartışılması gereken konulardandır (Barutçu Özender, 2011: 174-175).

Özbek Türkçesinde “-*mâqdâ*” eki (süreklilik gösterir) ve “-(*a*)*yâtir*” ekiyle (halen yapılmakta olan hareketin yakın geleceğe de uzanacağını bildirir) yapılan şimdiki zamana “*gerçek şimdiki*

zaman” denir. Sürelik ifade eden “*turmâq, otirmâq, yürmâq, yâtmâq*” yardımcı fiilleriyle de şimdiki zaman ifade edilir (Buran ve Alkaya, 2007: 167-169).

Tuva Türkçesinde “*tur, olur, çor, çıdır, turar, olurar, çoruur, çıdar*” fiilleri, hareketin daha geniş bir zamana yayıldığını göstermek için “*-Ar, -Ur*” şimdiki gelecek zaman ekleriyle genişletilir. “*-Ar, -Ur*” ekini alan bu yardımcı fiiller, anlamda sürekliliği sağlar. Yardımcı fiilin anlamıyla hareketin şekli arasında bir bağ olduğu düşünülür. Kazak Türkçesinde şimdiki zaman yapılan aynı yardımcı fiillerle ilgili şu açıklama vardır: Hareketin şu anda yapılıyor olduğunu “*otr*” ile yapılan şimdiki zaman; zamanın dün, bugün ve yarına yayıldığını “*jatr*” ile yapılan şimdiki zaman; hareketin devamlı ancak çok kısa aralıklarla yapıldığını “*tur*” ile yapılan şimdiki zaman; süren bir işe bir süre ara verildiğini “*jür*” ile yapılan şimdiki zaman gösterir (Arıkoğlu, 2007: 1190-1192).

Türkiye Türkçesinde şimdiki zaman için “*-yor*” ve “*-mAdA, -mAkA*” biçimbirimleri, geniş zaman için “*-r, -Ar, -Ir*” biçimbirimleri kullanılır. Bu biçimbirimler basit ve birleşik çekime girerek çatı eki, olumsuzluk eki, şahıs eki ve soru ekiyle birlikte çekimlenip eylemi yüklem konumuna getirir. Kerime Üstünova’nın ifade ettiği üzere her eylemin “*ister bitmiş / çekimli, ister bitmemiş / eylemsi olsun*” bir yapını ve yapıma zamanı vardır (2005: 2). Yüklemde çeşitli biçimlerle temsil edilen şahıs unsurlarının özneye yüzey yapıya taşınması gibi yüklemde temsil edilen zaman unsurları da bir zaman belirteciyle yüzey yapıya taşınabilir. Şahin’in verdiği bilgilere göre Türkçede zaman ekleri yanında zaman belirtecileri adı verilen zaman zarfları kullanılır. Bu zaman belirleyicilerinin zaman ekleriyle uyumlu kullanılmadığı dizimler de vardır. Bu gibi durumlarda zaman belirleyicisi, zaman ekinin önüne geçerek cümleye kendi taşıdığı anlamını yansıtır. Başka bir deyişle zaman eki, zaman belirleyicisine uyar ve birlikte *-yakın gelecek, yakın geçmiş gibi-* zaman dilimlerini kodlar. Aynı zaman belirleyicisinin farklı zaman ekleriyle kullanıldığı durumlar da vardır ki bunlar fiilin belirttiği zamana ayrıntı katmak dışında zaman ekinin sınırını belirleyebilir (2021b: 164-165).

Türkçede zaman belirteçleri, genelde yüklemde temsil edilen zaman unsuruyla uyumlu olarak sisteme çıksa da çeşitli nedenlerle uyumsuz kullanımlara rastlanabilir. “*Okur-yazar’ sınıfındandı. Fakat bu faziletini hiç kullanmıyordu.*” cümlesindeki “*hiç*” ile “*Ahırda hep yalnız oynuyordum.*” cümlesindeki “*hep*” belirteci, geniş zaman belirteçleri olarak kullanılır. Cümlelerde geniş zaman anlamı kodlanmış olsa da yüklem “*-yor*” ekiyle çekimlendiği görülür. İşte böylesi kullanımlarda zaman belirteçleri, yüklemde kullanılan zaman ekinin önüne geçerek kendi anlamını cümleye yansıtır. Ancak yine de “*yakın geçmiş*”te de bu durumun önemli olduğu, bu durumun devam ettiğini vurgulama amacına hizmet eder. Yani ifade edilen zaman geniş zaman olsa da dikkat çekilmek istenen yakın geçmiş ve içinde bulunulan zamanda durumun sürmesidir. Şahin’in de ifade ettiği gibi “*-yordu*” eki, zaman belirleyicilerle birlikte geçmişte başlayıp süren işleri anlatır. Türkiye Türkçesinde “*-yor*” ekiyle kurulan bazı örnekler, şimdiki zaman anlatmaktan çok, eski sürelik anlamını öne çıkarır (Şahin, 2021b: 167-168).

Sözü edilen zamanı en doğru şekilde tespit edebilmek için zamanı somutlaştırmaya yarayan bildirme kipi ekleri ve zaman ifade eden sözcük ya da sözcük öbekleri dikkate alınmalıdır (Üstünova, 2005: 5). Zamanın somutlaştırılması noktasında bunlara ek olarak fiilin kılınış / görünüş özellikleri, edimbilimsel etkenler, sözdizimsel ve söylemsel bağlam ve metin tipleri önemsenmelidir (Günay, 2012: 299). Zaman eklerinin görünüş, kılınış ve kip işlevleri olduğu için bu ekler yalnızca olayın gerçekleşme anını göstermez. Vericinin bakış açısını (istek, niyet, tasarı, tahmin vb.), aktarılan durumun süreyle bağlantısını (başlama, sürelik, bitiş vb.) yansıtır. İletişimde önemli olan da eylemin gösterdiği değil; anlattığıdır (Üstünova, 2005: 3-4).

Bu çalışmada, tarihî dönemlerde olduğu gibi şimdiki zaman ve geniş zaman bildiren biçimbirimlerin birbirlerinin yerine kullanılıp kullanılmadığını ortaya çıkarmak amaçlı her iki kodlayıcının da hikâye çekimleri incelenmiştir. Çalışmaya veri sağlamak amaçlı olay hikâyeleriyle ünlü Ömer Seyfettin'in "*Mermer Tezgâh, Kaşığı ve Sivrisinek*" öyküleri örneklem olarak seçilmiştir. Sözü edilen öyküler üzerinden bir inceleme yapıldığı için bu örnekler dışında başka anlam değerleri kodlayan zamansal ifadeler, bu çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Örnek cümlelerle ilgili anlam çözümlenmeleri yaparken görünüş, kılınış, zaman belirteçleri gibi konular üzerinde de durulmuştur.

İnceleme

“-yordu” ve “-rdI, -ArdI, -IrdI” Biçimbirimlerinin Kullanım Alanları

1. “-DI / -DU” Biçimbirimi

Görülen geçmiş zaman bildiren kodlayıcılar, kendinden önce geniş zaman veya şimdiki zaman bildiren bir biçimbirim olarak birleşik yapıda çekime sokulabilir. Halil İbrahim Delice'nin "*sürerli geçmiş zaman*" adını verdiği bu kipte asıl fiil “-r-, -Ar-; -Ir-” veya “-yor-” ile “-mAktA” biçimbirimlerini; yardımcı fiil ise “-mİş-” ve “-DI-” biçimbirimlerini alır (2002: 205). Geleneksel dil bilgisinde şimdiki zamanın hikâyesi olarak adlandırılan “-yordu” kodlayıcısı, “çok yakın geçmiş”, “geçmiş içinde şimdi” ya da “çok yakın gelecek” bildirir. Bu birleşik çekim, hareketin çok yakın geçmişte başlayıp sürdüğü, içinde bulunulan zamanda kesintiye uğramadan devam ettiği ya da henüz gerçekleşmemiş bir hareketin kısa bir süre içinde gerçekleşeceği gibi anlamlar kodlar. Geleneksel dil bilgisinde geniş zamanın hikâyesi adıyla anılan “-rdI, -ArdI, -IrdI” kodlayıcıları ise geçmişte yapılıp artık yapılmayan hareketin geçmişte uzun süreli, devamlı, tekrar şeklinde ya da düzenli aralıklarla yapıldığını ifade eder. Delice, geçmişte uzun zaman diliminde sıklıkla işlenen ya da devam eden yahut da işlenişine eş zamanlı şahit olunan eylemin daha sonra dillendirilmesi durumunda bu kipe başvurulduğunu belirtir ve bu kipin hem şekil hem zaman bildirdiğini ifade eder (2008: 70).

Türkiye Türkçesinde “-yordu” ve “-rdI, -ArdI, -IrdI” kodlayıcılarındaki “-DI, -DU” biçimbirimleri, her iki çekimleniş esnasında da cümleye benzer anlamlar kazandırır. Bu anlamlar şu şekilde sıralanabilir:

- Geçmişte konuşucunun doğrudan deneyimleri yoluyla ulaştığı bilgileri işaret etmek,
- Konuşma anına göre geçmişte kalan bir gönderim noktasında gerçekleşen eylemleri anlatmak,
- Geçmişte işlenişine şahit olunan bir eylemi daha sonradan dillendirmek,
- Geçmişte bizzat görülen, tanık olunan bir olayı aktarmak,
- Geçmişte olup bitmiş bir olayı hikâyeleştirmek,
- Artık yapılmayan hareketleri anlatmak,
- Geçmişte bir noktaya atıf yapmak.

2. “-rdI, -ArdI, -IrdI” Biçimbirimleri

Geniş zaman bildiren basit çekimli bir eylem üzerine ek-fiilin hikâye çekimi olan “-DI” kodlayıcısının gelmesiyle meydana gelen “-rdI, -ArdI, -IrdI” birleşik yapı kodlayıcıları, şu anlamları bildirmek için bir arada kullanılır: Duygu, düşünce, tavır, tutum, davranış gibi kısa bir sürede değişmesi mümkün olmayan durum ve hâller yanında hatıraların anlatımına yarar. Geçmişte her zaman yapılarak alışkanlık hâline getirilmiş davranışlar, alışkanlık hâlini almasa da

uzun bir zaman diliminde devamlı olarak gerçekleşen eylem ve durumlar için bu biçimbirimlerden istifade edilir. Geçmişte her zaman ya da sık sık işlenen; düzenli aralıklarla gerçekleşen ya da tekrar eden olay ve durumları anlatır. Geçmişte niyetlenilmiş ancak tamamlanamamış bir teşebbüs, geçmişte gerçekleşmesi olanaksız koşul bildiren bu biçimbirimler, savunulan bir fikrin başkalarına onaylatılması, bir işi kanıtlamak için kişinin tanık gösterilmesi gibi amaçlara da hizmet eder.

János Eckmann, geçmiş zamanda bitmemiş olan, devam eden, alışkanlık hâline getirilmiş ya da getirilmemiş eylemlerin geniş zamanın hikâyesini oluşturduğunu belirtir. Eckmann, ayrıca bu biçimbirimin tekrar edildiği düşünülen bir yapma ya da olma bildirdiğini söyler. Bazen de bu kipin sadece niyetlenilmiş ve teşebbüs edilmiş bir harekete işaret ettiğini ifade eder (2011: 31; 2012: 132).

Banguoğlu'na göre geniş zamanın hikâyesi, geçmişte süren bir kılışın devam etmekte olduğunu hatta bu kılışın gerçekleşmediğini belirtir. Bu anlatma kipi “*olmayası şartın ceza cümlesi*”ni kurmak için de kullanılabilir (2015: 462-463).

Şahin'e göre geçmişte yapılan ancak bugün devam etmeyen alışkanlıklar, geçmişte devamlı yapılan işler, geçmişte geçerli sayılan kural ve inançları anlatmak için geniş zaman ekiyle çekimlenen “-DI” hikâye eki kullanılır (2021a: 148-150).

Muharrem Ergin, geniş zaman kipinin diğer zamanların aksine hareketin gösterdiği zaman içinde kesin olarak ortaya çıktığını veya çıkacağını göstermediklerini bildirir (2013: 291-292). Geniş zaman kipine eş değer olarak “-rdI, -ArdI, -IrdI” biçimbirimleri de hareketin başlangıç ve bitiş anına odaklanmaz. Hareket, uzun bir zaman diliminde tekrar veya devamlılık arz eder.

Gürer Gülsevin, bu kipe “*geçmiş zamanın terk edilmiş alışkanlık kipi*” adını verir (1997: 219). Hasene Aydın, başlangıcı belirsiz olan alışkanlıklar için -{rdI} ekinin, eskiden olmayıp herhangi bir nedenle sonradan kazanılan yeni alışkanlıklar içinse -{yordu} ekinin kullanıldığını belirtir (2016: 270). Çalışma kapsamında yapılan incelemeler sonucunda alışkanlık hâlini almış hareketlerin “-rdI, -ArdI, -IrdI” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmüştür. Yeni alışkanlıklar denen şey ise yakın geçmişten itibaren çok kısa aralıklarla sürüp o kısa aralıklarda yaşanan süreci öne çıkaran bir kullanım alanı içerir. Yani “-yordu” kipsel ifadesi, gerçekleşen durumların gerçekleşme anını – sürerliğini ön plana alır.

Yeni Uygur Türkçesinde geniş zamanın hikâyesi, belirli ya da belirsiz bir geçmişte devamlı olarak yapılan hareketleri, alışkanlıkları anlatır (Yazıcı Ersoy, 2007b: 390-391; 400).

Başkurt Türkçesinde belirsiz geniş zaman başlığı altında ele alınan geniş zaman, genel geçer doğru olarak nitelendirilen işleri ve her zaman yapılan eylemleri anlatır. “-Xr inî” ekiyle kurulan geniş zamanın hikâyesi, geçmişte belirli aralıklarla devam eden ya da belirli bir şarta bağlı gerçekleşebilecek ancak gerçekleşmemiş olan eylemleri yahut bir niyeti ifade eder (Yazıcı Ersoy, 2007a: 776-779; 789-790).

Türkiye Türkçesinde “-rdI, -ArdI, -IrdI” biçimbirimlerinin kullanım amaçları ve kullanım yerleri şu şekilde sınıflandırılabilir:

2.1. Kişilik özellikleri, karakter, tutum bildirir. Sahip olunan kişilik özellikleri, günden güne değişen bir özellik içermediğinden bu özellikleri ifade ederken geniş zaman çekimi kullanılır:

“*Karısı merhum eski Kasımpaşa imamının üvey kızıydı. Pek çabuk hiddetlenirdi*” (s.17).

“Hele tımar... — Ben de yapacağım, diye tuttururdum” (s.73).

“Tam tımar biteceğine yakın huysuzlanırdı” (s.74).

2.2. Duygu durumlarını anlatırken geniş zaman çekiminden yararlanır:

“Hasan korkar(dı), yalnız binemezdi” (s.73).

Aşağıda bulunan örneklerde ise duygu bildiren durumların şimdiki zaman çekimine girdiği görülmektedir. İki eylemin de “hoşuna gitmek” birleşik fiiliyle kurulması dikkat çekicidir. Birinci örnek cümlede, bağlama göre eylemin geniş zaman çekimine girmesi gerektiği görülmektedir: “Hasan korkar, yalnız binemezdi. Dadaruh onu kendi önüne alırdı. Torbalara arpa koymak, yemliklere ot doldurmak, gübreleri kaldırmak eğlenceli bir oyundan ziyade, bizim hoşumuza gidiyordu. Hele tımar... Bu en zevkli şeydi” (s.73).

“Sanki kaşağının muntazam takırtısı Tosun’un hoşuna gidiyordu” (s.74) cümlesinde ise duygudan ziyade kaşağının takırtısının duyulma anıyla hoşlanma anının birlikte görüldüğü kısa bir süreç öne çıkarılmıştır.

2.3. Hatıraların anlatımı sırasında geniş zaman çekiminden yararlanır:

“Babam pek sertti. Bir bakışından ödüümüz kopardı” (s.75).

2.4. Genel yargılar, hükümler, genel geçer fikirlerin anlatılmasında kullanılır:

“Onun fikrinde kitaplar ‘hakikat’in üstüne gelişigüzel yığılmış birtakım zarif, süslü, kıymetli kerpiçlerdi. Bu kerpiçleri toplayıp bir tarafa atmayan, mümkün değil, gerçeği göremezdi. Hakikat kitapta değil, hayatın kendisinde idi. Kitaba inanan esir olur, zihni katılır, kafası kerpiçleşirdi (...) Bu kitapların hepsini okumaya kalkmak ummanı içmek kadar imkânsızdı; yalnız bir tanesinin bir bölümünü süzebilen insan şüphesiz en büyük bilgi sahiplerinden olurdu” (s.11).

Yukarıdaki metinde öne sürülen fikirler, “onun fikrinde” kodlayıcısıyla sunulmaya başlanmıştır. Aşağıdaki örnek cümlelerde ise “demek” sözcüğü yanında “sayılmak” sözcüğü ve “iddia etmek” birleşik eylemi kullanılmıştır:

“Para tuzağı’ dediği bu kâğıt parçalarının başından sonuna kadar yalanla dolu olduğunu iddia eder: ‘Gözümle görmediğim şeye inanmam!’ derdi” (s.11).

“Fırsat düştükçe, ‘O yalancı’ derdi” (s.76).

“Acaba aptal Dadaruh, atlara ezdirmiş olmasın, derdi” (s.76).

“Câbî Efendi, bütün semt halkınca dünyanın en birinci âlimi sayılırdı” (s.11).

2.5. Geçmişte bir noktada insan faaliyetlerine dayalı eylemlerin anlatımı sırasında kullanılır:

“Meşhur marangoz Ali Usta’nın evine geç gelmek âdetiydi. Kapıdan girince doğru sofraya otururdu” (s.16).

“... o zaman Dadaruh, - Höyt kereta, diye sağrısına bir tokat indirir; sonra öteki atları tımara başlardı” (s.74).

2.6. Geçmişte her zaman yapılarak alışkanlık hâline getirilmiş olay ya da durumların anlatımı amaçlı kullanılır:

“*Babam, her sabah dışarıya giderken bir kere ahıra uğrar, öteye beriye bakardı*” (s.75). Örnek cümlede yer alan “*her sabah*” zaman belirteci, eylemin geçmişte düzenli olarak gerçekleştiğini ifade eder.

“*Kitap gibi gazete de okumazdı*” (s.11). Örnek cümlede, belirsiz bir geçmişte her zaman gerçekleştirilen bir alışkanlıktan söz edilmiştir.

“*Yürüdü. Şimdi nereye gidecekti? Dâima yola çıktıktan sonra buna karar verirdi*” (s.12). Her zaman ortaya çıkan ve çıkacak hareket, “*dâima*” zaman belirteciyle sunulurken zaman anlamı pekiştirilmiştir.

Konuşma anına göre geçmişte kalan bir gönderim noktasında tekrar eden bir alışkanlık söz konusu olabilir:

“*Câbî Efendi, öyle her ihtiyar gibi, sabahtan akşama kadar evinde pineklemezdi*” (s.11). Aydın, geçmişte tekrarlanan alışkanlıkları ve hareketleri anlattığını belirttiği bu biçimbirim için hareketin ne kadar sürdüğünün, hangi düzende, ne sıklıkla yapıldığının bağlamdan anlaşılacağını ifade eder (2016: 252).

2.7. Geçmişte alışkanlık olarak görülemeyecek tekrarlayan hareketlerin anlatımı sırasında kullanılır:

Aydın, bu biçimbirimin geçmişte alışkanlık olarak görülemeyecek her zaman geçerli olan durumları anlattığına dikkat çeker (2016: 255).

“*Bu demir âleti hayvanın sırtına sürter ama o âhenkli tıkırtıyı çıkaramazdım*” (s.73).

“*... ilminden, irfanından büyük küçük herkesi istifade ettirirdi*” (s.11).

2.8. Geçmişte tekrar edildiği düşünülen bir yapma veya olma bildirir:

“*Geceleri yatakta atların ne yaptıklarını, tayların büyüyüp büyümediğini bana sorardı*” (s.76).

“*O vakit Dadaruh beni Tosun'un sırtına koyar, elime kaşağıyı verir: - Haydi yap, derdi*” (s.73).

2.9. Geçmişte uzun zaman diliminde sıklıkla işlenen bir eylemin daha sonra dillendirilmesi sırasında kullanılabilir:

“*Gerçi ciddî bir işe de elini sürmez, 'Yiyeceğim var, içeceğim var! İş benim neme gerek?' derdi. Ama her sabah güneş doğmadan kendini sokağa atardı*” (s.11).

“*Dadaruh onu kendi önüne alırdı*” (s.73).

2.10. Geçmişte bir gönderim noktasında devam eden bir kılış anlatır:

“*Beyaz top sakalıyla, kısa boyuyla, şişman vücuduyla en beklenilmez yerlerde yuvarlanır gibi dolaştığı görülür(dü)*” (s.11).

2.11. Geçmişte her zaman / uzun süreli gerçekleştirilen bir hareket ya da durumun ifadesi sırasında kullanılır:

“*Her sabah ahıra gelir gelmez: — Dadaruh, tımarı ben yapacağım, derdim*” (s.74).

2.12. Geçmişte belirli aralıklarla veya düzenli olarak gerçekleşen, belirli bir ara sonrası devam edecek olan durumların anlatımı sırasında yararlanır:

“*Allah, mutlaka dünyayı kullarına sevdirmek için baharı yaratmış olacaktı! Her sene kıştan, yağmurdan, çamurdan, kardan, soğuktan, tipiden bıkan insanlara bahar, hayalden bir peri gelini*

gibi görünür; uyuşuk ruhlarına “teselli, hararet, ümit” serper; sonra onları “haberleri olmadan” yazın cehennemini içinde bırakarak, kendi kelebekleriyle, çiçekleriyle, kokularıyla savuşup giderdi...” (s.12).

2.13. Geçmişte pek çok kez gerçekleşen hareketi anlatır:

“... yakaladığına, ufacak tombul elleriyle okşayarak nasihatler verir(di)” (s.11).

Aydın, “- {rdI} / -{(A)rdI} / -{(I)rdI}” biçimbirimleri için “Geçmişte pek çok defa gerçekleşen hareketlerin yapıldığı bir zamana dikkat çekerek o zaman için söz konusu olan sürekliliği anlatır.” tanımını yapar (2016: 259).

2.14. Geçmişte daimilik vasfı kazanmış inanışların anlatımı sırasında yararlanır:

“Câbî Efendi, bütün semt halkınca dünyanın en birinci âlimi sayılırdı” (s.11).

2.15. Geçmişte niyetlenilmiş ve teşebbüs edilmiş bir hareketin gerçekleştirilemediğini anlatmak için kullanılır. Geçmişte tamamlanamamış bir teşebbüsü hikâyeleştirmeye yarar:

“Bu demir âleti hayvanın sırtına sürter ama o âhenkli tıkırtıyı çıkaramazdım” (s.73).

“Eğilirdim, uzanırdım. Lâkin atın sağrısından kuyruğu görünmezdi” (s.74).

2.16. Geçmişte gerçekleşmesi olanaksız koşul bildirir:

“Onun fikrinde kitaplar ‘hakikat’ in üstüne gelişigüzel yığılmış birtakım zarif, süslü, kıymetli kerpiçlerdi. Bu kerpiçleri toplayıp bir tarafa atmayan, mümkün değil, gerçeği göremezdi.” (s.11). Aydın’a göre -{rdI} / -{(A)rdI} / -{(I)rdI} kodlayıcıları, geçmişte gerçekleşmesi olanaksız bir koşul bildirir (2016: 348).

2.17. Geçmişte belirli bir durum ya da olay devam ettiği sırada devam eden başka bir eylemi anlatır. Hareket henüz tamamlanmamış, aralıklı olarak devam edecektir. Geniş zaman çekimi, bitiş ifade eden eylemlerle kullanıldığında cümleye eylemin tekrarlandığı anlamı kazandırır:

“Ahırın avlusunda oynarken aşağıdaki gümüş söğütler altında görünmeyen derenin hüznü şırlıtısını işitirdik” (s.73). Örnek cümlede eylemin gerçekleşme zamanı, ahırın avlusunda oynanan saatler olarak verilmiştir. İşitme eylemi, zaman zaman tamamlansa da ahırın avlusuna geline belirlen aralıklarla gerçekleşmeye devam edecektir. Başka bir ifadeyle geniş zaman çekimi, iş/hareket henüz bitmese de işe/harekete belli bir süre ara verildiği zamanların anlatımı için de kullanılmaktadır. “-ken” ekiyle zaman, sonrasında tekrar etmek üzere aralıklı olarak sınırlandırılmıştır.

“Hasan yediği tokat aklına geldikçe ağlamaya başlar, güç susardı” (s.76). Örnek cümlede geçmişte belirli aralıklarla devam etmiş, tekrarlanmış bir durum hikâye edilmiştir.

2.18. Savunulan bir fikrin başkalarına onaylatılması, başkalarına benimsetilmesi amaçlı kullanılan sözde sorular için geniş zaman çekiminden yararlanır:

“Hiç mermerden doğramacı, marangoz tezgâhi olur muydu?” (s.13).

2.19. Geçmişte yapılan veya yapılmayan bir işi kanıtlamak için kişiyi tanık gösterme amaçlanır:

“- Sen bu dükkânı yeni tuttun, değil mi? - Hayır, cevabını alınca tekrar sordu: - İstersen eskiden tut. Fakat senden önce burada bir muhallebeci otururdu, değil mi? - Hayır” (s.13).

Aydın, “-rdI, -ArdI, -IrdI” biçimbirimlerinin geçmişte geleceğe dair tasarlanan olasılıkları, tahminleri anlattığını belirtir (2016: 256-258). Örnek cümlede ise içinde bulunulan andan önce gerçekleşmiş olan bir duruma dair geçmişe dönük bir tahmin vardır.

2.20. Geçmişte yapılıp artık yapılmayan hareketin geçmişte uzun süreli yapıldığını anlatır:

“Ya kim otururdu? — Hiç kimse...” (s.14). Örnek cümlede, konuşma anına göre geçmişte kalan bir gönderim noktasında uzun süreli yapılan, konuşma anında tamamlanmış bir eylem ifade edilmektedir.

3. “-yordu” Biçimbirimi

Basit çekime girdiğinde şimdiki zaman bildiren “-yor” kodlayıcısının üstüne ek-eylemin görülen geçmiş zaman eki olan “-DI”nın getirilmesiyle ortaya çıkan “-yordu” birleşik yapıli kodlayıcısı, şu anlamları bildirmek için bir arada kullanılır: Bir izlenimin betimlenmesi ya da akıl süzgecinden geçirilerek ulaşılan bir yargının ifade edilmesi sırasında yararlanır. Geçmişte sürerlik içeren, kısa bir süre devam eden, çabucak biten, yakın geçmişte sürmekte olan, içinde bulunulan zamanda tamamlanan, yakın geleceğe kadar uzanan iş, hareket ya da durumların anlatımına yarar. Başlangıç noktası belli bir geçmişte başlamış olan, geçmiş zamanda olup bitmemiş olan, içinde bulunulan zamanda gerçekleşmeyi sürdüren, henüz tamamlanmamış, yakın gelecekte belirli bir süre devam edip tamamlanacak olan olay ya da durumları anlatır. Geçmişte sürmekte olan sınırlı şimdiki zaman, başlamak üzere olan yakın gelecek, sınırsız ve geniş bir şimdiki zaman, başlangıç noktası belli olan ya da belirsizlik içeren yakın bir geçmişine içine alır. Geçmişte işlenişine eş zamanlı şahit olunan, kesintiye uğramadan bir süre devam eden, konuşma zamanına göre geçmişte kalan bir atıf noktasında süren eylem, iş ya da durumları anlatır.

Gökçe (2008)’de verilen bilgilere göre Runik harfli Eski Türkçe metinlerde kesin şimdiki zamanın hikâyesi “(-V)r erdi” yapısıyla karşılanır. İlk örnekleri Budist ve Maniheizt çevre metinlerinde görülen; DLT’de de takip edilen; modern Türk dillerinde de kullanılan odaksal, kesin, yoğun değerlere sahip kesin şimdiki zaman “A zarf-fil eki + turur yardımcı fili”yle ifade edilir.

Banguoğlu’na göre şimdiki zamanın hikâyesi, sürmekte olan sınırlı şimdiki zaman anlatır. Geçmişte gerçekleşmemiş bir yakın geleceği anlatmak için de kullanılır (2015: 464-465).

Aydın, -{DI} ekiyle -{yordu} ekinin sadece geçmiş zaman bildirmediğini ifade eder. -{DI} eki, bağlama göre geçmişte bir bitmişlik; -{yordu} eki de geçmişte süreklilik bildirir. Geçmiş zamanda süren bir eylem, daha sonra tamamlanabilir, konuşma sırasında devam ediyor olabilir (2016: 39). Korkmaz’a göre şimdiki zamanda yaşananları anlatırken kullanılan geniş zaman kipinde, “(-I)yor” ekindeki gibi bir sürerlik ve kesinlik duruluğu yoktur (2009: 642). Aynı bilgi, hikâye çekimlerinde de söz konusudur. Geniş zaman çekiminde hareketin gerçekleşme süreci ve kesin olarak ne zaman başladığı ve bittiği önemli değildir. Ancak şimdiki zaman çekiminde hareketin başlangıcı, süreç boyunca devam edişi ve bitişi ön plandadır.

Başkurt Türkçesinde şimdiki zamanın hikâyesini ifade etmek için kullanılan tamamlanmayan geçmiş zaman, konuşma anına göre geçmişte kalan bir gönderim noktasında gerçekleşen eylemleri anlatır. Ancak bu gönderim noktası, konuşma anı değil; geçmişteki bir noktadır. Bu kip eki ayrıca konuşucunun doğrudan deneyimleri yoluyla edindiği ve süreklilik içeren olay ve durumların tasvirine yarar (Yazıcı Ersoy, 2007a: 776-779; 789-790).

Altay Türkçesinde “-p zarf-fiili + tur- yardımcı fiili + şahıs ekleri”yle yapılan şimdiki zaman, çok önceden başlamak üzere şimdiki zamanda “çok kısa” aralıklarla devam eden hareketleri ifade eder. “Asıl fiil + -p zarf-fiili + cür- yardımcı fiili + şahıs ekleri”yle yapılan şimdiki zaman, işe kısa süre ara verilmiş olmasına rağmen söylendiği anda sürekli yapılan işleri anlatır. Yani iş henüz bitmemiştir ve daha sonra yapılmaya devam edecektir. “Asıl fiil+ -p zarf-fiili + otur- yardımcı fiili + şahıs ekleri”yle yapılan şimdiki zaman ise söylendiği anda gerçekleşmekte olan ve kısa süre devam edip çabucak bitecek eylemleri anlatır. Altay Türkçesinde şekil olarak bir şimdiki zamanın hikâyesine ait bir ek yoktur. Ancak ikinci tip gelecek zamanın hikâyesi, bazı durumlarda şimdiki zamanın hikâyesini de karşılar. İkinci tip gelecek zamanın hikâyesi, geçmişte sürekli olarak gerçekleşen eylemin hikâye edilmesinde kullanılır. Türkiye Türkçesinde geniş zamanın hikâyesi ve şimdiki zamanın hikâyesi ile ifade edilen bu zamanda anlatıcı olayları bizzat görmüştür (Güner Dilek, 2007: 1047-1050; 1058).

Türkiye Türkçesinde “-yordu” biçimbiriminin kullanım amaçları ve kullanım yerleri şu şekilde sınıflandırılabilir:

3.1. Bir durumun bireyde yarattığı izlenimin betimlenmesi sırasında kullanılır:

“Câbî Efendi tezgâha yaklaştı. Marangoz güliyor, pos bıyıklarının üstünde şiş yanakları elma gibi kızarıyordu” (s.14).

“Annemim bir hafta önce İstanbul’dan gönderdiği armağanlar içinden çıkan fakfon kaşağı, pırla pırla parlıyordu” (s.74).

“Üsküdar vapuruna bir bilet aldı. Bacanın çıkardığı kapkara dumanlar içinden temiz, beyaz martı sürüleri kirlenmeden geçiyor, koyu mavi denizin ortasında ‘Kız Kulesi’ köpükten bir alev gibi parlıyordu” (s.13).

3.2. Geçmişte akıl süzgecinden geçirilerek ulaşılmış bir sonuç bildirir:

Aydın’a göre “-yordu” kodlayıcısı, geçmişte sonuca varma anlatır (2016: 272).

“- On beş senedir hiç keserini yanlışlıkla kaçırmadın mı? - Kaçırmadım (...) Parlak mermer tezgâhın yüzeyinde hafif bir çizgi bile yoktu. Sonra marangoza döndü. Hiç öyle zeki bir adama benzemiyordu” (s.14).

“İşte bu ahmak, düşüncesizliğinin neticesi olan ‘yanılmaz dikkat’ini elinin maharetine atfediyor, düşüncesizliğini kendisi için bir ‘meziyet’ sanıyordu” (s.15).

“İstanbul’da eşi bulunmaz. Avrupa’da bile onun gibi mermer tezgâhta işleyen bir marangoz yokmuş. ’diyorlardı’” (s.15).

“Karısı hâlâ onu unutkanlıkla itham ediyor; ‘Bunamışsın ayol, git kendini Pabucu Büyük’e okut.’ diyordu” (s.17).

3.3. Kısa bir süre devam edip çabucak bitecek eylemleri anlatır:

“Karnına sürtmek istedim. Rahat durmadı. Dönüp burnuyla bana vurdu. Öteki atlar da durmuyorlardı” (s.74).

3.4. Başlangıç noktası belli olan yakın bir geçmişten itibaren süren eylemlerin anlatımı sırasında kullanılır:

“O hastalandığından beri Pervin’in yanında yatıyordu” (s.76).

“Zavallının akli, fikri hep dün akşamki kuzuda idi. ‘Kim gönderdi, ya Rabbi, kim gönderdi, kim olabilir?’ diye düşünüyordu” (s.17).

3.5. Geçmiş zamanda başlamış olan, şimdiki zamanda süren hareketi karşılarken geçmiş zamanda olup bitmemiş bir geçmiş ifade eder. Hareketin ne zaman tamamlanacağı belli değildir:

“Yalan söylediği için babam yüzüne bile bakmıyordu” (s.76).

“Baktı, baktı, baktı: - Olur iş değil, dedi. Biraz karanlıkça, temiz, geniş bir marangoz dükkânı... İçinde ferah ferah kırklık, pos kara bıyıklı, şişmanca bir adam... Elinde keser, çalışıyordu; fakat beyaz mermerden büyük, nârin bir tezgâhın önünde!” (s.13).

“At, ahır işlerinde yalnız tumarı beceremiyordum” (s.74).

3.6. Geçmiş zamanda gerçekleşmeye başlayan, içinde bulunulan zamanda gerçekleşmeyi sürdüren hareket, yakın gelecekte belirli bir süre devam edip tamamlanacaktır:

Ahmet Karadoğan, konuşma zamanından önce gerçekleşmeye başlayan, konuşma zamanında gerçekleşmeyi sürdüren ve konuşma zamanından sonra da bir süre devam edecek eylemlerde - {yor} ekinin sürekliliği devam ettirdiğini belirtir (2009: 29).

“Annem İstanbul’a gittiği için benden bir yaş küçük olan kardeşim Hasan ile artık Dadaruh’un yanından hiç ayrılmıyorduk” (s.73). Örnek cümlede hâlâ devam eden durumun yakın gelecekte belli bir süre süreceği, sonra tamamlanacağı bilgisi yer almaktadır. Anne, İstanbul’dan dönünce Dadaruh ile görüşme işi eskiye oranla azalacaktır.

“Hava hiç bozacağa benzemiyordu” (s.12) cümlesine bakarak durumun uzak gelecekte süreceği söylenemez hatta yakın gelecekte sürüp sürmeyeceği konusu da kesin değildir.

Cümlelerde kullanılan “hiç” zaman belirteci, geniş bir zaman anlamı kodlarsa da şimdiki zaman bildiren biçimbirimle kullanıldığında hareket ya da durumun yakın bir gelecekte tamamlanacağını bildirir.

3.7. Yakın geçmişin anlatımı sırasında hareket, henüz tamamlanmamış olabilir:

“Dünden kalan işini mermer tezgâhın üstüne koydu. Câbî Efendi açık kapıdan onun dalgınlığına bakarak gülümsüyordu” (s.17).

“Sanki kaşağının muntazam takırtısı Tosun’un hoşuna gidiyor; kulaklarını kısıyor; kuyruğunu kocaman bir püskül gibi sallıyordu” (s.74).

3.8. Olay, referans zamanında henüz bitmemiştir, geçmiş içinde şimdiki anlatır:

“O gece hiç uyuyamadım. Dalar dalmaz Hasan’ın hayali gözümüzün önüne geliyor “İftiracı! İftiracı!” diye karşımda ağlıyordu” (s.76). Aydın, “-yordu” ekinin geçmişte belirlenen bir atıf noktasında sürmekte olan eylemleri anlattığını belirtir (2016: 264).

3.9. Başlangıç noktası belli bir geçmişten itibaren süren, içinde bulunulan anda sonlanan durum ya da eylemleri anlatır:

“Bilsen Efruzcuğum, kırk gündür burada ne rahat yaşıyordum. Ses yok, seda yok, dost yok, düşman yok! Gürültü yok!” (s.23).

3.10. Konuşma anına göre geçmişte kalan bir atıf noktasında süren ancak kısa süre içinde tamamlanacak bir durum ya da kılış anlatır:

“Ben içimdeki zehirden azabı boşaltmak için acele ediyordum” (s.77).

“Sana bir mektup getirdiler, al be... - Bana mı? Yanlışlık olacak, diye kalktım; çünkü İstanbul’da kimse benim nerede olduğumu bilmiyordu” (s.23).

3.11. Geçmişte işlenişine eş zamanlı şahit olunan bir eylemin daha sonra dillendirilmesi sırasında kullanılır. Geçmiş zamanda süren bir eylem, daha sonra tamamlanabilir, anlatma zamanında devam ediyor olabilir:

“Topkapı tramvayına atladı. İçi vakıf, gümrük mümrük memurlarıyla doluydu. Hepsi saçma sapan konuşuyorlar, hatta birbirleriyle itişerek şakalaşıyorlardı” (s.12).

“Birtakım tekir kuşlar getiriyorlar, kesip kardeşimin boynuna sarıyorlardı” (s.76).

3.12. Konuşucunun doğrudan deneyimleri yoluyla edindiği ve geçmişte süreklilik içeren olay ya da durumların tasvirine yarar:

“Babam yatağın başucundan hiç ayrılmıyordu” (s.76).

Yeni Uygur Türkçesinde şimdiki zamanın hikâyesi, geçmişte bir gönderim noktasında sürekli olarak devam eden bir hareketi ifade etmek için kullanılır (Yazıcı Ersoy, 2007b: 390-391; 400).

3.13. Sürmekte olan sınırlı şimdiki zaman bildirir:

“Dadaruh çok durgundu. Pervin hüngür hüngür ağlıyordu” (s.76).

3.14. Kısa bir süredir devam eden bir durum, yakın geleceğe kadar uzanabilir. Hareket, olay zamanında bitmemiş, yakın gelecekte de kısa bir süre sürecek olabilir:

“Sandıktan aldı. Sonra yalağın taşında ezdi. — Niye Dadaruh’a haber vermedin? — Uyuyordu” (s.75).

“Lafımı tamamlayamadım. Derin hıçkırıklar içinde boğuluyordum” (s.77).

3.15. Başlamak üzere olan yakın gelecek anlatır:

“Bir saat sonra Câbi Efendi, Harem iskelesinin koyu lacivert dalgalarında sallanan köhne bir kayığa biniyordu” (s.18). Hareket, henüz gerçekleşmemiş ama kısa süre içinde gerçekleşecektir. Ergin’e göre “-yor” eki, bazen başlamamış ancak başlamak üzere olan hareketleri anlatmak için kullanılır. Ek, başlamak üzere olan bir gelecek zaman anlatır (2013: 298).

3.16. Geçmişte bir geniş bir zaman dilimini kapsayan veya belli bir sınırı olmayan şimdiki zaman ifade edebilir:

Korkmaz’a göre şimdiki zaman kipi, yapısından gelen özellik gereği belirtilenden daha geniş bir zamanı içine alır. Eski Anadolu Türkçesindeki sürerlik bildiren “yuru-” fiilinin geniş zaman çekiminden hece yutumu ile “al-a yuru-r > al-(I)yor” ortaya çıkan bu ek geçmiş zamandan, şimdiki ve gelecek zamana kadar uzanan geniş bir zaman dilimini kapsar (2009: 611). Şahin, aynı sebepten fiil işletme eklerinden olan “-yor” ekinin geniş bir zaman içerisinde sürerlik bildirmesinin doğal olduğunu belirtir (2021c: 174). Şimdiki zaman kipi için verilen bu bilgiler, “-yordu” ekinin bazı kullanımları için de geçerlidir. Aşağıdaki örneklerde geçmiş, şimdi ve geleceği içine alan geniş bir zamandan bahsedilmektedir.

“Yatağın altında, yeşil tahtadan bir sandık duruyordu” (s.74).

“Boyum atın karnına bile varmıyordu” (s.74).

“Sabahleyin erkenden ahıra koşuyorduk” (s.73). Örnek cümlede geçmişte sık sık ve düzenli olarak tekrarlanan bir hareket anlatılmaktadır. Bu anlatımın geniş zaman çekimine girmiş yüklerle kurulmuş cümlelerde görülmesi daha beklendik bir durumdur. “Koş-” ile “-yor” kodlayıcıları, ikisi de sürerlik bildirir. Cümlede sürerlik bildiren bir eylemle kullanılan “-yor” biçimbirimi, süreklilik anlamını kuvvetlendirmek gibi bir rol üstlenmiştir. Aydın, “-yordu” biçimbiriminin geçmişte geniş zaman anlamıyla sürekli geçerli olan eylemleri anlattığını ifade eder (2016: 269).

3.17. Başlangıç noktası belli olan, kesintiye uğramadan bir süre devam eden olay ya da durumların anlatımı sırasında yararlanır:

“Bilsen Efruzcuğum, kırk gündür burada ne rahat yaşıyordum. Ses yok, seda yok, dost yok, düşman yok! Gürültü yok!” (s.23).

Bu biçimbirim, geçmişte başlayan tekrara gerek kalmaksızın bir süre devam eden eylemleri anlatır. Kılınış özelliği gereği sürerlik bildiren bir eylemle kullanıldığında süreklilik anlamı kuvvetlenir (Aydın, 2016: 185).

3.18. Geçmişteki bir olayın bitmemişlik görünüşü içinde sunumu söz konusudur:

Eser Erguvanlı Taylan, geçmişteki bir olayın bitmemişlik görünüşü içinde anlatılması durumunda “-yordu” ekinden yararlanıldığına dikkat çeker (1997: 5).

“Zavallı anneciğim benim iftira atabileceğime hiç ihtimal vermiyordu” (s.76).

“Okur-yazar’ sınıfındandı. Fakat bu faziletini hiç kullanmıyordu” (s.11). Günden güne değişen bir özellik göstermeyen kişilik yapısı, karakter ve tutumların geniş zaman içeren biçimbirimlerle çekimlenmesi olagelen bir durumdur. Ancak yazar, örnek cümleyi şimdiki zaman içeren biçimbirimlerle çekimlemeyi tercih etmiştir. Durumun nedenine dair yapılan incelemeler sonucunda cümlenin içinde geçtiği bağlamın geniş zaman çekimine uygun olduğu görülmüştür: “Câbî Efendi, öyle her ihtiyar gibi, sabahtan akşama kadar evinde pineklemezdi. Gerçi ciddi bir işe de elini sürmez, ‘Yiyeceğim var, içeceğim var! İş benim neme gerek?’ derdi. Ama her sabah güneş doğmadan kendini sokağa atardı. Tek merakı ‘dünyanın hâlini’ sorgulamaktı. ‘Okur-yazar’ sınıfındandı. Fakat bu faziletini hiç kullanmıyordu. Kütüphanelerin önünden geçerken kendini tutamaz: ‘İşte câhillerin akıl ambarı!’ diye gülümserdi”. Aydın’a göre anlatı metinlerinde monotonluğu kırmak amaçlı çoğu defa konuşma anıyla olay anının iç içe girdiği görülür. Bu durumda olayların zamanını doğru kestirebilmek için bağlam içinde sunulan cümleler birlikte değerlendirilmelidir (2014: 794). Ancak yine de yazarın kullanımına saygı duyup gerçekte ne yapmak istediği sorgulandığında, örnek cümlenin, olay örgüsünün işleyişine doğrudan katkısı olan bir cümle olduğu görülmüş; yazarın bu yüzden içinde bulunulan an için önemli olan bu cümleyi öne çıkarmak niyetinde olduğu anlaşılmıştır. Yani okur-yazar sınıfından olma faziletinin kullanılmaması durumu, öykünün olay örgüsü için önemlidir ve yazar bu durumu öne çıkarmak için içinde bulunulan anı öne çıkaran şimdiki zaman kodlayıcısından yararlanmıştır.

3.19. Geçmiş zamanda başlamış şimdiki zamanda süren ve daimilik vasfı kazanmış hareketler:

“Artık ahırda hep yalnız oynuyordum” (s.76). Daimilik vasfı, geniş zaman çekimine has bir kullanım olmasına rağmen örnek cümlede şimdiki zaman çekimine girmiş bir eylemle kullanılmıştır. Bu cümleye daimilik vasfı kazandıran asıl unsur, “hep” zaman belirtecidir. Ergin’e

göre şimdiki zaman eklerindeki devamlılık işlevi, onlara hareketin şimdiki zamanda sürmekte olduğunu bildiren bir geniş zaman ifadesi de verir (2013: 298).

SONUÇ

Bu çalışmada, tarihin eski dönemlerinde aynı biçimlerle kodlandığı görülen, yakın tarihî dönemlerde “-yor” ve “-r, -Ar, -Ir” şekillerinde ayrı temsillerle karşılandığı tespit edilen kipsel ifadelerin ek-eylemin hikâye çekimine girmiş biçimleri incelenmiş ve Türkiye Türkçesinde bu biçimlerin hangi anlamları kodlamak amaçlı kullanıldığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Genel itibarıyla alan yazında işlevleri söylenmeden geçilen ya da aynı işlevlerle kullanıldığı belirtilen bu birleşik zamanlı eklerin hangi farklı anlamları kodladığı üzerine yoğunlaşıp bu biçimlerin bağlam içinde farklılaşan anlam alanlarının açığa çıkarılması amaçlanmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre “-rdI, -ArdI, -IrdI” ve “-yordu” kodlayıcılarının kullanım alanları şu şekilde karşılaştırılabilir:

“-rdI, -ArdI, -IrdI” biçimlerini geçmişte uzun bir zaman diliminde devam eden, bitmemiş olan eylemleri anlatmaya yararken “-yordu” biçimini geçmişte kısa bir süre devam eden, sürerlik içeren iş, hareket ya da durumları anlatmak için kullanılır.

“-rdI, -ArdI, -IrdI” biçimlerini geçmişte alışkanlık hâline getirilmiş hareketleri bildirirken “-yordu” biçimini geçmişte sınırsız ve geniş bir şimdiki zaman bildirir.

“-rdI, -ArdI, -IrdI” birleşik yapı kodlayıcısı geçmişte düzenli aralıklarla gerçekleşen ya da tekrar eden olay ve durumları anlatırken “-yordu” birleşik yapı kodlayıcısı geçmişte çabucak biten, çok kısa aralıklarla süren bir olay ya da durumun aralıklı olarak gerçekleşme sürecine yoğunlaşır.

“-rdI, -ArdI, -IrdI” birleşik yapı kodlayıcıları geçmişte her zaman yapılan, daimilik vasfı kazanan eylem ve durumları anlatırken “-yordu” birleşik yapı kodlayıcısı başlangıç noktası belli olan ya da belirsizlik içeren yakın bir geçmişten itibaren süren, içinde bulunulan zamanda gerçekleşmeyi sürdüren, henüz tamamlanmamış, içinde bulunulan zamanda tamamlanan ya da yakın gelecekte belirli bir süre devam edip tamamlanacak olan olay ya da durumları anlatır.

“-rdI, -ArdI, -IrdI” biçimlerini geçmişte alışkanlık hâlini almaya da sık sık işlenen, pek çok kez gerçekleşen iş, hareket ya da durumları bildirirken “-yordu” biçimini geçmişte kesintiye uğramadan bir süre devam eden, sürmekte olan sınırlı şimdiki zaman bildirir.

“-rdI, -ArdI, -IrdI” biçimlerini duygu, düşünce, tavır, tutum, davranış gibi kısa bir sürede değişmesi mümkün olmayan durum ve hâllerin anlatımına yararken “-yordu” biçimini bir izlenimin betimlenmesi ya da akıl süzgecinden geçirilerek ulaşılan bir yargının ifadesine yarar.

“-rdI, -ArdI, -IrdI” kipsel ifadesi hatıraların ve insan faaliyetlerine dayalı eylemlerin anlatımına yararken “-yordu” kipsel ifadesi geçmişte işlenişine eş zamanlı şahit olunan ve konuşma anına göre geçmişte kalan bir atıf noktasında süren eylemlerin anlatımına yarar.

Bu biçimlerin sınırlı sayıdaki örneklerde birbirlerinin anlam alanları içinde kullanıldıkları gözlenmiştir. Bu durumun nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Tarihin eski dönemlerinden itibaren bu zamanları ifade etmek için farklı biçimlerle kullanılmaması kaynaklı anlam ayırıcı noktaların kesinleşmemiş olması,
2. Monotonluğu kırmak gibi amaçlarla farklı bir ekle anlatımın sürdürülmesi,

3. Görünüş, kılınış özelliklerinin zamansal anlama etki etmesi,
4. Metnin tümünü ilgilendiren bir bilgiyi öne çıkarmak amaçlı bağlamın göz ardı edilmesi,
5. Zaman belirteçleriyle kurulu cümlelerde zaman belirtecinin anlamının zaman ifadesinin önüne geçmesi durumudur.

Zaman belirteçlerinin derin yapıda olup yüzey yapıya çıkmadığı durumlarda yanılmamak adına cümleler, bağlamsal olarak kodlanan zaman anlamı dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Arıkoğlu, E. (2007). “Tuva Türkçesi”. (Ercilasun, A. B., Ed.). *Türk lehçeleri grameri*, Akçağ Yayınları.
- Aydın, H. (2014). Türkiye Türkçesinde zaman ekleri ve bağlam ilişkisi üzerine. *VI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, I*, 787- 799.
- Aydın, H. (2016). Türkiye Türkçesinde dilbilgisel zaman -Oktay Akbal öyküleri örneği-. (Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri*. (10. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barutçu Özender, S. (2011). “Türk dilinde fiil ve fiil çekimleri”. (Birleştirilmiş Birinci Baskı), *Türk Gramerinin Sorunları- Bildiriler*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Buran, A. ve Alkaya, E. (2007). *Çağdaş Türk lehçeleri*. (Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 5. Baskı), Akçağ Yayınları.
- Delice, H. İ. (2002). Yüklem olarak Türkçede fiil. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 185-212.
- Delice, H. İ. (2008), *Sözcük türleri*. Asitan Yayıncılık.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2010). *Türk dili el kitabı*. (Genişletilmiş Beşinci Baskı), Grafiker Yayıncılık.
- Eckmann, J. (2011). *Harezmi, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi üzerine araştırmalar*. (5. Baskı), (Sertkaya, O. F., Ed.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eckmann, J. (2012). *Çağatayca el kitabı*. (G. Karaağaç, çev.). Kesit Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (1984). *Kutadgu Bilig grameri -fiil-*. Gazi Üniversitesi.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi (Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için)*. Bayrak Basım/Yayımlar/Tanıtım.
- Erguvanlı Taylan, E. (1997). Türkçe’de görünüş, zaman ve kiplik ilişkisi: {-DI} biçimbirimi. XI. Dilbilim Kurultayı Bildirileri (22-23 Mayıs 1997). ODTÜ Yayınları, 1-11.
- Gabain, A. (1988). *Eski Türkçenin grameri*. (M. Akalın, çev.). Türk Tarih Kurumu Yayınları: 532.
- Gencan, T. N. (1972). *Dilbilgisi*. Kanaat Yayınları.
- Gökçe, F. (2008). “Dîvânü Lugâti’t Türk’te zaman, kip, kılınış”. (Barutçu Özender, S., Ed.). *Kâşgarlı Mahmûd kitabı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı.

- Gülsevin, G. (1997). Türkiye Türkçesindeki zaman ve kip çekimlerinde birleşik yapılar üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 45(1997), 214-224.
- Günay, N. (2012). Çekimli fiillerin zaman bildirimini belirlemede etken olan unsurlar. Muğla: IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri, (22-24 Aralık 2011). I. Cilt, Grafiker Yayınları, 295-304.
- Güner Dilek, F. (2007). “Altay Türkçesi”. (Ercilasun, A. B., Ed.). *Türk lehçeleri grameri*, Akçağ Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (1996). *Karahanlı Türkçesi ve grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karadoğan, A. (2009). *Türkiye Türkçesinde kılınış*. (1. Baskı), Divan Kitap.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri - şekil bilgisi*. (Üçüncü Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2013). *Türkiye Türkçesinin temeli - Oğuz Türkçesinin gelişimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Paçacıoğlu, B. (2007). *Orta Türkçe*. (Gözden Geçirilmiş Beşinci Baskı), Dilek Ofset Matbaacılık.
- Seyfettin, Ö. (2021). *Ömer Seyfettin'den seçme hikâyeler*. (Dinar, C., Ed.).
- Şahin, H. (2018). *Eski Anadolu Türkçesi*. (5. Baskı), Akçağ Yayınları.
- Şahin, H. (2021a). “Birleşik çekimli fiillerin zaman ve anlam açısından gösterdiği çeşitlilikler”. *Türk dili üzerine yazılar*. Akçağ Yayınları.
- Şahin, H. (2021b). “Türkçede zaman belirleyicileri ile kip ve zaman eklerinin uyumu”. *Türk dili üzerine yazılar*. Akçağ Yayınları.
- Şahin, H. (2021c). “Türkçede şimdiki zaman ekleri ve zaman belirleyicilerle kullanımı”. *Türk dili üzerine yazılar*. Akçağ Yayınları.
- Üstünova, K. (2005). Türkçede zaman kavramı ve işlenişi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(9), 187-201.
- Yazıcı Ersoy, H. (2007a). “Başkurt Türkçesi”. (Ercilasun, A. B., Ed.). *Türk lehçeleri grameri*, Akçağ Yayınları.
- Yazıcı Ersoy, H. (2007b). “Yeni Uygur Türkçesi”. (Ercilasun, A. B., Ed.). *Türk lehçeleri grameri*, Akçağ Yayınları.

NECİP FAZIL KISAKÜREK’İN ŞİİRLERİNDE FİİLLERİN ETKİ GÜCÜ

Mustafa KARABULUT*

ÖZ

Türk edebiyatının önemli isimlerinden Necip Fazıl Kısakürek, şiir sanatına büyük önem verir. Necip Fazıl’ın şiirlerinde kullandığı kelimeler, tematik bağlamda zaman içerisinde bazı değişimler gösterir. Özellikle Abdülhakim Arvâsî ile tanıştığı 1934 yılından sonra sanatını “Allah’a adayan” Kısakürek’in şiirlerinde dini, tasavvufî, mistik ve metafizik kelimeler artmaya başlar. Şair, bütün sözcük türlerini anlam bütünlüğü içerisinde kullanır. Onun şiirlerinde yer alan fiillerin sayısı ve kullanım şekli üslûbunun önemli bir yönüdür. Fiillerin yoğun olduğu şiirlerde aksiyonu güçlü ve dinamik bir yapı görülür. Fiiller, şiirin gücü olarak değerlendirilirken aynı zamanda şairin muhakeme gücüne işaret eder. Necip Fazıl’ın şiirlerinde fiiller şiirin durağan profilini değiştirmede etkin bir öge olarak yer alır. Necip Fazıl’ın şiirlerinde fiiller önemli bir yer tutar. *Çile*’de 14702 sözcükten 2239’u fiil olup yüzde 15.22’lik bir orana tekabül eder. Fiilimsiler de buna eklenince bu oran yüzde 27’ye ulaşmaktadır. “Çile” şiirinde fiiller tematik yapıyı bütünleyen tarzda yer alır. Bu şiirdeki fiiller, şairin mistik ve metafizik taraflarını ortaya koymada önem taşır. “Tam Otuz Yıl” adlı şiirde yine fiiller tematik ve estetik bağlamda kullanılmıştır. Şair, “Saatim işlemiş ben durmuşum” diyerek geçen zamanda yer alamayışını, hayatın ve yaratılışın anlamını idrak edemeyişini dile getirir. Şair, buradaki fiilleri üslûbunun bir parçası olarak bir anlam ve ahenk bütünlüğü içerisinde kullanır. “Kaldırımlar-I-II-III” başlıklı şiirlerde fiiller şiirin tematiğine uygun olarak kullanılmıştır. Bu metindeki eylemleri “devinim, durum, karmaşık (devinim ve durum) ve görünüşsüz” olmak üzere dört anlamsal sınıfa ayırmak mümkündür: “Kaldırımlar-1” adlı şiirde “yürüyorum, görüyorum, kolluyor, birikiyor, sanıyorum, kesmiş, duyulur, düşmez, olmasın, bitmesin, gideyim, gitsin, aksın, işitsin, göreyim, görüneyim, kalsın, verin, bürüneyim, örtün, alsa, ölse” fiilleri yer alır. Bu şiirde asıl hareket unsuru “yürümek” fiili üzerindedir. Duygu bakımından yoğun olan bu şiir, şairin iç dünyasını ortaya koyar. Bu bildiride amaç, vefatının 40. yılında Necip Fazıl Kısakürek’i bir daha anarak onun şiirlerinde kullandığı fiillerin etki gücünü ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Necip Fazıl Kısakürek, Dil ve Üslup, Fiillerin Etki Gücü.

THE EFFECTIVE POWER OF VERBS IN NECİP FAZIL KISAKÜREK'S POEMS

ABSTRACT

Necip Fazıl Kısakürek, one of the important names of Turkish literature, attaches great importance to the art of poetry. The words used by Necip Fazıl in his poems show some changes over time in the thematic context. Religious, mystical, mystical and metaphysical words began to increase in the poems of Kısakürek, who "dedicated his art to God", especially after 1934, when he met Abdülhakim Arvâsî. The poet uses all word types with integrity of meaning. The number of verbs and their usage in his poems are an important aspect of his style. In poems where verbs are dense,

* Prof. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
E-Posta: mkarabulut@adiyaman.edu.tr

a strong action and dynamic structure is seen. While verbs are considered as the power of poetry, they also point to the poet's reasoning power. In Necip Fazıl's poems, elephants appear as an active element in changing the static profile of the poem. Verbs have an important place in Necip Fazıl's poems. In Çile, 2239 out of 14702 words are verbs, corresponding to a rate of 15.22 percent. When verbals are added, this rate reaches 27 percent. In the poem "Çile", verbs are included in a way that complements the thematic structure. The verbs in this poem are important in revealing the mystical and metaphysical sides of the poet. In the poem "Tam Otuz Yıl", verbs are again used in the thematic and aesthetic context. The poet expresses his inability to take part in the passing time and his inability to comprehend the meaning of life and creation by saying, "My watch has ticked and I have stopped." The poet uses the verbs here in an integrity of meaning and harmony as a part of his style. In the poems titled "Kaldırımlar-I-II-III", verbs are used in accordance with the thematic of the poem. It is possible to divide the actions in this text into four semantic classes: "motion, situation, complex (motion and situation) and appearanceless": In the poem "Kaldırımlar-1", "I'm walking, I see, it's looking out, it's accumulating, I think, it's cut, it's audible, it won't fall, it won't happen" The verbs "let it not end, let it go, let it go, let it flow, let it flow, let it flow, let it flow, let it hear, let it see, let it be seen, let it stay, give it, let me cover it, cover it, let it take it, let it die" are included. The main action element in this poem is on the verb "walk". This poem, which is intense in terms of emotion, reveals the poet's inner world. The aim of this declaration is to commemorate Necip Fazıl Kısakürek on the 40th anniversary of his death and to reveal the impact of the verbs he used in his poems.

Key Words: Necip Fazıl Kısakürek, Language and Style, The Effective Power of Verbs.

GİRİŞ

Bir dilin söz varlığı, o dilde kullanılan kelime hazinesi ve bir dildeki sözlerin bütünü demektir. Türkçenin gücü de söz varlığının zenginliği ve kelime türetmedeki imkânlarıdır. Türkçe yüzyıllar içerisinde "Değişik kültürlerle ilişki kurmuş bir toplumun dilini yansıtan çok zengin bir kavramlar dünyasına sahiptir" (Aksan, 1999: 589). Bu bakımdan Türkçenin kelime dünyasının zenginliği dilin zenginliğini de ortaya koymaktadır. "Sözcükler, insan ağzından çıkan seslerin zihinde anlam kazanarak oluşturduğu tek veya çok sesli hece öbekleridir" (Karabulut, 2019: 146). Birey, sözcükleri kullanmadaki yeteneğiyle farklılık kazanır. "Doğaya söz geçirirken sözcüklerine dayanır" (Uygur, 2008: 94).

Sözcükler, bir dilin temel yapı taşları olup genel olarak isimler ve fiiller olmak üzere iki ana gruba ayrılır. Fiiller cümlelerin en temel öğeleri arasında olup diğer sözcüklerle anlam ilişkisi kurarlar. Fiiller, anlam bakımından iş, oluş, kılış ve durum bildirirler. Fiiller, bir dildeki en önemli kelime çeşidi olup diğer kelimelerle bağlantı halindedir. Bu bağlamda fiiller, kök ve gövdelerine gelen eklerle farklı boyutlar kazanabilir. "Fiil dizileri, kelime yapılarında, cümlelerde, sözcüklerde, paragraflarda ve metin bütününde sıralanarak çeşitli anlam bağları kurar" (Akçataş, 2010: 149). Fiiller, diğer sözcüklerle bütünleşerek anlam derinliği oluşturur.

Bir sanatçının kelime çeşitlerini ne ölçüde ve nasıl kullandığı önemlidir. Aynı şekilde bir şairden beklenen de sözcükleri farklı çağrışımlar oluşturmak için kullanmasıdır. "Maddi ve mânevî, fizikî ve metafizik âlemin zaman içindeki hareket ve hallerini, görülebilen ve sezilebilen yanlarıyla, muhtelif şartlar içinde, bunlara uygun bir üslûpla anlatılabilmesinde fiillerin inkâr edilmez

derecede mühim fonksiyonları vardır.” (Akay, 1998: 465). Bu bağlamda Necip Fazıl Kısakürek’in şiirlerinde kullandığı fiillerin üslubunun bir parçası olduğunu belirtmek gerekir.

Kısakürek, şiirlerinde kullandığı bazı kelimeleri zaman içerisinde değiştirir. O, mükemmeliyetçi bir algıyla en uygun sözcüğü bulmaya gayret eder. Bununla beraber kelime çeşitlerinde bazı değişimler gösterir. “Özellikle Abdülhakim Arvâsî ile tanıştığı 1934 yılından sonra sanatını “Allah’a adayan” Kısakürek’in şiirlerinde dini, tasavvufî, mistik ve metafizik kelimeler artmaya başlar” (Karabulut, 2019: 147). 1934 yılından önce bireysel hususlara ağırlık verirken 1934 sonrasında mutlak hakikati bulma yolunda Allah’a yönelir ve arayışlar içine girer. “Dolayısıyla çıkış noktası “ben”in kendisi olsa da bu arayışta aşılması gereken bir olguya dönüşmüştür. Necip Fazıl, bu arayışlar sonrasında sorularını aydınlatma ve eşyanın ötesine geçerek mutlak hakikati bulmak yolunda bütün görüşlerini sistemli ve belli bir disiplini içeren poetikasını kurgulama yoluna girer” (Reyhanoğulları, 2018: 181). Beşeri izlekli şiirleri artık dini tasavvufî çizgide ilerler. “O güne kadar daha çok ferdi tahassüslerini ve çıkmazlarını dile getiren şair, bu tanışmadan sonra dini ve metafizik yönelimli bir şiir anlayışını tercih etmiştir” (Özcan, 2014: 59). Bu bağlamda mistik ve metafizik eğilim, Üstad’ın poetikasının temel noktalarından biri haline gelir.

Necip Fazıl Kısakürek’in Şiirlerinde Fiillerin Etki Gücü

Necip Fazıl Kısakürek, dile hâkimiyeti ile bilinen bir sanatçı olup gerek sözcük seçimindeki hassasiyeti, gerekse sözcükleri kullanım tarzı bakımından orijinal bir yapı gösterir. Onun bu özelliği poetikasının ve üslûbunun en önemli yönüdür. Şair, bütün kelime çeşitlerini dikkatle kullanır. Şair, fiilleri şiirlerin yapı ve muhteva özelliklerine göre etkili biçimde kullanır. Onun *Çile* adlı kitabında yer alan şiirlerde toplam 14702 sözcük yer almakta olup bunların 2239’u fiil olup (fiilimsiler hariç) yüzde 15.22’lik bir orana tekabül eder.

“Çile” şiirinin ilk dörtlüğünde yer alan “gel-, gezdire-, uç-, devril-“ fiilleri mistik ve metafizik bir âleme giriş için diğer kelimelerle bütünlük içerisinde kullanılır. Şair, “gaib, ses, boşluk, ense kökü, tepe, dam, künde” gibi sözcükleri uygun fiillerle kullanarak tematik bütünlük oluşturur:

Gâiblerden bir ses geldi: Bu adam,

Gezdirdin boşluğu ense kökünde!

Ve uçtu tepemden birdenbire dam;

Gök devrildi, künde üstüne künde... (Kısakürek, 1995: 16)

Şair, mistik ve metafizik bağlamda gaiblerden bir ses geldiğini söyler. Gaiblerden gelen sesle kendisine ağır bir görev/yük verildiğini fark eden özne, bu yükün ağırlığının karşısında ürperir. “Gezdirdin” diye adeta kendisine bir gören emredilmiştir. Bu emri alan birey, bir şişmek çakması gibi bir bilinçlenme sürecine girer. O, bu durumu “*Ve uçtu tepemden birdenbire dam; / Gök devrildi, künde üstüne künde*” dizelerinde dile getirir. Niçin yaratıldığının farkına varmaya başlayan kişi, bir fikir çilesi içerisine girer. Şair, “devril-” fiilini kullanarak, fikir dünyasındaki yıkılmayı dile getirmek ister.

“Çile”nin diğer dizelerinde “*Kustum, öz ağzımdan kafatasımı*” (Kısakürek, 1995: 16) diyen şair, “*kus-*” fiili ile aklını kurcalayan fikirleri dünyaya bağlayan dünya nimetleri bir anda dışladığını ifade etmek ister. “*Bir bardak su gibi çalkandı dünya; / Söndü istikamet, yıkıldı boşluk*” (Kısakürek, 1995: 17) dizelerinde kullanılan “*çalkandı*” ve “*söndü*” fiilleri gerçek ile yüzleşen bireyi içine düştüğü boşluk hissini ifade eder. “*Aylarca gezindim, yıkık ve şaşkın, / Benliğim bir*

kazan ve aklım kepçe” (Kısakürek, 1995: 17) dizelerinde ise kimlik/benlik karmaşasındaki bireyin arayışları ve içinde bulunduğu fikir çilesi ön plana çıkar. Şiirin sonunda “*Diz çok ey zorlu nefis, önümde diz çok!*” (Kısakürek, 1995: 20) diyen şair, nefis mücadelesindeki bireyin savaşını dile getirir. Nefsini zabt u rabt altına almak isteyen özne-ben, “çök-” fiilini tematik bağlamda kullanarak onu nefisine yönlendirir. O, asıl amacını ise “*Biricik meselem, Sonsuza varmak...*” (Kısakürek, 1995: 20) dizesi ile dile getirir.

“Tam Otuz Yıl” başlıklı şiirde kullanılan fiiller bireyin zamanını boşa harcadığının farkına varmasını dile getirir. Şair, “*Tam otuz yıl saatim işlemiş ben durmuşum; / Gökyüzünden habersiz uçurtma uçurmuşum*” (Kısakürek, 1995: 35) diyerek niçin yaratıldığının farkına varmada geç kaldığını söyler. “İşle-” ile “dur-” fiilleri tezat manada yaşamın trajik yönüne vurgu yapar. “Dur-” fiili kişinin statik yapısını ortaya koyar. Kısakürek, geçen otuz yıllık zamanını “*uçurtma uçurmak*” ifadesiyle çocuksu bir algıyla ifade eder.

“Hep O” adlı şiirde şair fiilleri nefis mücadelesini dile getirmek için kullanır. Kısakürek, “öl-”, “diril-” ve “kaç-” fiillerini nefsiyle olan savaşının bir parçası olarak irdeler:

Hep nefis çıkar karşıma, ölüp ölüp dirilsem;

İnsandan kaçmak kolay, kendimden kaçabilsem... (Kısakürek, 1995: 85)

Yukarıdaki beyitte geçen “*ölüp ölüp dirilsem*” ve “*kendimden kaçabilsem*” ifadeleriyle nefisini öldürmek isteyen bireyin mücadelesi anlatılır. Şairin nefis muhasebesinde çektiği çile, *Cinnet Mustatili* adlı eserinde de dile getirilir.

“Otel Odaları” adlı şiirde yalnızlık ve yabancılık hislerini derinden hisseden bireyin içinde bulunduğu kaotik durum dile getirilir. Şairin şiirde tercih ettiği fiiller bu kaosu destekleyici ve bütünleyici tarzdadır:

Atılan elbiseler, boğazlanmış bir adam,

Kırık masalarında, kırık masalarında.

Bir sırrı sürüklüyor, terlikler tıpır tıpır,

İzbe sofalarında, izbe sofalarında.

Atıyor sızılarn, çıplak duvarda nabzı,

Çivi yaralarında, çivi yaralarında.

Kulak verin ki, zaman, tahtayı kemiriyor,

Tavan aralarında, tavan aralarında.

Ağlayın, âşinasız, sessiz, can verenlere,

Otel odalarında, otel odalarında!...” (Kısakürek, 1995: 127)

Yukarıdaki şiirde geçen “boğazlan-, sürükle-, at-, kulak ver-, kemir-, ağla-, can ver-” fiilleri diğer sözcüklerle tematik bütünlük içerisinde kullanılmıştır. Şiirdeki kaotik yapıyı üst seviyeye çıkaran bu fiiller, öznenin trajik yapısını ve iç dünyasını yansıtır.

“Nasıl” başlıklı şiirde “Başım çılgınlıkla çocuk, onu nasıl avutsam? / Ne yapsam da ölümü bir saatçik unutsam?...” (Kısakürek, 1995: 141) diyen şair, iç dünyasındaki huzursuzluğu “avut-“ ve “unut-” fiilleriyle dile getirir.

“Kaldırımlar” başlıklı üç şiirde de fiiller şiirin tematiğine uygun olarak kullanılmıştır. “Kaldırımlar-1”de “Sokaktayım, kimsesiz bir sokak ortasında; / Yürüyorum, arkama bakmadan yürüyorum” (Kısakürek, 1995: 156) diyen şair, “yürüyorum” diyerek hareketli bir yolculuk hali ortaya koyar. Şiirin genelinde devingen (hareketli) fiiller kullanılmıştır.

Ben gideyim, yol gitsin, ben gideyim, yol gitsin;

İki yanımından aksın, bir sel gibi fenerler.

Tak, tak, ayak sesimi aç köpekler işitsin;

Yolumun zafer tâkı, gölgeden taş kemerler (Kısakürek, 1995: 157)

Arkasına bakmadan yürüyen birey korku halindedir. Şiirin sonraki dizelerinde de fiiller etkili bir şekilde kullanılmıştır.

“Kaldırımlar, lirizmi sadece durumla değil, hatta ondan daha ziyade devinimle yakalamış bir eserdir” (Tepeli, 2013: 2930). Bu bakımdan fiillerin kullanım tarzı şiirin daha etkili olmasını sağlamıştır.

Kısakürek, şiirin tematik durumuna göre fiilleri anlamsal bütünlük içinde kullanır. Şair, “Ne sabahı göreyim, ne sabah görüneyim; /Gündüzler size kalsın, verin karanlıkları! / Islak bir yorgan gibi, sınıksız görünüyüm; / Örtün, üstüme örtün, serin karanlıkları” (Kısakürek, 1995: 158) dizelerinde kaldırımlardan ayrılmak istemeyen bir ruh hali gösterir.

“Yunus Emre”, merkeze Yunus Emre’yi alan ve tasavvufi temalarla örülmüş bir şiirdir. Kısakürek, Yunus’un “Yunus miskin çiğ idik piştik elhamdülillah” dizesindeki kâmil insan olma meselesine gönderme yapar:

Kaç mevsim bekleyim daha kapında,

Ayağымda zincir, boynumda kement?

Beni de, piştiğın belâ kabında,

O kadar kaynat ki, buhara benzet!

Bekletme Yunus'um, bozuldu bağlar;

Düşüyor yapraklar, geçiyor çağlar;

Veriyor, ayrılık dolu semalar,

İçime bayıltan, acı bir lezzet.

Rüzgâra bir koku ver ki, hirkandan;

Geleyim, izine doğru arkandan;

Bırakmam, tutmuşum artık yakandan,

Medet ey dervişim, Yunus'um medet! (Kısakürek, 1995: 383)

Yukarıdaki şiirde kullanılan “bekle-, kaynat-, ver-, benzet-, bekletme-, bozul-, düş-, geç-, gel-, bırakma-, tut-, medet (et-/eyle-)” fiilleri diğer sözcüklerle anlam bütünlüğü içinde kullanılmıştır. Bir müridin derviş bildiği şahsın peşinden gidişini dile getiren şiirde 13 farklı eylem kullanılmıştır. Bunlardan “bekletme-” ve “bırakma-” fiillerinde olumsuzluk eki kullanılmıştır. “Şairin, olumsuzluğu anlamı pekiştirmek/kuvvetlendirmek için kullandığı açıktır” (Boz, 2013: 115).

“Sakarya Türküsü” adlı şiirde fiiller, genel olarak dinamik yapı gösterir. Şair, Sakarya nehri ile insanı aynı kaderde irdelerken fiilleri diğer sözcüklerle tematik düzlemde kullanır. Şiirin ilk dizesinde “ak-“ fiilini su ve insan için ortak kullanan şair, iki varlık arasında benzerlik ilişkisi kurar. Şair, “ak-“ fiilini sonraki dizelerde de birkaç defa kullanarak suyun akışkanlık özelliğini şiire yerleştirir:

İnsan bu, su misali, kıvrım kıvrım akar ya;

Bir yanda akan benim, öbür yanda Sakarya.

Su iner yokuşlardan, hep basamak basamak;

Benimse alın yazım, yokuşlarda susamak.

Her şey akar, su, tarih, yıldız, insan ve fikir;

Oluklar çift; birinden nur akar; birinden kir.

Akışta demetlenmiş, büyük, küçük, kâinat;

Şu çıkan buluta bak, bu inen suya inat! (Kısakürek, 1995: 398)

“Destan” başlıklı şiirde şair dinamik üslûbuna uygun fiiller kullanır. Şiire “*Durun kalabalıklar, bu cadde çıkmaz sokak! / Haykırsam, kollarımı makas gibi açarak*” dizeleriyle başlayan şair, “Durun” ve “Haykırsam” fiilleri dinamikliği ortaya koyan sözcüklerdendir. Şiirin öznesi daha sonra “dur” fiilini tekrar ederek aynı tutumu sergiler:

Durun, durun, bir dünya iniyor tepemizden,

Çatırdılar geliyor karanlık kubbemizden (Kısakürek, 1995: 406)

Şair, daha sonra “*Bu toprak çirkef oldu, bu gökyüzü bodurum! / Bir şey koptu içimden, şey, her şeyi tutan bir şey*” (s.406) diyerek toplumsal hicivler yapar. Necip Fazıl bu şiirde, toplumsal bozulmayı belirtmek amacıyla Sodom ve Gomore için “çatla-”, Bizans için ise “patla- fiillerini kullanır.

Geçenler geçti seni, uçtu pabucun dama,

Çatla Sodom-Gomore, patla Bizans ve Roma!

Öttür yem borusunu öttür, öttür, borazan!

Bitpazarında sattık, kalkamaz artık kazan! (Kısakürek, 1995: 406)

Kısakürek, babamın iskeleti mezarda kan terliyor diyerek “terle-” fiilini iskelet, mezar ve kan sözcükleriyle kullanır: “*Mezarda kan terliyor babamın iskeleti; / Ne yaptık, ne yaptılar mukaddes emaneti?*” (Kısakürek, 1995: 407)

“Utansın” adlı şiirde “utansın” fiili tekrarlanır ve bu şekilde müzikalite, ahenk ve anlam derinliği oluşur. Şair, “utan-” fiilini insan dışındaki varlıklara yönelterek bireyin iç dünyasındaki çatışmayı tabiatla birlikte irdeler:

Tohum saç, bitmezse toprak utansın!

Hedefe varmayan mızrak utansın!

Hey gidi Küheylan, koşmana bak sen!

Çatlarsan, doğuran kısrağ utansın! (Kısakürek, 1995: 413)

“Zindandan Mehmed’e Mektup”, onun hapisane yıllarının trajedisini yansıtır. “Şair, fiilleri yoğun kullandığı bu şiirde de üslûp bakımından “dinamik yapı” gösterir:

Müdür bey dert dinler, bugün ‘maruzât’!

Çatık kaş.. Hükûmet dedikleri zat...

Beni Allah tutmuş, kim eder azat?

Anlamaz; yazısız, pulsuz, dilekçem...

Anlamaz; ruhuma geçti bilekçem!

...

Çaycı, getir; ilâç kokulu çaydan!

Dakika düşelim, senelik paydan!

Zindanda dakika farksızdır aydan.

Karıştır çayını zaman erisin;

Köpük köpük, duman duman erisin! (Kısakürek, 1995: 421)

Kısakürek, yukarıdaki dizelerde de şiir dilini kullanmadaki gücünü ortaya koyar. “Bu dizelerde de görüldüğü gibi, Necip Fazıl kendi içine daldığı zaman, bireyin kendiyile hesaplaşmasını içeren, büyüleyici şiirler koyuyor ortaya” (Çolak, 2005: 574). Onun adeta bir “dil virtüözü” oluşu da buradan gelmektedir.

SONUÇ

Bir dilin kelime hazinesi, o dili diğer dillerden ayıran en önemli hususlardandır. Bununla beraber sözcüklerin cümle içerisinde kullanıldıkları bağlam da önemlidir. Türkçe, söz varlığının zenginliği bakımından dünya dilleri arasında önemli yere sahiptir. Anlam derinliği ve kelime türetmedeki açılarından da üst seviyede bir dildir. Türk edebiyatında dile hakimiyeti ile bilinen Necip Fazıl Kısakürek, sözcükleri kullanmada bir “virtüöz” gibidir. Titiz bir sözcük seçimi ve kullanım tarzı olan şair, muhteva ve yapı bakımından en uygun sözcüğü bulmaya gayret eder.

Diğer sözcük türlerinde olduğu gibi fiilleri de anlam derinliği ve tematik bütünlük içerisinde kullanır. Kısakürek, bir aksiyon adamı olduğu gibi, şiirleri de genel olarak dinamik/hareketli bir yapı gösterir.

Mistik ve metafizik ağırlıklı şiir olan “Çile” adlı şiirde Kısakürek, nefis mücadelesindeki bireyin çıkmazları ve bilinçlenme süreci dile getirilir. Şiirin ilk dörtlüğünde kullanılan “gel-, gezdir-, uç-, devril-“ fiilleri tematik bütünlük oluşturur. “*Ve uçtu tepemden birdenbire dam; / Gök devrildi, künde üstüne künde...*” diyen şair, gerçeğin/yaratılış sebebinin farkına varmaya başlayan bireyin adeta dünyasının başına yıkılışını dile getirir. Necip Fazıl, “Otel Odaları” şiirinde kaotik ruh halindeki bireyin yalnızlık ve yabancılaşma içerisindeki çaresizliğini “atılan elbiseler, boğazlanmış bir adam, bir sırrı sürüklüyor, atıyor sızılarını, çıplak duvarda nabızı, zaman, tahtayı kemiriyor, ağlayın, âşinasız, sessiz, can verenlere” ifadelerindeki fiillere de yüklemiştir.

“Kaldırımlar” adlı şiirde “*Sokaktayım, kimsesiz bir sokak ortasında; / Yürüyorum, arkama bakmadan yürüyorum*” diyen şair, şiir boyunca hareketli/dinamik bir tablo oluşturur. “Yürüyorum” fiili şiirin merkezine yerleştirilen bir fiildir. Daha sonra “*Ben gideyim, yol gitsin, ben gideyim, yol gitsin*” diyen anlatıcı, hareketli yapıyı devam ettirir. “Sakarya Türküsü”nde kullanılan fiiller, genel olarak dinamik yapı gösterir. Şiirdeki “ak-“ fiili insan ile suyu aynı noktada birleştirir. Şair, “*İnsan bu, su misali, kıvrım kıvrım akar ya; / Bir yanda akan benim, öbür yanda Sakarya*” ve “*Her şey akar, su, tarih, yıldız, insan ve fikir; / Oluklar çift; birinden nur akar; birinden kir*” diyerek “ak-” fiilini merkeze alır. Bu sözcük diğer sözcük türleriyle tematik bütünlük oluşturur. Necip Fazıl, bu bahsedilen şiirler dışında birçok şiirinde fiilleri titizlikle kullanarak anlam derinliği oluşturur.

KAYNAKLAR

Akay, H. (1998). *Cenap Şahabeddin'in şiirleri üzerinde stilistik bir araştırma*. Kitabevi Yayınları.

Akçataş, A. (2010). Türkiye Türkçesinde fiil kökleri arası ilişkilerde etkili unsurlar üzerine. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 5(1), Winter 2010, 137-153.

Aksan, D. (1999). *Türkçenin gücü*. Bilgi Yayınevi.

Boz, E. (2013). Necip Fazıl'ın “Yunus Emre” şiiri üzerinde söz eylem çözümlemesi. *Türk Dili*, 737, 111-116.

Çolak, V. (2005). Necip Fazıl'ın şiiri ve şiir üzerinden önerdiği düşünce. *Hece-Aylık Edebiyat Dergisi* (Düşünce, Tarih ve Bir Coğrafya Tasarımı Olarak Büyük Doğu ve Necip Fazıl Kısakürek Özel Sayısı), Sayı: 97, Ocak 2005.

Erdem, M. (2016). Türkçede fiiller ve sınıflandırma sorunları, Türkçede Fiiller ve Sınıflandırma Sorunları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 11/20 Fall 2016, 185-200.

Karabulut, M. (2019). *Üslûpbilim (Stilistik) ve Necip Fazıl Kısakürek'in şiirleri üzerinde stilistik bir inceleme*. Akçağ Yayınları.

Kısakürek, N. F. (1995). *Çile*. Büyük Doğu Yayınları.

Özcan, T. (2014). Necip Fazıl Kısakürek şiirinin 1934 öncesi ve sonrası bileşenleri, *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, Sayı:11, Ocak-Haziran 2014.

Reyhanoğulları, G. (2018). Necip Fazıl Kısakürek'in Poetikasını "Şiirde Anlam Sorunu" Bağlamında Okumak: Anlam'ın "Ben" Döngüsü. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 22(1), 155-183.

Tepeli, Y. (2013). Necip Fazıl Kısakürek'in 'Kaldırımlar' Şiiri Üzerine Dil Bilimsel Bir Çözümleme, *Turkish Studies – International Periodical f.r the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (8/1), 2923-2945.

Uygur, N. (2008). *Dilin Gücü*. Yapı Kredi Yayınları.

“STANDART” VE “ÖLÇÜNLÜ” SÖZCÜKLERİ ÜZERİNE

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Samet KUMANLI

İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

ÖZ

Cumhuriyet Dönemi ile birlikte Mustafa Kemal Atatürk'ün özel isteği uyarınca 12 Temmuz 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuştur. 1936 yılında ise Cemiyetin adı “Türk Dil Kurumu” olarak güncellenmiştir. Kurum vasıtasıyla Türk Dilinin sorunları ve çözüm arayışları üzerinde durulmuştur. Dünya dili olma vasfına sahip Türkçenin önemli konularından biri de Batı kökenli sözcüklere karşılık bulma meselesidir. Bu bağlamda Kurum bünyesinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Kişisel bir çaba olan Mustafa Nihat Özön'ün Türkçe-Yabancı Kelimeler Sözlüğü ve daha kapsamlı olarak Kurum tarafından hazırlanmış olan Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü bu çalışmalar arasındadır. 2018 yılında ise yine “Türk Dil Kurumu tarafından Batı Kaynaklı Sözcüklere Karşılık Bulma Denemesi” adlı eser, güncellenerek yayımlanmıştır.

Cumhuriyet Döneminde alıntı sözcüklere karşılık bulma konusunda gerek Türk Dil Kurumu bünyesinde gerekse kişisel çaba niteliğinde birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, Türkçedeki Batı kökenli alıntı sözcüklerden olan ve 1930'lu yıllardan itibaren kullanım sıklığı artarak devam eden “standart” sözcüğü ile çalışmalarda bu sözcüğe karşılık olarak önerilen “ölçünlü” sözcüğünün köken bilgisi özellikleri irdelenmiştir. Her iki sözcüğün anlamsal özellikleri ve tanımları üzerinde durulmuştur. Alıntı sözcüğe karşılık olarak üretilen sözcüğün anlam alanı ve kullanım alanları, alıntı sözcüğün kaynak dildeki özellikleri ile karşılaştırılmıştır. “Ölçünlü” sözcüğünün Türkiye Türkçesinde kullanım alanı bakımından sıklığı ve yaygınlığı irdelenerek genel dildeki kullanımı ile terim olarak tercih edildiği örnekler üzerinde durulmuştur. İki sözcüğün kullanım verileri ve sözlüklerdeki tanımları ile sözlük kullanıcılarına sunulan anlamlarının tutarlılığı incelenmiştir.

“Standart” ve “ölçünlü” sözcüklerine yönelik bu çalışmada elde edilen sonuçlar aracılığıyla alıntı sözcüklere karşılık olarak türetilen sözcüklere yönelik belirlenen sorunlar üzerinde durulmuş ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkiye Türkçesi, dil devrimi, sadeleşme, standart, ölçünlü, söz varlığı.

ON THE WORDS "STANDARD" AND "ÖLÇÜNLÜ"

ABSTRACT

After the establishment of the Republic, the Turkish Language Research Society was established on 12 July 1932 in accordance with the special request of Mustafa Kemal Atatürk. In 1936, the name of the Society was updated as "Turkish Language Association". Through the institution, the problems of Turkish Language and the search for solutions were emphasised. One of the important issues of Turkish, which has the qualification of being a world language, is the issue of finding equivalents for words of Western origin. In this context, various studies were carried out within the Institution. Mustafa Nihat Özön's Dictionary of Turkish-Foreign Words, which is a personal endeavour, and the Dictionary of Words of Western Origin in Turkish, which was prepared more comprehensively by the Institution, are among these studies. In 2018, the work titled "Turkish

Language Association's Attempt to Find Responses to Western Originated Words" was updated and published.

Many studies were carried out both within the Turkish Language Association and as personal endeavours to find equivalents for loanwords. In this study, the etymological features of the word "Standart", which is one of the Western-origin loanwords in Turkish and whose frequency of use has been increasing since the 1930s, and the word "Ölçünlü", which has been suggested as an equivalent to this word in the studies, have been analysed. Semantic features and definitions of both words are emphasised. The meaning and usage areas of the word produced in response to the quoted word were compared with the features of the quoted word in the source language. The frequency and prevalence of the word "Ölçünlü" in terms of usage in Turkish has been analysed and its usage in general language and examples where it is preferred as a term have been emphasised. The consistency between the usage data of the two words and their definitions in dictionaries and the meanings presented to the dictionary user has been analysed.

Through the results obtained in this study for the words "Standart" and "Ölçünlü", the problems identified for the words derived in response to the loanwords were emphasised and solution suggestions were made.

Key Words: Turkish, language reform, simplification, standard, ölçünlü, vocabulary.

GİRİŞ

Cumhuriyet Döneminde Atatürk'ün isteği ile 12 Temmuz 1932 tarihinde Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuş ve 1936 yılında Cemiyetin adı "Türk Dil Kurumu" olarak güncellenmiştir. Kurum aracılığı ile yürütülen çalışmaların önemli konularından biri de yabancı sözcüklere karşılık bulma denemeleridir. Osmanlı Türkçesinin söz varlığı ele alındığında alıntılar bakımından Arapça ve Farsça sözcüklerin sayıca fazla olduğu görülmektedir. Osmanlı Türkçesinin son dönemlerinden itibaren dilde sadeleşme çalışmaları kendini göstermiş ve nihayet Cumhuriyet döneminde bu çalışmalar sistemli hale gelmiştir.

Osmanlı Türkçesinden Türkiye Türkçesine miras olarak kalan söz varlığının dilbilimi bakımından en sorunlu yönü yazı dili ile konuşma dilinin söz varlığı malzemesinin farklılık taşımasıdır. Türkçenin tarihi seyri içerisinde güneybatı Türkçesinin ilk tarihi dönemi olan Eski Anadolu Türkçesinin son döneminden itibaren Arapça ve Farsça alıntılarının sayısı artış göstermeye başlamıştır. EAT'nin devamı olan Osmanlı Türkçesinin klasik döneminde ise söz konusu iki dilden alıntılarının fazlalaşması ile birlikte yazı dili ile konuşma dili arasında söz varlığı bakımından farklılıklar oluşmuştur. Aksan, Eski Anadolu Türkçesinin önemli eserlerinden Dede Korkut Kitabı'nın son sayfasında alıntı oranının %17 olduğunu, hikâyelerin anlatımında bu oranın % 5,3'e düştüğünü belirtmiştir. EAT'nin diğer eserlerinde de genel anlamda "...bugün yabancı karşılıkları yerleşmiş bulunan birçok kavramın Türkçelerinin yaşadığının görüldüğünü" vurgulamıştır. Osmanlı Türkçesinin klasik dönemine ait eserlerde yabancı sözcük oranının ise % 65'lere yükselebildiğini ifade etmiştir. Klasik edebiyatta "...organlar ve vücut bölümleri gibi dilin en önemli, en başta gelen, temel söz varlığı içinde yer alan öğelerin de Arapça ve Farsça karşılıklarının kullanılmasının" alıntı oranı bakımından dikkat çekici olduğunu belirtmiştir (Aksan, 2004: 128, 129). "Osmanlı yazı dilinin birçok örneği, halk diline girmeyen yabancı unsurlarla doludur. Bu unsurlar kelime seviyesini aşmış ve söz dizimine de bulaşmıştır"

(Ercilasun, 2004: 462). Osmanlı yazı dilinde görülen bu durum, Türkiye Türkçesine geçiş sürecinde çeşitli tedbirlerin alınmasını gerektirmiştir.

19. yüzyıldan itibaren dilde sadeleşme çabalarının görülmesi bu ihtiyacın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Dünyada dil devrimleri millileşme süreci ve milli bilincin kazanılması ile sistematik bir biçimde gelişen süreçlerdir. 18. ve 19. yüzyılı kapsayan Macar dil devrimi, 19. Yüzyılda Almancanın sadeleştirilmesi, Norveçcede yine aynı yüzyılda sadeleştirme çalışmalarının yapılması bu süreçlere birer örnektir (İmer, 1976: 32). Cumhuriyet döneminde de benzer şekilde bu çabalar sistemli bir hal almıştır. Alıntı sözcüklere karşılık olarak türetilen sözcüklerde Türkiye Türkçesinin bugünkü söz varlığı, Türkçe sözcükler ile alıntı sözcüklerin uyumlu biçimde kullanıldığı ve aşırılıklardan arındırılmış bir dil malzemesi içermektedir.

Türkiye Türkçesindeki sadeleşme çalışmaları ilk dönemlerde daha çok Arapça ve Farsça sözcükler üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle II. Dünya Savaşı'nın ardından İngilizcenin kullanımının yaygınlaşarak adeta bir “ortak kullanım dili” (lingua franca) olarak ortaya çıkması Türkiye Türkçesindeki Batı dillerinden alıntılarının daha çok İngilizce üzerinden yapılmasına neden olmuştur. Cumhuriyet döneminin başında ölçsüz biçimde Arapça ve Farsça alıntı sözcük kadrosuna sahip olan söz varlığı bu açıdan belirli bir dengeye kavuşmuştur. Batı dillerinden alıntılar ise zaman zaman karşılıksız kalmakta ve belli bir süre bu şekilde kullanılabilir. Bu çalışmada ele aldığımız “standart” ve “ölçünlü” sözcükleri, Türkiye Türkçesinde Batı dillerinden alıntılara terim düzeyinde bulunan karşılıklar bakımından incelenmeye değerdir. Çalışmada, bu iki sözcük üzerinden bir anlamda Türkiye Türkçesinin Batı dillerinden alıntılarla ilgili durumu üzerinde durulacak görülen sorunlarla ilgili çözüm önerilerinde bulunulacaktır.

1. “Standart” Sözcüğü ve Alıntı Olarak Kullanımı

“Standart” sözcüğü, köken bakımından eski Fransızcadaki “sancak” anlamında kullanılan *estendard* sözcüğüne dayanmaktadır. Yeni Fransızcadaki ise sözcük “etendard” biçiminde yer almaktadır. Sözcük, İngilizceye eski Fransızcadaki biçiminden geçişerek *standard* şeklinde geçmiştir. İngilizcede zaman içerisinde sözcüğün birçok anlamı ortaya çıkmıştır. Çok anlamlı sözcüğün anlamlarından “yetkili bir kurumca, nicelik, nitelik, ağırlık değer vb. için saptanmış ayırıcı ve belirleyici ölçü” anlamı İngilizceden Fransızcaya geçmiştir. Sözcük, bu anlamıyla Fransızcadan Türkçeye geçmiştir. Ayrıca sözcük, “hayat standardı” birlikte kullanımında “yaşam düzeyi” biçiminde kalıplaşmış bir anlamı karşılamaktadır” (TDK, 2018: 288).

TDK tarafından “ekin” ve “yayın” sözcüklerinden örnekleme yoluyla “ölçün” karşılığını önermiştir. Standart sözcüğünün ad dışında sıfat olarak kullanıldığı durumlar için ise “ölçünlü” sözcüğü önerilmiştir (TDK, 2018: 288).

Sözcüğün etimolojik serüveni ise şu şekildedir: 14. yüzyılın sonlarında sözcük, “doğruluğu başkaları tarafından belirlenmiş ağırlık, ölçü veya alet” anlamında kullanılmıştır. Özel kullanımda “askeri standart, sancak (banner)” anlamları ortaya çıkmıştır. Sözcüğün ortaya çıktığı dönemde ağırlık ve ölçülerin belirlenmesinde kraliyetin otorite durumunda olduğu düşünüldüğünde “kraliyet otoritesi”ni temsil eden bir mecaz anlama sahip olduğu görülmektedir. Sözcüğün direkt olarak “sancak” (banner) temel anlamından diğer anlamlarına evrildiğini savunan görüşler de vardır. Bu görüşe göre sözcüğün “sancak” anlamından hareketle “yönelinen, uyulan şey” biçiminde bir anlamsal gelişim gözlenmiştir.

15. yüzyıldan itibaren sözcüğün yeni anlamları da ortaya çıkmıştır. Söz konusu yüzyılda sözcüğün, “madeni paralardaki ince metal oranı” anlamı kullanımdadır. 15. yüzyılın sonlarında anlam daha da genelleşerek “kalite veya doğruluğun örneği ve ölçütü”ne evrilmiştir. 1560’lardan itibaren “kural, prensip” anlamı yerleşmiştir. 1700’lü yılların başında ise “belirli bir düzeye ulaşma” anlamı da kullanılmaya başlanmıştır. 1903 yılında tanımlanan “yaşam standardı” (standard of living) anlamı sözcüğün önceki anlamından hareketle oluşmuştur (Etymonline, erişim: 01.10.2023). İngilizcenin derlem temelli sözlüklerinden Wordnet’te sözcüğün ad olarak kullanıldığı altı anlama yer verilmiştir.

1. Kriter, ölçü, mihenk taşı. Diğer şeylerin değerlendirilebileceği referans noktası. *The schools comply with federal standards. (Okullar federal standartlara uygundur).*
2. Bir şeyin yargılanabileceği ideal. *They live by the standards of their community. (Toplumun standartlarına göre yaşıyorlar).*
3. Ormancılıkta kullanılan 1980 kereste ölçüsü. *A board measure = 1980 board feet. (Bir kereste ölçüsü 1980 kereste feet ölçüsüne eşittir).*
4. Bir para sisteminde paranın temsil ettiği değer.
5. Destek olarak kullanılan dik giriş. *Distance was marked by standards every mile. (Mesafe her milde standartlarla işaretlendi).*
6. Sancak, herhangi bir ayırt edici bayrak.

Sözlükte sözcüğün sıfat görevinde kullanıldığı beş anlama da yer verilmiştir.

1. Bir ölçü veya değer standardına uygun ve bunları oluşturan. Olağan, düzenli ve kabul edilmiş türde. *Windows of standard width (standart genişlikte pencereler).*
2. Yaygın olarak kullanılan veya sağlanan. *Standart prosedür (standard procedure).*
3. Yerleşik veya iyi bilinen, geniş çapta bir otorite veya mükemmellik modeli olarak tanınan. *Standart bir referans çalışması (a standard reference work).*
4. Kabul edilen, geçerli, ölçünlü. *Standart İngilizce (standard English).*
5. Düzenli ve yaygın olarak kullanılan. *Standart bir boyut (a standard size)* (Wordnet, erişim: 01.10.2023).

Sözcük, Türkçedeki anlamını İngilizce içerisinde kazandığı için sözcüğün anlamlarını karşılaştırmalı olarak inceleyebilmek açısından Amerikan İngilizcesinin söz varlığını yansıtan Merriam-Webster’daki tanımlara da değinmek yerinde olacaktır. MW’da sözcüğün tanımları ad ve sıfat etiketleri kullanılarak ikiye ayrılmıştır. Sözcüğün ad görevinde kullanıldığı durumlarda ortaya çıkan anlamları şu şekilde verilmiştir:

1. Eski zamanlarda bir direğin tepesinde taşınan ve özellikle savaşta bir toplanma noktasını işaretlemek veya amblem görevi görmek için kullanılan, göze çarpan bir nesne. Örneğin “sancak” (banner) gibi.
2. a) Bir kişiye veya bir şirkete özel olan ve hanedan işaretleri taşıyan uzun, dar, sivri uçlu bir bayrak.
b) Devlet başkanı ya da kraliyet ailesi üyesinin kişisel bayrağı.
c) Atlı veya motorlu bir askeri birlik tarafından taşınan organizasyon bayrağı.

3. Model veya örnek olarak otorite, gelenek veya genel rıza ile oluşan bir şey. Kriter (criterion). Günümüz standartlarına göre oldukça yavaş.
4. Miktar, ağırlık, kapsam, değer veya kalitenin ölçülmesi için kural olarak otorite tarafından tesis edilen şey.
5. a) Madeni paralarda kullanılan metalin inceliği ve yasal olarak sabit ağırlığı.
b) Para sisteminde değer temeli. The gold standard.
6. Temel şekilde ya da destek için inşa edilerek hizmet veren bir yapı.
7. a) Bir ağaç oluşturacak veya ona benzeyecek şekilde dik bir ana gövdeyle yetiştirilen bir çalı veya bitki.
b) Cüceleşmeye neden olmayan bir ağaç gövdesine aşılınmış meyve ağacı.

MW’de sözcüğün sıfat görevinde kullanıldığı anlamlar aşağıdaki tanımlarla verilmiştir:

1. a) Özellikle yasa veya gelenek tarafından belirlenen bir standardı olan veya ona uygun olan. Standart ağırlık.
b) Sağlam ve kullanışlı ama en üst kalitede olmayan.
2. a) Düzenli ve yaygın olarak kullanılan, mevcut veya tedarik edilen. *Standart otomobil ekipmanı*.
b) Köklü ve çok tanındık (The standard opera).
3. Tanınmış ve kalıcı değere sahip. (A standard reference work).
4. Eğitimli kişilerin konuşma ve yazışmalarında büyük ölçüde düzenli ve iyi kurulmuş, yaygın olarak kabul edilebilir görülen.

Sözlükbirimin tanımlarının yanında kullanıcının erişebilmesi için sözcükle eş ve yakın anlamlı olan criterion (kriter), gauge (ölçü), yardstick (ölçüt), touchstone (mihenk taşı) sözcükleri de sıralanmıştır (Merriam Webster, erişim: 01.10.2023).

“Standard” sözcüğü İngilizceden Türkçeye Fransızca üzerinden geçmiştir. Bu bakımdan sözcüğün Fransızcadaki anlamlarını da takip etmek yerinde olacaktır. Le Robert Dictionnaire’de sözcük şu şekilde tanımlanmıştır:

Standard: Eril ad ve sıfat. İngilizce kaynaklı (Anglicisme).

Ad: 1. Tip, üretim normu. (norme).

2. Doğaçalama yapılan müzik, klasik caz ezgisi.
3. Ünlü ve temsil özelliği olan müzik parçası. (Beatles’in standartları).

Sıfat: 1. Bir tipe veya üretim standardına uygun olan. (Standart elektrik prizleri).

2. Aşınmış bir parçası aynı türden başka bir parçayla değiştirilmemiş.
3. Orijinalliği olmayan, alışlagelmiş tipe uygun.

Sözcüğün Fransızcadaki eş ve yakın anlamlıları ise şöyle sıralanmıştır: norme, etalon, modele, meyenne, regle, type (Le Robert Dictionnaire, erişim: 01.10.2023).

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te sözcüğün tanımları şu şekilde yapılmıştır:

standart

Fransızca standard

1. sıfat Belli bir tipe göre yapılmış veya ayrılmış; ölçün, ölçünlü, tek biçim, tek tip.

2. sıfat Belirli ölçülere, yasaya, kullanıma uygun olan; ölçün, ölçünlü:

"Bizim standart diye de bir örfümüz yok kızım, boşuna çeneni yorma." - Atilla Atalay

3. sıfat Örnek veya temel olarak alınabilen; ölçün, ölçünlü:

"El sanat ürünü, standart ürün değildir." - Oğuz Aktan

4. isim Bir işletmede, bir ürünü, bir çalışma yöntemini, üretilcek miktarı, bütçenin para miktarını belirlemek için konulmuş kural (sozluk.gov.tr, erişim: 01.10.2023).

Kubbealtı Lügatinde ise sözlükbirimin tanımları şu şekildedir:

i. (Fr. *standard* < İng.)

1. Herhangi bir şeyin sâhip olması gereken özelliklerin sınırlarını belirleyen kurallar topluluğu: "*Gıda standartları.*"

2. *sıf.* Kabul edilen geçerli kurallara uyan, her zaman başvurulacak, esas alınacak olan (tek tip): "*Standart kitap.*"

Her iki sözlükte verilen tanımlar incelendiğinde TDK TS'deki 4 numaralı tanım dışında verilen ilk üç tanımdaki anlamlar ile Kubbealtı Lügatinde verilmiş olan iki tanımın anlamsal bakımdan örtüştüğü görülmektedir. Fransızca ve İngilizce sözlüklerdeki tanımlar ile ele alınan Türkçe sözlüklerdeki tanımlar karşılaştırıldığında kaynak ve aracı dillerde çok anlamlılığın boyutunun artmış olduğu ancak sözcüğün Türkçede alıntı olması dolayısıyla dilin ihtiyacına yönelik olarak sınırlı bir alanda kullanıldığı tespit edilmiştir.

2. "Ölçünlü" Sözcüğünün Yapısı ve Kullanımı

"Ölçünlü" sözcüğünün TDK TS'deki tanımında sözlük kullanıcısı "standart" maddesine gönderilmiştir. "Ölçün" ve "tek biçim" maddelerinde ve "tek tip" maddesinin 3. anlamında da de aynı yöntem uygulanmıştır (sozluk.gov.tr, erişim: 01.10.2023).

Karaağaç ise Dilbilimi Terimleri Sözlüğünde ölçünlü dilin tanımını şu şekilde yapmıştır:

Ölçünlü dil (standartized language): "Toprağı, bayrağı, asker gücü ve alfabesi olan lehçeye yazı dili denir (Karaağaç, 2022: 615, 616)." Karaağaç, bu tanımla ölçünlü dil ile yazı dilini eşitlemiştir

Kamile İmer vd. ise "ölçünlü dil" maddesinin tanımını şu şekilde vermiştir:

Ölçünlü dil (standard language): "Bir dilsel toplulukta ortak normlara dayanan, hem yazı hem de konuşma dili olarak düzenlenmiş ve bölgeler üstü anlaşma aracı olarak benimsenip kurumlaşmış olan dil. Ölçünlü Türkçe İstanbul ağzına dayanmaktadır" (İmer vd., 2011: 200)." İmer ve diğerleri ölçünlü dilin konuşma dili bakımından da düzenlenmiş olduğuna vurgu yapmıştır.

"Ölçünlü" sözcüğü morfolojik açıdan incelendiğinde; ölç- fiiline -ü fiilden isim yapan eki ve +n isimden isim yapan ekini aldıktan sonra +lü isimden isim yapan ekinin de eklenerek türetildiği görülür.

Sözcük, morfolojik açıdan sorunsuz gözükse de dilde morfolojiyi şekillendiren en önemli öğelerden biri sözcüklerin anlamsal (semantik) boyutlarıdır. "Standart" sözcüğünün Fransızca ve

İngilizcedeki anlam çeşitliliğinin temel sebebi, sözcüğün dilin kendi bünyesinde kullanım sahasına çıkarak kullanım alanı bulmuş olmasıdır. Ölçünlü sözcüğünün bugünkü kullanımında yalnızca “ölçünlü dil” birlikteliğinde sınırlandırıldığı görülür. Sözcük, dilin asıl kullanım sahası olan konuşma dili ve günlük dile sızamamış ve kullanımını terim anlamıyla sınırlı kalmıştır.

SONUÇ

Bu çalışmada “standart” ve “ölçünlü” sözcüklerinden hareketle Türkiye Türkçesinin alıntı sözcüklere karşılık olarak ürettiği biçimlerden dilde hangi kullanım düzeyinde faydalandığı üzerinde durulmuştur.

Cumhuriyet döneminde sadeleştirme ve özleştirme çalışmaları kapsamında konuşma dili ile yazı dili arasındaki fark giderilmeye çalışılmıştır. Böylece yazı dilinin yapaylığı giderilmeye çalışılmıştır. Bugün dilde yapılan alıntılara karşılık üretirken de aynı şekilde yeni türetilen sözcüklerin yapaylıktan uzak ve sıklık potansiyeli yüksek olan sözcükler olması gerekmektedir.

Bu şekilde türetilmeyen örnekler ölçünlü sözcüğünde olduğu gibi belirli bir kullanım alanıyla sınırlı kalmaktadır.

Teknolojik gelişmeler dolayısıyla ortaya çıkan yeni kavram ve terimlere karşılık üretirken Türkiye Türkçesinde tutmuş biçimlerin örnek alınması faydalı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Yeni karşılıklar türetirken Türkiye Türkçesinin malzemesi dışında diğer Türk lehçelerine ait morfolojik yapılardan faydalanılarak yeni ögeler elde edilebilir (Akalin ve Kumanlı, 2021: 10).

Alıntılara karşılık olan sözcükler oluşturulurken dilin doğal akışı göz ardı edilmeden, kendiliğinden kullanabilecek biçimlerin tercihe dilmesi daha uygun bir yol olacaktır.

KAYNAKLAR

Akalin, Ş. H., Kumanlı, M. S. (2021). Turkic Borrowings in the Turkish Language Reform: Past and Today. *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (98), 165- 180.

Aksan, D. (2016). *Anlambilim*. Bilgi Yayınevi.

Ercilasun, A. B. (2013). *Türk Dili Tarihi*. Akçağ Yayınevi.

İmer, K. (1976). *Dilde Değişme ve Gelişme Açısından Türk Dil Devrimi*. Ankara Üniversitesi Yayınları.

İmer, K., Kocaman, A. (2013). *Dilbilim Sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Karaağaç, G. (2022). *Dilbilimi Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özön, M. (1962). *Türkçe-Yabancı Kelimeler Sözlüğü*. İnkılap Yayınevi.

TDK. (2018). *Batı Kaynaklı Sözcüklere Karşılık Bulma Denemesi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

TDK. (2020). *Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Web Sayfaları

Standart ve ölçünlü sözcüklerinin tanımları. (2023). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi. (E.T. 01.10.2023)

Standart sözcüğünün tanımı. (2023). <https://www.etymonline.com/> adresinden erişildi. (E.T. 01.10.2023)

Standart sözcüğünün tanımı. (2023). <https://wordnet.princeton.edu/> adresinden erişildi. (E.T. 01.10.2023)

Standart sözcüğünün tanımı. <https://www.merriam-webster.com/> adresinden erişildi. (E.T. 01.10.2023)

Standart sözcüğünün tanımı. <https://dictionnaire.lerobert.com/> adresinden erişildi. (E.T. 01.10.2023)

SOSYAL MEDYA DİLİ ÜZERİNE TOPLUM DİLBİLİMSEL BİR İNCELEME

Semra CANAN YILDIZ*

ÖZ

Mizah, duygu ve düşüncenin güldürme temelinde “eğlendirme, yerme veya ironi” amacıyla ifade edilmesine olanak tanır. Sözün; etkili, kalıcı ve anlaşılır olmasına katkı sağlayan mizah, hayatın her alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Televizyon, bilgisayar ve en önemlisi internet ağının gelişmesi mizahi öğelerin çeşitlenmesinde önemli rol oynar. Sosyal medyada “günlük” hatta “anlık” olarak üretilen metinler, mizah öğelerinin çeşitlenmesi bahsinde kayda değer bir örnek teşkil etmektedir. Son dönemlerde sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasıyla bu alanda icra edilen yazılı ve görsel metinler sıklıkla çalışmalara konu edilmektedir. Sosyal medyada mizah yaratmak için oluşturulan metinlerin en belirgin özelliğinin; “bir kavramı veya olayı benzerlik ilişkisi kurarak farklı bir göstergeyle ifade etme” olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada, sosyal medyada mizahi etkileşim için yaratılan metinlerin söz dizimsel yapılarında görülen farklılıklar ele alınacaktır. “bahane uydururken temsili ben, çay içmeyen de ne bileyim, düşelim bakalım” gibi anlık üretilen dilsel yapıların düz ve yan/mecaz anlamları tespit edilerek dilsel özellikleri ortaya konulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Toplum Dilbilim, Dil Kullanımı, Sosyal Medya dili, Kalıp Sözler.

A SOCIO LINGUISTIC STUDY ON SOCIAL MEDIA LANGUAGE

ABSTRACT

Humor allows the expression of emotion and thought on the basis of laughter for the purpose of “entertainment, reproach or irony”. your word; Humor, which contributes to being effective, permanent and understandable, is widely used in all areas of life. The development of television, computer and most importantly the internet plays an important role in the diversification of humorous elements. The texts produced “daily” or even “instantly” in social media are a remarkable example of the diversification of humor elements. With the widespread use of social media in recent years, written and visual texts performed in this field are frequently the subject of studies. The most distinctive feature of the texts created to create humor in social media; It is possible to say that “expressing a concept or event with a different indicator by establishing a similarity relationship”. In this study, the differences in the syntactic structures of the texts created for humorous interaction in social media will be discussed. Linguistic features will be revealed by determining the literal and semi-metaphorical meanings of instantly produced linguistic structures such as “I am the representative while making excuses, let’s see if I don’t drink tea, let’s see.”

Key Words: Sociolinguistics, Language Usage, Social Media Lanfuage, Phrases.

* Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, el-mek: semraacanan@gmail.com.
ORCID: 0000-0001-5697-4750

GİRİŞ

Teknoloji, her geçen gün hayatımızın tüm alanlarında kullanılmaktadır. Arabalar, cep telefonu, akıllı evler, akıllı telefonlar, tansiyon aletleri, robot süpürgeler, yapay zekâ, insansı robotlar vs. sayamayacağımız kadar çok olan binlerce örnekten sadece birkaç teknoloji ürünüdür. Bu ürünler sağlığı iyileştirme, zamandan tasarruf etme, iş takibi asiste etme gibi farklı amaçlara hizmet etmektedir. Teknolojik ürünlerin temel olarak “hayatı kolaylaştırma” amacı taşıdığı söylemek mümkündür. “Teknolojinin insan bedeninin uzantısı olduğu” deyişine inanan Mc Luhan’a göre teknoloji insan yaşamını biçimlendirmektedir (Luhan’dan akt. Anık vd. 2017: 42). Bu gelişmeler doğrultusunda teknolojinin her alanda kendine yer edinmesi de beklenen bir durumdur. İletişim dünyasında yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler de bireysel ilişkilerden toplumsal hafızaya kadar yaşamın her alanında kendini hissettirmektedir (Öncül 2018: 331).

Bir kültür içinde meydana gelen teknoloji, söz konusu o kültür içinde anlam kazanmakta ve o kültürün bir parçası olmaktadır (Avcı ve Topçu 2021: 16). Teknolojinin gelişmesi, popüler kültürün güçlenmesi birçok yeniliği getirmekle birlikte edebi ürünlerin de eskisi gibi kutsal olmadığı bir süreç yaratmıştır (Doğan 2016: 110). Türkçe karşılığı “gülmece” olarak tanımlanan *mizah*¹ insanın temel ihtiyaçlarından biridir. Mizah duygu ve düşüncelerin “eğlendirme, yerme ve ironi” amacıyla ifade edilmesine olanak tanır. Mizah ve gülme arasındaki ilişki mizah bir yaratma durumu, gülme ise bu duruma verilen fiziksel tepkidir (Bayrakçı 2021: 3502).

Sosyal medya kullanımı, birçok amaçla yapılırken bu çalışmada mizahi amaç taşıyan kullanımlar dikkate alınacaktır. İnsanların kendini ifade etme, sosyal çevre edinme amaçlarına hizmet eden sosyal medyanın artık yaygın bir şekilde kullanıldığını söylemek mümkündür. Yaş, cinsiyet ve statüye bağlı olarak değişen sosyal medya kullanımı kendi alanında bir kitle yaratmıştır. Söz konusu bu kitlenin kendine has bir dil kullanma özelliği olduğu görülmektedir. Bu noktada sosyal medya kullanma kültürüne ait bir dil oluşturduğunu da söyleyebiliriz. Güncel Türkçe Sözlük (GTS) sosyal medya için “genel ağda oluşturulan sosyal ağlar üzerinden kullanıcılar arasında görsel ve işitsel malzeme paylaşımını, bilgi aktarımını, haberleşmeyi sağlayan iletişim ortamı” tanımını yapar.

Güldürü amaçlı yapılan sosyal medya paylaşımlarında, alıcıya görsel veya işitsel öğeleryardımla ve bir mesaj iletme amacı olduğu görülmektedir. Bu mesaj alıcı ve gönderici arasında mizahi bir iletişim kurma hedefi taşır. Çoklukla kısa cümleler hâlinde gelişme gösteren sosyal medya metinlerinin Türkçenin söz dizim özellikleri farklılıklar taşıdığı görülmektedir. Bununla birlikte bir görsel veya işitsel öğeden yararlanılması, sosyal medya metinlerinin mecaz anlam kazanmasını sağlamaktadır. Öyle ki; “bahane uydururken temsili ben, çay içmeyen de ne bileyim, düşelim bakalım” gibi yaygın olarak kullanılan sosyal medya paylaşımlarına ait metinlerin edebi bir metinde görülmesi pek beklenen bir durum değildir. Bu bağlamdan hareketle sosyal medyada mizah yaratılmasında görülen söz dizim farklılıkları dikkate değerdir.

Sosyal medyada mizah yaratmak için oluşturulan metinlerin en belirgin özelliğinin; “bir kavramı veya olayı benzerlik ilişkisi kurarak farklı bir göstergeyle ifade etme” olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal medya kullanımında sıklıkla karşılaşılan *caps*ler doğrudan bir durumun veya olayın görselinin belirli bir biçime dönüştürülmesi ile oluşturulmaktadır. *capture* (İng.) “yakalamak” sözcüğünden türeyen *caps* sözcüğü (Asutay 2015’den akt. Öncül 2018: 332) da

¹ 19.01.2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.

sosyal medyada yaygın olarak kullanılan mizahi bir iletişim aracı olarak birçok çalışmaya konu olmuştur.² İç ve dış yapı özellikleri açısından yeni bir mizah biçimi olan capslerin barındırdıkları mesaj, yaşanan olayın toplumsal gündemdeki zaman dilimiyle eşit oranda ömür sürer (Öncül 2018: 329,333). Capslerin mutlaka belirli bir görsel biçime sahip olması ve farklı bir çalışma konusu niteliğinde olması sebebiyle çalışma dışında tutulmuştur.

Çağrışım, GTS’de “(1) Bir düşünce, görüntü ve benzerinin bir başkasını hatırlatması, (2) Davranışlar, düşünceler ve kavramlar arasında yer ve zaman birliğinin etkisiyle kurulan bağlantılar sonucu, bilinç alanına bunlardan birisi girdiğinde ötekini de bilince çekmesi olayı, tedai” olarak tanımlanmıştır.³ Dilsel metinlerin birbiri arasındaki ilgisinin ortaya çıkmasını sağlayan çağrışım, aynı zamanda kültürel hafızanın önemli bir göstergesidir. Her mecrada kullanılan toplumsal bir kültür davranışı bulunur. Sosyal medya paylaşımlarında da görülen dilsel metinlerin özellikleri toplum dilbilimsel açısından önemlidir. Sosyal medyanın yaygınlaşması ve milyonlarca kişi tarafından kullanılması ile kendine özgü bir dil ve edebiyat anlayışı geliştirmiştir (Avcı 2021: 7). Bu yönüyle sosyal medya paylaşımlarında yer alan dil kullanım özelliklerinin Türkçenin değişimi açısından önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Yaygınlaşan sosyal medya ile dil kullanımının da toplumda yaygınlaştığını söylemek mümkündür.

Amaç ve Yöntem

Bu çalışmada, mizahi amaç taşıyan sosyal medya paylaşımlarında yer alan anlık veya günlük yaratılan metinlerin; düz anlam ve yan/mecaz anlam açısından karşılaştırılması yapılacaktır. Mizah unsurlarının metne sağladığı yan ve çokanlamlılık, metnin etki gücünü de artırmaktadır. Bu noktada ele alınan örneklerin toplum boyutta bir sosyal medya dili oluşturduğuna dikkat çekilecektir. Şahsi gözlemler sonucunda yaygın olduğu düşünülen sosyal medya paylaşımları için Google arama motorundan ve X (Twitter) sosyal medya platformundan yararlanılacaktır.

Ele alınan metinlerin anlam bilimsel açıdan benzerlik, yakınlık ve karşıtlık görünimleri ortaya konulacaktır. Aynı zamanda mizahın oluşmasına neden olan mecaz anlamın; olumlama, olumsuzlama, örneklendirme/temsil etme ve somutlama, soyutlama özelliklerinden hangilerinin kullanıldığı (eğer kullanılmışsa) tespit edilmeye çalışılacaktır. Aynı zamanda örnek olarak seçilen sosyal medya paylaşımlarındaki söz dizimsel özellikler, Türkçeye uygunluğu açısından değerlendirilerek oluşturulan dil kullanım biçiminin toplum dil bilim açısından yorumlanacaktır.

İNCELEME

Google arama motoru aracılığıyla X (Twitter) sosyal medya platformundan elde edilen veriler benzerlik / yakınlık ve karşıtlık olmak üzere 2 temel başlık altında ele alınmıştır. Aynı zamanda mecazlaştırma örnekleri olarak nitelendirebileceğimiz örnekler olumlama, olumsuzlama, tanımlama/örnekleme, soyutlama ve somutlama olarak hangi mecazlaştırma yolunun izlendiği ilgili örnek altında bildirilmiştir. Söz konusu metnin söz dizimsel açıdan incelenmesi de ilgili örnek altında verilmiş olup genel bir değerlendirme yapılmıştır.

1. Benzerlik / Yakınlık Yoluyla Oluşturulan Metinler

² Çalışmalardan sadece birkaçı “Aktaş 2016, Asutay 2015, Bayrakçı 2021, Bülbül Oğuz 2012, Kahya 2018, Öncül 2018” olarak verilebilir.

³ 30.08.2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.

Benzerlik veya yakınlık yoluyla oluşturulan metinlerin ortak özelliği birinci tekil şahısla oluşturulan kısa metinlerdir. Bir görsel yardımcı aracılığıyla somutlama yapılan durum anlatımlarında çoklukla yüklem kullanılmamıştır. “doğrusunu bildiğim yalanları dinlerken ben, kafasında her şeyi bitirmiş kadın kombini, 10/10 hareket, inkârda bunun gibi olun” gibi benzerlik / yakınlık yoluyla oluşturulan metinlerin sayısı oldukça fazladır. Bu başlıkta ele alınan sosyal medya paylaşımlarının temsil etme / tanıqlama ve örnekleme sağladığı görülmektedir. Burada sadece “temsili ben, x karşısında/sırasında ben” yapısı ele alınacaktır.

temsili ben, x karşısında/sırasında ben

Bir görsel veya işitsel öge yardımıyla kişinin kendisi ile bir kişi veya durum arasında benzerlik ilgisi kurarak oluşturulan metindir. Türkçede kabul edilen söz dizim kurallarından büyük bir farklılık göstermektedir. Türkçeye uygun olarak kuracağımız “Aşağıdaki görsel benim bir olay ve kişi karşısındaki düşüncemi veya tavrımı temsil etmektedir.” cümlesinin kısaltılmış ve eksiltilmiş hâlidir.

(1) Bir yıl daha kpss çalışmayı düşünürken temsili ben örneğinde mutsuzluğu ile tanınmış bir dizi karakterinin yer aldığı görselden faydalanılmıştır. Söz konusu paylaşımda KPSS’ye tekrar girecek olma durumu ile görselin uyandırdığı ruh hâli arasında benzerlik kurulmuştur.



Örnek 1

(2) Sevimli üç kedi görselinden faydalanılmıştır. Söz konusu paylaşımda jüri karşısında sunulan rapor vs. esnasındaki performans, benzetme yoluyla alıcıya aktarılmıştır.



Örnek 2

(3) Bebeklerin tükettiği bisküvi görselinden faydalanılmıştır. Bu paylaşımda arkadaşlarının çoğunun evlenip nişanlanması ve kişinin bu durum karşısında hala bebek gibi alışkanlıkları olduğu durum arasında benzerlik ilgisi kurulmuştur.



Örnek 3

Örnekleri çoğaltabileceğimiz “temsili ben, xxx karşısında ben, xxx sırada ben” sosyal medya paylaşımlarında çoklukla birinci tekil şahıs merkeze alınmaktadır. Sosyal medyanın temel amaçlarından birisi de kendini ifade alanı yaratmaktır. Bu noktada temsili ben vb. paylaşımların fazlaca olduğu görülür. görsel yardımı ile kurulan bu paylaşımlarda görseldeki durum ile kişinin bir olay veya kişi karşısındaki tavır ifade edilmektedir. Dilde en az çaba yasaının bir örneği olarak nitelendirilebilecek bu söz kalıplarında olumsuz durum için “temsili değil veya temsili değil gerçek” kullanımı görülür. “xxx karşısında/sırasında ben” dil kullanımları da daha anlık bir duruma işaret eder.

Sosyal medyanın toplumsal dil yapısını etkilemesi kaçınılmazdır. Cümle, “bir fikri, bir düşünceyi, bir hareketi, bir duyguyu veya olayı tam olarak bir hüküm hâlinde ifade eder” şeklinde tanımlanır ve cümlenin oluşması için asgari şartın fiil olduğu belirtilir (Ergin 2013: 398, Korkmaz 1992: 32). Cümlenin temel unsurunun fiil/eylem olduğu göz önüne alındığında karşılaşılan örneklerin bu şartı taşımadığı görülmektedir. Aynı zamanda bazı örneklerinde de bildirme ekinin eksilteli kullanılması ve anlam yoluyla hissettirildiği görülmektedir. Sosyal medya toplum tarafından sıklıkla kullanılmayan bazı sözcüklerin bilinmesine de olanak tanır. Görsel yardımıyla oluşturulan bazı sosyal medya paylaşımlarının “Benim eşkal, sıfatü-l eşkal” kalıp sözüyle kullanılması buna örnek olarak gösterilir. Nitekim hem eşkal sözcüğü, hem de sıfatü’l-eşkal tamlaması yaygın bir kullanım olmamasına rağmen artık sosyal medya kullanıcıları tarafından anlaşılabilir bir kalıp söz durumundadır.

2. Karşıtlık Yoluyla Oluşturulan Metinler

Karşıtlık yoluyla oluşturulan metinlerin ortak özelliği çoklukla iki kişi veya iki durum, olay karşısında oluşturulan kısa metinlerdir. Bir görsel veya işitsel öge aracılığıyla somutlama yapılan durum anlatımlarında çoklukla bildirme ekinin eksilteli olarak kullanıldığı görülmektedir.

hissedilen/gerçekte olan, onlarda/bizde

En az iki görsel veya işitsel öge yardımıyla kişinin iki kişi veya durum arasında karşıtlık ilgisi kurarak oluşturulan metindir. Türkçede kabul edilen söz dizim kurallarından büyük bir farklılık

göstermektedir. Türkçeye uygun olarak kuracağımız “Hissedilenin şey bu iken aslında gerçek bu şekildedir.” cümlesinin kısaltılmış ve eksiltilmiş hâlidir.

(4) Sayılardan oluşan iki mum görselinden faydalanılmıştır. Bu paylaşımda gerçek yaşı 18 olmasına rağmen hissedilen yaşı ise 81 olduğu ifade edilmiştir.



Örnek 4

(5) Bir çiftin gezdiği görsel ile salça olan bir görselden faydalanılmıştır. Bu paylaşımda bir tarafta sonbahar mevsiminin oluşturduğu bir mekanda gezilirken diğer taraftan kışa hazırlık yapıldığının temsili olan bir eylemin sonucu ifade edilmiştir.



Örnek 5

...dA ne bileyim

Bir görsel veya işitsel öge yardımıyla kişinin bir durum arasında karşıtlık ilgisi kurarak oluşturulan metindir. Mizahi bir amaçla oluşturulan bu paylaşımlarda çoklukla görselde yer alan durumun beklenen bir durum olmadığı görülmektedir. Ancak böyle bir durumda mizahi etki yaratır. Bunun yanında eğer görselde yer alan durum normal bir durumdan oluşuyorsa bunun bir olumlama olduğunu söylemek mümkündür.

(6) Malatya ile özdeşleşen kayısının Malatyalılar tarafından rağbet gösterildiğine dair bir olumlama görülmektedir. Bununla birlikte telefon arka planında yer alan görselin kayısı ile ilgili olmadığı durumda böyle bir aidiyet hissi oluşturduğu düşünülmektedir.



Örnek 6

...sIn ya!

Bir görsel yardımıyla kişinin yapmaması gereken fakat yapmış olduğu iki durum arasında karşıtlık ilgisi kurarak oluşturulan metindir. Bu paylaşımlarda görselde yer alan durum karşısında bir olumsuzlama yapıldığı ifade edilmektedir. “Bunu yapman beklenen/onaylanan bir durum değil.” cümlesinin eksiltilerek kısaltılmış şeklidir.

(7) Bu paylaşımda yapılan eylemin olumsuzlaması yapılmaktadır. Sosyal medya paylaşımlarında sunulan bir anketin uygun olmadığı veya beklenen bir durum olmadığı ifade edilmiştir.



Örnek 7

Karşıtlık ilgisi yoluyla kurulan örnek sayısını çoğaltmak mümkündür. Sosyal medya paylaşımlarında yaygın olarak kullanılan ifade biçimidir. Bu tür örneklerde sosyal medyanın kişi veya olaylara bir tepki veya yorum olarak oluşturulduğunu söylemek mümkündür. “onlarda/bizde, hissedilen/gerçekte olan” söz kalıbının Türkçenin söz diziminden farklılık gösterdiği ortadadır. Yüklemlenmeyen cümlelerde sadece nesne veya nesne kullanımı yer almaktadır. “Onlarda” çoklukla daha istenilen, sevilen ve kolay/rahat/iyi bir durumken; “bizde” çoklukla istenilmeyen, çok memnun olunmayan ve daha zor/kötü bir duruma işaret etmektedir. Bu yönüyle bir durumun olumlama, karşısındaki durumun ise olumsuzlama yoluyla alıcıya aktarıldığı görülür.

SONUÇ

Bu çalışmada, X platformunda mizahi amaçla üretilen sınırlı sayıdaki sosyal medya paylaşımları ele alınmıştır. Söz konusu çalışmada oluşturulan metinlerin benzerlik veya karşıtlık ilgisi kurduğu görülmektedir. Sosyal medyanın günlük hatta anlık değişim göstermesi paylaşımların dilini de etkilediğini söylemek mümkündür. Çoğunlukla kısa metnin tercih edildiği görülen paylaşımlarda dikkat çeken bir diğer husus ise sözcüklerin uğradığı değişimdir (mütüşko bir akşam < müthiş bir akşam). Bununla birlikte söz dizim özelliklerinin de sosyal medya paylaşımlarında değişiklik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu çalışmada sosyal medyanın; toplumların sadece olaylara bakış açısını değil bununla birlikte dil kullanımını da etkilediğine dikkat çekilmiştir.

Kısaltmalar

akt.: Aktaran

GTS: Güncel Türkçe Sözlük

İng.: İngilizce

ss.: Sayfa aralığı

TDK: Türk Dil Kurumu

KAYNAKLAR

Aksan, D. (1998). *Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*, Engin Yayınları, Ankara.

Aktaş, Ö. (2016). “Bir İletişim Yöntemi Olarak Caps/Memes”, *Inonu University Journal of Art and Desing*, 6 (14), 1-14.

Anık, C. vd. (2017). “Sosyal Medyanın Göstergibilimsel Dili: Emojiler”. *Online Academic Journal of Information Technology*, Cilt: 8, Sayı: 26, ss. 41-54.

Asutay, H. vd. (2015). “Değişen Gençlik Kültürleri ile Ortaya Çıkan Yeni Okuma Türleri” 7. *International Congress of Educational Research*, ss. 1-10.

Avcı, N. ve Topçu, D. (2021). “Sosyal Medya, Dil ve Edebiyat”. *Birey ve Toplum*, Cilt: 11, Sayı: 21, ss. 5-26.

Bayrakçı, O. (2021). “Covid-19 Pandemi Sürecinde Oluşturulan Capslerin Analizi” *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 17, Sayı: Pandemi Özel Sayısı, ss. 3501-3521.

Bülbül Oğuz, B. (2012). “Sosyal Medya Dilinin Görüntüsel Gösterge Boyutu ve Bunun Dile Etkisi”. *Turkish Studies – International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/4, ss. 1157-1166.

Doğan, R.S. (2016). *Edebiyat Siteleri Çerçevesinde Sosyal Medya Edebiyatı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Yayım, İstanbul.

Kahya, Y. (2018). “Bir İletişim Aracı Olarak Mizah: Sosyal Medyada Spor Temalı ‘Caps’ Kültürü”. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 15, ss. 1020-1030.

Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. TDK Yayınları, Ankara.

Mc Luhan, M. (1968). *Pour Comprendre Les Medias* (İng. Çev.: J. Pare). Paris: Mame/Seuil.

Öncül, K. (2018). “Sözlü Kültürden Elektronik Kültüre, Fıkradan Capsa”, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, Cilt: 7, Sayı: 20, ss. 329-338.

HALİDE NUSRET ZORLUTUNA'NIN BENİM KÜÇÜK DOSTLARIM ADLI ESERİNDE YER ALAN AĞIZ UNSURLARI

Doç. Dr. Serdal KARA*

ÖZ

Dilin tarihi gelişmesi için önemli veriler sunan ağızlar, konuşulduğu bölgenin yaşam tecrübesini, birikimlerini kendi söz varlığında ortaya koymakta ve gelecek kuşaklara aktarmaktadır. Bu durum ağız çalışmalarının önemini ortaya koymakta ve farklı yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Edebi eserlerde anlatımı güçlü kılabilmek için standart yazı dili dışında yerel ağızların da kullanıldığı görülmektedir. Olay örgüsüne dayalı bazı edebi metinler, toplumsal yapıyı daha gerçekçi bir şekilde ortaya koyabilmek için olayların geçtiği yerlerde kişileri kendi ağız yapılarıyla konuşturmaya çalışmaktadır. Bu sayede metinlerde toplumsal değerler daha güçlü bir şekilde verilirken bu değerler arasında yer alan ağız özellikleri de eserlerde yansıtılmaktadır.

İncelemeye esas aldığımız “Benim Küçük Dostlarım” adlı eserin yazarı Halide Nusret Zorlutuna, görevi gereği farklı bölgelerde çalışmış ve bu bölgeleri inceleme ve değerlendirme fırsatı elde etmiştir. “Benim Küçük Dostlarım” dediği ve bir sanatçı kulağı hassasiyetiyle dinlediği öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini zaman zaman kendi bölgesel konuşma diliyle vermektedir. Bu açıdan bakınca bölgeye hâkim bir sanatçının, olduğu gibi o bölgenin konuşma dilini eserinde yansıtması ele aldığımız metne ayrı bir değer katmaktadır.

Çalışmamızda ilk olarak Halide Nusret Zorlutuna ve çalışmamıza esas aldığımız eserinden kısaca bahsedilmekte, daha sonra metinde ağız unsuru taşıyan söz varlıkları ortaya konulmaktadır. Ses bilgisi ve şekil bilgisinin yer aldığı dil özellikleri bölümü sonrası elde edilen bulguların değerlendirildiği sonuç bölümüne yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Halide Nusret Zorlutuna, Benim Küçük Dostlarım, ağız.

DIALECT ELEMENTS IN HALİDE NUSRET ZORLUTUNA'S “MY LITTLE FRIENDS”

ABSTRACT

Dialects, which provide important data for the historical development of the language, reveal the life experience and accumulation of the region in which they are spoken in their own vocabulary and transfer them to future generations. This situation reveals the importance of dialect studies and provides the emergence of different approaches.

In order to strengthen the expression in literary works, it is seen that local dialects are also used in addition to the standard written language. Some literary texts based on the plot try to make people talk with their own dialect in the places where the events take place in order to reveal the social structure in a more realistic way. In this way, while social values are given more strongly in the texts, the dialect features that are among these values are also reflected in the works.

* Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, serdalkaraa@hotmail.com,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0133-7767>

Halide Nusret Zorlutuna, the author of the book "My Little Friends", which we took as the basis of our analysis, worked in different regions due to her duty and had the opportunity to examine and evaluate these regions. From time to time, he expresses the feelings and thoughts of his students, whom he calls "My Little Friends" and listens with the sensitivity of an artist's ear, in his own regional spoken language. From this point of view, the fact that an artist who dominates the region reflects the spoken language of that region in his work adds a special value to the text we are dealing with.

In our study, firstly, Halide Nusret Zorlutuna and her work on which we base our study are briefly mentioned, and then the vocabulary that has a dialect element in the text is revealed. After the linguistic features section, which includes phonology and morphology, the conclusion section, where the findings are evaluated, is included.

Key Words: Halide Nusret Zorlutuna, My Little Friends, dialect,

GİRİŞ

1901-1984 yılları arasında yaşamış olan Halide Nusret Zorlutuna, Milli Edebiyat akımına bağlı şiir, hikâye, roman, piyes ve anı türünde eserler veren önemli şair ve yazarlarımız arasındadır. İstanbul Kızıltoprak'ta dünyaya gelen Halide Nusret Zorlutuna, babası Mehmet Selim Bey'in (Avnullah Kâzımî) Kerkük mutasarrıflığı görevi gereğince 1909 yılında ailesi ile İstanbul'dan ayrılıp Kerkük'e yerleşir. Kerkük'teyken Halide Nusret Zorlutuna Arapça ve Farsça dersleri alır. 1914'te ailesi ile İstanbul'a dönen Zorlutuna bu yıllarda babasının yardımıyla Farsçasını da iletir. 1. Dünya Savaşı devam ederken Halide Nusret Zorlutuna hastalık yüzünden babasını kaybeder. Babasının ölümü üzerine kaleme aldığı "Ağlayan Kahkahalar" adlı çalışması "Talebe Defteri" dergisinin açmış olduğu yarışmada birinci olur ve 1917'de yayımlanır. Aynı yıllarda Faruk Nafiz Çamlıbel'in etkisiyle ilk manzum eserini de yazan Zorlutuna, savaş yıllarının getirdiği maddi sıkıntılar nedeniyle çalışmak zorunda kalır. Dârülmuallimat'ta (Kız Öğretmen Okulu) sınava giren Zorlutuna sınavı kazandıktan sonra çok sevdiği öğretmenlik hayatına başlar. Öğretmenlik yıllarında öğrencilerine dair tuttuğu notları "Benim Küçük Dostlarım" adıyla yayımlar. Orhan Seyfi Orhon, Halit Fahri Ozansoy gibi şairlerle de bu yıllarda tanışan Zorlutuna'nın şiirleri ve yazıları da dergilerde yayımlanmaktadır. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih bölümünde okumaya devam ederken ilk romanı "Küller"i kaleme alır. 1924'te Edirne Kız Öğretmen Okulu'na tayin edilen Zorlutuna 1926'ya kadar burada çalışır. Zorlutuna 1926 yılında Binbaşı Aziz Vecihi Bey ile evlenince İstanbul Kız Lisesi'ne naklini yaptırır. Eşinin tayini nedeniyle yurdun dört bir yanında öğretmenlik yapan Halide Nusret Zorlutuna 1948 yılında eşi Aziz Zorlutuna'nın şark hizmetinin bitmesiyle Ankara'ya yerleşir ve 1957 yılında Ankara'da iken emekli olur. (Tural, 1984: 4-9)

İncelemeye esas aldığımız Halide Nusret Zorlutuna'nın "Benim Küçük Dostlarım" adlı eseri toplam on dokuz bölümden oluşmaktadır. Eserin başlıkları ya öğrenci adları (Mefharet ve Arkadaşları, Nadide, Zeyno...) ya öğrencileriyle yaşadığı olaya bağlı bir ad (Forget Me Not!, Bal Gibi İsim Tamlaması) ya da öğrencilerin giydiği (Kasketli Başlar) veya yaşadığı bölgeyle ilişkili (Güneşin Öz Çocukları) olmaktadır.

Öğretmenlik yıllarında yaşadığı olay ve hislerine dayalı olarak eserini yazdığını "Ben bu kitapta sadece, gördüklerimi ve duyduklarımı -ışittiklerimi değil, hissettiklerimi-sunuyorum." (Zorlutuna, 1976: 8) ifadesinden hareketle öğrenirken "Buna bir 'Hikaye kitabı' da denilemez.

Çünkü içinde bir damlacık hayal bulamıyacaksınız.” (Zorlutuna, 1976: 8) ifadelerinde eserinin hikâye kitabı olarak kabul edilemeyeceğini görebilmekteyiz. Yine metinden hareketle yazarın eserini öğretmenlik yıllarında öğrenci bilgilerini kaydettiği defterinden faydalanarak yazdığını öğreniyoruz:

“O vakit, şimdiki gibi ‘öğretmenlere mahsus not defteri’ yoktu. Fakat ben kendi kendime bir acayip defter icat etmişim:

Bu, 15x20 santim ebadında, yüz yapraklı bir defterdi. Her öğrenciye altı sayfa ayırmıştım. Önce öğrencinin, babasının ismini, doğum yılını kaydettikten sonra onun bir tasvirini yapıyordum. Sonra aile durumunu -öğrenebildiğim kadar- oraya geçiriyordum ve daha sonra çocukların ruhları üzerine eğiliyor; acemi, tecrübesiz, bilgisiz gözlerimde sonsuz bir “bilmek, görmek, öğrenmek ateşi” ile onların iç âlemlerini tanımaya uğraşıyor ve yakalayabildiğim kımıldanışları her hafta büyük bir özenle kısa kısa cümleler halinde o sahifelere yazıyordum. Derslerden aldıkları notları da her öğrenciye ayırdığım bölümün son sahifesine geçiriyordum.

İşte Mefharet ... ilk küçük dostum. Onun tasvirini o eski defterin o sararmış yapraklarından olduğu gibi alıyorum...” (Zorlutuna, 1976: 16-17)

Dil Özellikleri

Mesleği gereği farklı bölgelerde çalışan Halide Nusret Zorlutuna bu bölgelerde tespit ettiği bazı farklı ifade ve söyleyişlere incelediğimiz anısında yer vermektedir. Zorlutuna'nın anısında yer alan ve zaman zaman bölgesel söyleyişi yansıtan söz varlıklarının yanı sıra arkaik sözcükler de görülebilmektedir: “Çiğın”, “havayı”, “kızdırma” gibi. Ayrıca gerek Derleme gerekse de Tarama sözlüğünde yer almayan bir örnek de metinde tespit edilebilmektedir: “gursut-”

Metinde tespit edebildiğimiz Türkiye Türkçesi yazı dilinde yer almayan söz varlıklarını şu şekilde örneklendirebiliriz:

Çiğın: Omuz. “Çiğın (omuz) oynatır, göbek atar!” (Zorlutuna, 1976: 122)

Eksiketek: Kadın. “Eksiketek olmasaydın, ben siye (sana) gursuturdum! Ne fayda eksiketeksin!...” (Zorlutuna, 1976: 123)

Gaç-: Kaçmak “Gaç anam, gaç, tövbe de!” (Zorlutuna, 1976: 49)

Gursut-: Göstermek, haddini bildirmek, hak ettiği muameleyi yapmak. “Eksiketek olmasaydın, ben siye (sana) gursuturdum! Ne fayda eksiketeksin!... (Zorlutuna, 1976: 123)

Hacelağa: Hacı Ali Ağa. “Aşağıda, avluda, talebenin meşhur ‘Hacelağa-Hacı Ali Ağa’sı simit ve pişmaniye dolu cam kutusu boynuna asılı, yavaş adımlarla bir yandan bir yana geçiyordu!” (Zorlutuna, 1976: 65)

Havayı: Bir çeşit tahıl ölçüğü, bir teneke buğday ölçüsü. “Nihayet ağabeyi birkaç havayı –‘havayı’ bir teneke dolusu buğday ölçüsüdür.– buğdayla onu kasabaya ortaokula göndermeğe razı olmuştu.” (Zorlutuna, 1976: 53)

Hocanım: Hoca Hanım. “Evet ben güzel yazıları çok severim, Hocanım...” (Zorlutuna, 1976: 22)

İnne: İğne. “Yengi (yeni) bir inne çıkmış.” (Zorlutuna, 1976: 122)

Kayalar yağsın: Öfke anında olumsuz anlamda söylenen söz. Türkiye Türkçesinde beddua anlamında kullanılmasına rağmen metinde beddua anlamında değil, öfke göstergesi olarak kullanılmaktadır. “Kayalar yağsın! dedi Küçük hanım! ‘Aziz oğlunun yetimleri’ kapıya dolmuş seni istiyorlar! Rahmetli pek şen kadındı; her söze bir ‘kayalar yağsın!’la başladılar.” (Zorlutuna, 1976: 19).

Kızdırma: Hastalık ateşi. “Birkaç gün sonra sınıfa girdiğim zaman, Osman’ı yerinde göremedim; sordum. Hasta! Dediler. Nesi var? Kızdırdı. Kimi kızdırdı?.. Kimseyi... Kendi kızdırması var. Başka biri izah etti: Ateşi varmış, öğretmen.” (Zorlutuna, 1976: 50)

Malmanım: Muallime Hanım. “ ‘Muallime hanım’ tâbirini ‘Malmanım!’ şeklinde, acaip bir hoş telâffuzla söyleyen, şeftali yüzlü, kalın, kestane rengi örgülü Bursalı kız, Fatma, ne kadar kıskançtı!” (Zorlutuna, 1976: 18)

Müdireanım: Müdire Hanım. “Ah beni affediniz Müdireanım...” (Zorlutuna, 1976: 23)

Müdüranım: Müdire Hanım. “Müdüranım ben bu kızın gözlerini hiç beğenmiyorum.” (Zorlutuna, 1976: 75)

Yengi: Yeni. “Yengi (yeni) bir inne çıkmış.” (Zorlutuna, 1976: 122)

Ses Bilgisi

Ünlü Uyumu

Metinde verilen örneklerde kalınlık incelik ünlü uyumu sağlamdır. Ancak 1. Tekil şahıs ve şimdiki zaman kullanımında bu uyumun bozulduğu görülebilmektedir: çalışıyem (Zorlutuna, 1976: 84), Şaşıriyem (Zorlutuna, 1976: 84).

Ötümlüleşme

k > g Değişimi

Galhanda (kalktığım vakit) unudiyem! (Zorlutuna, 1976: 84)

Yer Değiştirme

İncelediğimiz metinde kelime içinde yakın seslerin yer değiştirmesi şeklinde bir örnek tespit edebilmekteyiz.

Dogru > dorgu **Dorgu** mu diyisen?... (Zorlutuna, 1976: 84)

Süreklileşme

k > h Değişmesi

Standart alfabenin olanakları içinde verilmeye çalışılan “h” sesi “h” şeklinde gösterilmiştir.

Oku- > ohu- Sen ne yandan dersin o yandan **ohuyam**, öğretmen! (Zorlutuna, 1976: 85)

Doktor > dohtor **Dohtor** var, dağ adamı. (Zorlutuna, 1976: 122)

Kalk- > galh- Galhanda (kalktığım vakit) unudiyem! (Zorlutuna, 1976: 84)

Nazal n Sesinin Kullanımı

Urfa ağzında “nazal n” sesi olmadığından bu sesi taşıyan sözcüklerde “nazl n” sesi “ng, g, n, v, y” seslerine dönüşmüştür. (Özbek, 2010: 17)

a) **η > ng Değişimi**

Nazl n sesinin bir sözcükte ng olarak yer aldığı görülmektedir.

yeñi > yengi **Yengi** (yeni) bir inne çılmış. (Zorlutuna, 1976: 122)

b) **η > y Değişimi**

İkinci tekil şahıs zamiri yönelme ad durumu çekiminde “nazal n” sesinin “y” sesine dönüştüğü görülmektedir.

saña > siye Eksiketek olmasaydın, ben **siye** (sana) gursuturdum! (Zorlutuna, 1976: 123)

ğ > n Değişmesi

-ğ- > -n- değişimi Batı grubu ağızlarından Yozgat ve Giresun’da görülmektedir. (Güvenen, 2017: 157)

iğne > inne **Yengi** (yeni) bir **inne** çılmış. (Zorlutuna, 1976: 122)

Büzüşme

Yan yana bulunan iki sözden birincinin son sesi ile ikincinin ön sesinin birleşip kaynaşarak tek heceye dönüşmesi; ayrı hecelerdeki iki ünlünün tek ünlüde ya da birden çok hecedeki seslerin tek hecede toplanması olayıdır (Karaağaç, 2013: 217). Konu ile ilgili örnekler şu şekildedir:

Müdire Hanım > Müdiranım “Hayır **Müdiranım**, hiç kimseye yazmadım.” (Zorlutuna, 1976: 77)

Muallime Hanım > Malmanım “ ‘Muallime hanım’ tâbirini ‘**Malmanım!**’ şeklinde, acaip bir hoş telâffuzla söyliyem, şeftali yüzlü, kalın, kestane rengi örgülü Bursalı kız, Fatma, ne kadar kıskançtı!” (Zorlutuna, 1976: 18)

Hacelağa < Hacı Ali Ağa “Aşağıda, avluda, talebenin meşhur ‘**Hacelağa**-Hacı Ali Ağa’sı simit ve pişmaniye dolu cam kutusu boynuna asılı, yavaş adımlarla bir yandan bir yana geçiyordu!” (Zorlutuna, 1976: 65)

Hoca Hanım > Hocanım “Ne olur **Hocanım**, müsaade edin!” (Zorlutuna, 1976, 24)

Şekil Bilgisi

1. Tekil şahıs eki -Am

okuyabilirem mi?.. (Zorlutuna, 1976: 49)

Vallah ben **çalışiyem** öğretmen, dedi. **Çalışiyem** amma... (Zorlutuna, 1976: 84)

Yedi **bekliyem**, yedi!... (Zorlutuna, 1976: 84)

Şaşıriyem, öğretmen! (Zorlutuna, 1976: 84)

Sen ne yandan dersin o yandan **ohuyam**, öğretmen! (Zorlutuna, 1976: 85)

2. tekil şahıs eki -sen

Dorgu mu **diyisen**?... (Zorlutuna, 1976: 84)

Zarf fiil eki -AndA

Zaman anlamı veren zarf-fiil eki ile ilgili metinde iki örnek tespit edebilmekteyiz.

Galhanda (kalktığım vakit) unudiyem! (Zorlutuna, 1976: 84)

Çam ağaçları çatal

Altında reis yatar!

Bir meclise **girende**

Çiğın (omuz) oynatır, göbek atar! (Zorlutuna, 1976: 122)

Şimdiki Zaman eki -Iy, -yi

Türkiye Türkçesi yazı dilinden farklı olan şimdiki zaman ekleri ile ilgili örnekler şu şekildedir:

Şaşırıyem, öğretmen! (Zorlutuna, 1976: 84)

Yedi **bekliyem**, yedi!... (Zorlutuna, 1976: 84)

Öldiriyi sağ adamı. (Zorlutuna, 1976: 122)

Çalışıyem amma... (Zorlutuna, 1976: 84)

Dorgu mu **diyisen**?... (Zorlutuna, 1976: 84)

Küçültme Eki +CağIz

Küçültme anlamının yanı sıra sevgi anlamı da katan ek ile ilgili yazı dilinde pek kullanılmayan iki örnek tespit edebilmekteyiz.

Bunu anlamak için **yüzeğizine** bir bakmak yeterdi. (Zorlutuna, 1976: 85)

Bayramlarda olsun, bir **kartçağızla** beni aramasını beklemiyordum. (Zorlutuna, 1976: 93)

Fülden İsim Yapma Eki -maklık

Eski Anadolu Türkçesinde yaygın olarak kullanılan ek günümüz Türkiye Türkçesinde yaygınlığını kaybetmiştir (Korkmaz, 2009: 878; Banguoğlu, 2000: 270)

Ve doğrusunu isterseniz, kendisini tanıtmasa, benim onu **tanımaklığıma** imkân yoktu. (Zorlutuna, 1976: 98)

Tamlayan Eki Ø

Zamirler Eski Türkçe döneminde edatlarla kullanımında (munı teg, anı teg) ad durum eki almaktadır (Ergin, 2012: 367; Karahan, 1999: 609). Orta Türkçe döneminde de zamirlerin edatlarla kullanımında (seniñ bigi, seniñ gibi) durum eki görülmektedir (Sev, 2007: 171) Ancak incelediğimiz metinde “gibi” edatı ile kullanılan şahıs zamirinin biçim birimsel olarak durum eki almadığı görülmektedir.

Hiç ben **sen gibi** okuyabilirim mi?.. (Zorlutuna, 1976: 49)

SONUÇ

Milli Edebiyat'ın takip ve taraftarı olan Halide Nusret Zorlutuna "Benim Küçük Dostlarım" adlı eserini öğrencileri ile ilgili tuttuğu notlara bağlı olarak yazmıştır. Anı türünde olan incelemeye esas aldığımız esere zaman zaman dönemin Anadolu insanını kendi ağzıyla konuşturup yansıtmıştır. Gerek söz varlığı gerek ses bilgisi gerekse de şekil bilgisi açısından yazı dilinden farklı kullanımların tespit edilebildiği metinde zaman zaman bölgenin konuşma üslubunu da yansıtacak önemli veriler elde edilebilmektedir: "Burada kimsesi yok, öğretmen. Biz **bakıveriyoruz** işte, elimizden geldiği kadar. Biz üç arkadaşı, boyacının bir odasını **kiraladıydık**, kendini **bilemeyiverdi! Hükümet doktoruna bakıttık**, ilaç yazdı. Bu sabah biraz gözünü **açtıydı**...Biz tabii **dersimizden kalamayız**, bırakıp geldik (Zorlutuna, 1976: 50-51)." Halk söyleyişleri ile ilgili de metinden örnekler yer almaktadır: "Müdürümüz **-nurda yatsın-** dünyanın en iyi insanlarından biriydi. (Zorlutuna, 1976: 73)."

Yurdun dört bir tarafında öğretmen olarak çalışan Zorlutuna, vatanını seven öğretmen heyecanı ile Anadolu insanı ile iletişim kurup gittiği bölgeleri tanımaya çalışmış; bir yazar ve şair hassasiyeti ve tecrübesiyle de yazmış olduğu esere bölge halkının dilini yansıtmıştır. Bu nedenle eserinde dönemin Anadolu insanının ağız özelliklerini görmek mümkündür. Eser bu özelliği ile de ayrı bir değere sahiptir.

KAYNAKLAR

- BANGUOĞLU, T. (2000). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- ERGİN, M. (2012). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım /Yayın /Tanıtım.
- GÜVENEN, E. (2017). Derleme Sözlüğü'nde görülen /ğ/ eksenli ses olayları. *Akademik Hassasiyetler*, 147-165
- KARAAĞAÇ, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- KARAHAN, L. (1999). Yükleme (accusative) ve ilgi (genetive) hâli ekleri üzerine bazı düşünceler. 3. *Uluslar Arası Türk Dil Kurultayı 1996*, Ankara: TDK Yayınları, 605- 611.
- KORKMAZ, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- ÖZBEK, M. Avni. (2010). *Urfa türkülerinin dil ve anlatım özellikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yeni Türk Dili Bilim Dalı, İstanbul.
- SEV, G. (2007). *Tarihî Türk lehçelerinde hâl ekleri*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- TURAL, Sadık K. (1984). Halide Nusret Zorlutuna. *Töre Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*, C.14, S. 158, 4-9
- ZORLUTUNA, H. N. (1976). *Benim Küçük Dostlarım*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

TÜRKÇE *sa- KÖKÜ VE TÜREVLERİ ÜZERİNE

Öğr. Gör. Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU*

ÖZ

Dil, insanlar arasında iletişim kurmayı sağlayan en temel araçtır ve her dil, kendine özgü bir söz varlığına ve yapıya sahiptir. Bu bağlamda Türkçe, engin söz varlığı ve sözcük türetme gücü ile dikkat çekmektedir. Çünkü Türkçenin yapısı; köklü tarihinden, özgün niteliklerinden ve türetme yöntemlerinden gelen bir zenginlik sunmaktadır. Türkçenin sözcük türetme gücünün temelinde ise kök ve eklerin uyumlu birleşimi yatmaktadır. Kök kavramı, bir sözcüğün anlamı ve yapısı bozulmadan parçalanamayan en küçük dil birliğini karşılamaktadır. Ekler ise köklere bağlanarak yeni sözcüklerin türetilmesini veya cümle içinde görev almasını sağlamakta böylece dilin esnekliği ve ifade gücü artmaktadır. Türkçede bir sözcüğün kökü belirlenirken sözcük aldığı eklerden arındırılır ve geriye kalan anlamlı parçaya kök adı verilir. Kimi zaman bu parçalama işlemi tek bir vokal harfe kadar indirgenebilir. Nitekim vokal fiil kökleri ile vokal isim köklerinin varlığı, bu durumun bir göstergesidir. Bu işlem sırasında, kök ve gövde arasındaki anlamsal ilişki ve eklerin işlevleri belirleyici olmaktadır. Kök ve gövde arasında güçlü bir anlamsal ilişki bulunmasına rağmen yazılı kaynaklarda rastlanmayan köklere ise “farazi kök” adı verilmektedir. Türkçe *sa- kökü de bu türden bir köktür. Bu çalışmada, *sa- kökü ve türevleri incelenmiştir. Öncelikle anlamsal bağlar ve kök-ek ilişkileri göz önünde bulundurularak ilgili sözcüklerin morfolojik yönleri açıklanmaya çalışılmıştır. Türk dilinin çeşitli yazılı kaynaklarındaki kullanımlar ve çalışmaya konu olan sözcükler hakkındaki görüşler karşılaştırılarak sözcüklerin etimolojilerine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Sonuç olarak *saç-*, *sağ-*, *sal-*, *sat-*, *sav-* gibi pek çok sözcüğün “(bir bütünden) ayrılmak, çıkmak” anlamına gelen *sa- kökünden türemiş olabileceği yargısına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Farazi kök, *sa- kökü, Morfoloji, Etimoloji.

ON THE *sa- ROOT AND ITS DERIVATIVES IN TURKISH

ABSTRACT

Language is the most basic tool that enables communication between people and each language has its own vocabulary and structure. In this context, Turkish draws attention with its wide vocabulary and word-generating power. Because the structure of Turkish; it offers a richness that comes from its deep-rooted history, original qualities and derivation methods. The harmonious combination of roots and affixes lies on the basis of the lexical power of Turkish. The root concept corresponds to the smallest linguistic unity of a word that cannot be broken down without deteriorating its meaning and structure. Suffixes connect to roots and enable new words to be derived or to take part in sentences, thus increasing the flexibility and expressive power of the language. While determining the root of a word in Turkish, the word is purified from the suffixes and the remaining meaningful part is called the root. Sometimes this fragmentation can be reduced

* Adıyaman Üniversitesi, Besni Ali Erdemoğlu Meslek Yüksekokulu (Besni/Adıyaman, Türkiye), yahyakemalbeyitoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6421-8939

to a single vocal letter. As a matter of fact, the existence of vocal verb roots and vocal noun roots is an indication of this situation. During this process, the semantic relationship between the root and the stem and the functions of the suffixes are decisive. Although there is a strong semantic relationship between root and stem, roots that are not found in written sources are called “hypothetical roots”. The Turkish **sa-* root is also such a root. In this study, **sa-* root and its derivatives were examined. First of all, the morphological aspects of the related words were tried to be explained by considering the semantic ties and root-affix relations. It is aimed to contribute to the etymologies of the words by comparing the usages in various written sources of the Turkish language and the opinions about the words that are the subject of the study. As a result, it has been concluded that many words such as *saç-*, *sağ-*, *sal-*, *sat-*, *sav-* may derive from the root **sa-*, which means “to leave (from a whole)”.

Key Words: Turkish, Hypothetical root, The **sa-* root, Morphology, Etymology.

GİRİŞ

Dil, insanların iletişim kurma, düşüncelerini ifade etme ve kültürel aktarımda bulunma işlevlerini yerine getirirken kullandıkları başlıca araçtır. Diller, bu işlevleri yerine getirirken kendilerine özgü söz varlıklarından ve yapılarından yararlanmaktadır. Türkçe de bu anlamda, zengin söz varlığı ve sözcük türetme yetisi ile ön plana çıkmaktadır. Dünyanın en eski dillerinden biri olan Türkçenin sözcük türetme gücünün temelinde ise kök ve eklerin uyumlu birleşimi yatmaktadır.

Kök, bir sözcüğün anlamı ve yapısı bozulmadan parçalanamayan şeklidir. Başka bir deyişle kök, anlamlı en küçük dil birliğidir (Ergin, 2009, s. 106). Ekler ise Sözcüğün yapısında yer alan, tek başına kullanılmayan, kökler ile birleşerek gövdeler, gövdeler ile birleşerek de yeni gövdeler oluşturan veya sözcükler arasında geçici anlam ilişkileri kuran şekillerdir (Korkmaz, 2009, s. 15). Türkçe gibi eklemeli dillerde sözcükler morfemlerin (kök ve eklerin) birbirine ulanmasıyla türetilmektedir (Ercilasun, 2013, s. 20).

Etimoloji incelemelerinde öncelikli amaç sözcüğün köküne ulaşmaktır. Türkçede bir sözcüğün kökü belirlenirken aldığı ekler çıkarılır ve geriye kalan anlamlı parçaya kök adı verilir. Bu işlem, bazen tek bir vokal harfe kadar indirgenebilir. Nitekim Sertkaya, Türkçede tek hecede telaffuz edilen sözleri altı grupta incelemektedir. İlk iki grupta “kök” ya da “taban” sözcüğü ile karşılanan ve bölünemeyen heceler yer almaktadır. *ı-* “göndermek”, *u-* “muktedir olmak”, *ı* “ağaç, çalı çırpı”, *u* “uyku” gibi örneklerin yer aldığı birinci grup, “vokal fiil kökleri” ve “vokal isim kökleri” biçiminde adlandırılır. İkinci grupta, *ko-* “bırakmak”, *yu-* “yıkamak”, *ne* “soru sözü”, *sü* “er, asker” şeklinde örneklendirilebilen “konsol+vokal fiil kökleri” ile “konsol+vokal isim kökleri” bulunur. Her iki gruptaki örnekler de hiçbir şekilde parçalanamazlar (2018, s. 14).¹

Bir sözcüğün köküne inerken kök ve gövde arasındaki anlamsal ilişki ve eklerin işlevleri dikkate alınmaktadır. Sözcüğün kökü ile gövdesi arasında anlamsal bir ilişki kurulabilmesine rağmen yazılı kaynaklarda tespit edilemeyen köklere ise “farazi kök” adı verilmektedir. Akademik yazında farazi köklerle ilgili şimdye kadar pek çok çalışma yapılmış ve yapılmaya devam

¹ Sertkaya, köküne inmek için parçalanabilen gramer birliğine ise “fiil gövdesi” ve “isim gövdesi” adı verildiğini belirterek tek hecede telaffuz edilen Türkçe sözlerin yer aldığı diğer grupları şöyle aktarmaktadır: Üçüncü grupta, “vokal+konsol fiil gövdeleri” ile vokal+konsol isim gövdeleri”; dördüncü grupta, “konsol+vokal+konsol fiil gövdeleri” ile “konsol+vokal+konsol isim gövdeleri”; beşinci grupta, “vokal+konsol+konsol fiil gövdeleri” ile “vokal+konsol+konsol isim gövdeleri”; altıncı grupta ise “konson+vokal+konson+konson fiil gövdeleri” ile “konson+vokal+konson+konson isim gövdeleri” yer almaktadır (2018, 14-15).

edilmektedir. Bu konuda akla ilk gelen araştırmacılar arasında Necmettin Hacıeminoğlu, Şinasi Tekin, Ahmet Bican Erculasun, Fatma Özkan gibi isimler sayılabilir.

Türkçe **sa-* kökü de bu türden bir köktür. Bu kök ve anlamı hakkında daha önce de görüşler belirtilmiştir. Necmettin Hacıeminoğlu, “En Eski Türkçede Kök Fiiller” başlığı altında ele aldığı iki sestem ibaret kök fiiller (ünsüz+ünlü) arasında **sa-* kökünü de saymaktadır. Hacıeminoğlu, bu kök için “1. saymak”, “2. düşünmek” anlamlarını vermekte ve *san < sa-n* “sayı” ile *sak < sa-k* “dikkatli, uyanık” örneklerini aktarmaktadır (1991, s. 28). Şinasi Tekin ise “satmak” ve “sanmak” fiillerini **sa-t-* ve **sa-n-* biçiminde parçalamakta ve buradaki **sa-* kökünün “düşünmek, tasarlamak, saymak” anlamlarına geldiğini ifade etmektedir. (2001, s. 98).

Bu çalışmada, **sa-* kökü ve *saç-*, *sağ-*, *sal-*, *sat-*, *sav-* gibi türevleri incelenmiştir. Öncelikle anlamsal bağlar ve kök-ek ilişkileri göz önünde bulundurularak ilgili sözcüklerin morfolojik yönleri açıklanmaya çalışılmıştır. Türk dilinin çeşitli yazılı kaynaklarındaki kullanımlar ve çalışmaya konu olan sözcükler hakkındaki görüşler karşılaştırılarak sözcüklerin etimolojilerine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

1. **sa-* Kökü ve Türevleri

1.1. *saç-*

Türkçe Sözlük'te (TS)² “1. Bir şeyi ortalığa dağıtmak, dökmek.” “2. (ışık ve ısı için) Yaymak.” “3. Belli bir görüşü, düşünceyi yaymak.” (TDK, 1998, s. 1879) anlamlarında kullanılan *saç-* sözcüğü, *Dîvânu Lugâti 't-Türk*'te (DLT) farklı maddelerde “(su vb. şeyleri) serpmek; yağmur saçmak” ve “dağıtmak, malını fırlatmak” şeklinde tanıklanmakta ayrıca sözcüğün *saçgak* “malını satan (kişi)”, *saçgur-* “(su vb. şeyleri) saçmak üzere olmak”, *saçındı* “saçılmış ve yayılmış (şey)” gibi türevleri yer almaktadır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018, s. 797). Clauson, sözcüğü “dağıtmak, serpmek vb.” biçiminde açıklamakta ve “kim özütün için edgü u[ru]ğ *saçsar* (kim ruhu uğruna iyi tahıl saçarsa *Manichaica [M] III*)”, “közi yaş *saçar* (gözleri yaş döker *Kutadgu Bilig [KB]*)” gibi örnek kullanımlar aktarmaktadır (ED [An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish, 1972], s. 794b). Gülensoy, “bir şeyi ortalığa dağıtmak” anlamında açıkladığı sözcüğün Eski Türkçe (ET) ve Orta Türkçe (OT) dönemlerinde *saç-* Türkmence ve Uygurcada *saç-*, Kazakçada *şaş-*, Kırgızcada *çaç-* şeklinde kullanıldığını ifade etmektedir (2007, s. 710). Nişanyan, ET *saç-* “dağıtmak, savurmak” biçiminde belirttiği sözcük için “insan saçı” anlamındaki *saç* ile belirgin bir anlam ilgisinin olduğunu ama bu sözcükler arasında yapısal olarak açık bir ilişki kurulamadığını aktarmaktadır (<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/saç->).

Yukarıdaki açıklamalar, *saç-* sözcüğünün ET'den itibaren hemen hemen aynı anlamlarda kullanıldığını ve etimolojisi hakkında pek yorum yapılmadığını göstermektedir. Sözcüğün açık bir şekilde “(bir bütünden) ayrılmak, çıkmak” anlamıyla ilgisinin olduğu ve **sa-* köküyle ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Hacıeminoğlu, A. Von Gabain'in *Eski Türkçenin Grameri* adlı eserine göndermede bulunarak *u-* “muktedir olmak” *uç-* <*u-ç-* “uçmak” açıklamalarını aktarmaktadır (1991, s. 25). Bu da Türkçenin eski dönemlerinde kullanılmış fiilden fiil yapan bir *-ç-* ekinin varlığını düşündürmekte ve *saç-* sözcüğünün etimolojisini <**sa-ç-* biçiminde önerebilmek için gereken yapısal ilişkiyi desteklemektedir.

1.2. *sağ-*

² Bu çalışmada kullanılan kısaltmalar, kısaltmanın ilk kullanıldığı yerde açık olarak yazılmış ve ayrıca içinde kısaltılmış şekli verilmiştir.

Sözcüğün başat anlamı, *TS*'de “Memeyi parmaklar arasında sıkarak sütünü akıtmak.” olarak verilmektedir (1998, s. 1886). *DLT*'de “(süt) sağmak” anlamıyla birlikte “ügür sürüg köy tewe yundu bile / yumurlayu erkenin sütün *saga.r* (Koyun, deve ve at sürülerine sahip olan kimse sütlerini sağmak için onları toplar ve onlardan faydalanır.)” gibi örnekler aktarılmaktadır (2018, s. 168, 798). *Drevnetyurkskiy Slovar*'da (*DTS*, 1969) da “süt sağmak” anlamı ile geçen (*DTS*, s. 480b) *sağ-* sözcüğü hakkında Clauson, Eski Moğolcada *saga-/sa'a-* biçiminde kullanıldığı bilgisini vermektedir (*ED*, s. 804b). Eren'in sözlüğünde *sağ-* maddesi bulunmamakla birlikte sözcüğün bir türevi olan, “süt veren, sağılan” anlamındaki *sağmal* üzerinde durulmaktadır. Eren, Ramstedt'e göre sözcüğün Moğolcadan alındığını (Moğ *sağamal*) ve Şçerbak'ın da aynı görüşü paylaştığını ancak *-mal* ~ *-mel* ekinin Türkçede de bulunmasından dolayı bu görüşün tartışmalı olduğunu aktarmaktadır (1999, s. 349). Gülensoy, <*sag-* şeklinde ele aldığı sözcüğün Türkmençe ve Uygurcada *sağ-*, Kazakça ve Kazan Tatarcasında *sav-*, Başkurtçada *hav-* olarak kullanıldığını bildirmektedir (2007, s. 711). Nişanyan, *sağ-* sözcüğünün Moğolca aynı anlama gelen *saga-* sözcüğü ile eş kökenli olduğunu belirtmektedir (<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/sag->).

Süt veren bir hayvanın sağılması ile süt, hayvanın vücudundan çıkmaktadır. Bu durum, **sa-* kökünün “(bir bütünden) ayrılmak, çıkmak” şeklindeki farazi anlamıyla birebir uyumaktadır. Bu bağlamda, sözcüğün etimolojisi <**sa-ğ-* olarak ileri sürülebilir. Sözcükteki *-ğ-* eki ise başka eklerle kaynaşarak kullanımdan düşmüş bir ek olabilir. Bu konuda Hacıeminoğlu; kök fiillerin en çok iki sestem oluştuğunu, yapım eklerinin iki sestem fazla olmasının ise Türkçenin yapısına aykırılık teşkil ettiğini belirtmekte ve *-gur* / *-gür* (*azgur-* <*az-gur-* <*az-i-g-u-r-*), *-gut* / *-güt* (*körgüt-* <*kör-güt-* <*kör-ü-g-ü-t-*), *-gsa* / *-gse* (*barıgsa-* <*bar-ı-gsa-* <*bar-ı-g-sa-*) gibi ekleri üç ayrı ekin kaynaşmasıyla oluşmuş, fiilden fiil yapan kaynaşık eklerle örnek göstermektedir (1991, s. 17). Ayrıca sözcüğün **sa-* kökünden geldiğini varsaydığımızda Moğolcaya Türkçeden geçtiğini de düşünebiliriz. Çünkü *sağ-* sözcüğünü de dâhil ettiğimizde **sa-* kökünün aynı anlamla ilişkili pek çok türevinin olması, bu sözcüğün Moğolcaya Türkçeden geçmiş olabilme ihtimalini kuvvetlendirmektedir.

1.3. *sal-*

Çok anlamlılık özelliği gösteren ve *TS*'de on bir anlamı sıralanan *sal-* sözcüğünün ilk anlamı, “Bağımlılığına, tutukluluğuna veya baskı altındaki durumuna son vererek serbest kılmak, bırakmak, koyuvermek.” şeklinde verilmektedir (1998, s. 1898). *DLT*'de üç ayrı maddede “göndermek: ol maña kişide altın *saldı* (o, bana bir kişiyle altın gönderdi)”, “(işaret etmek için bir şey) sallamak: ol maña tönın *saldı* (o, bana elbisesini sallayarak işaret etti)” ve “(su, ağaç vb. şeyleri) alıp götürmek: su.w yıga.çığ *saldı* (su, odun vb. şeyleri alıp götürdü)” anlamları ve kullanımlarıyla aktarılmaktadır (2018, s. 240, 801). *DTS*'de “koymak, atmak, dövmek” gibi anlamları verilen (*DTS*, s. 482a) ve diğer Türk lehçelerinde de genellikle benzer biçimde kullanılan *sal-* sözcüğünü Clauson, temelde “(bir şeyi) taşımak, harekete geçirmek” biçiminde açıklamaktadır (*ED*, s. 824b). Gülensoy, “bırakmak, koyuvermek” anlamıyla birlikte <**sā-l-* açıklamasını yapmaktadır (2007, s. 722). Nişanyan ise sözcüğün anlamlarını *ET* “1. sallamak, sarkıtmak”, “2. bırakmak, azat etmek, göndermek” olarak aktarmakta ve fiilin iki anlam grubunun Türkiye Türkçesinde *sal-* ve *salla-* şeklinde iki ayrı fiile yüklendiğini, iki fiilin türevleri arasında anlam geçişleri olduğunu bildirmektedir. Nişanyan açıklamalarına Moğolca *sal-/salu-* “serbest kalmak, çözülmek, boşanmak” fiilinin varlığını da eklemektedir (<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/sal->).

Yukarıdaki açıklamalardan sözcüğün yaygın anlamının “serbest bırakmak, göndermek” olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamların da *sa- kökünün “(bir bütünden) ayrılmak, çıkmak” şeklindeki farazi anlamıyla örtüştüğü söylenebilir. Çünkü serbest bırakılan veya gönderilen kişi ya da şey, bir yerden veya bütünden ayrılmış, çıkmış olmaktadır. Yapısal olarak da sal- sözcüğü, kök değil gövde gibi durmaktadır. Buna göre, sözcüğün *sa- köküne fiilden fiil yapan -l- yapım eki getirilerek oluşturulduğu ileri sürülebilir.

1.4. sat-

Temel anlamı, *TS*'de “Bir değer karşılığında bir malı alıcıya vermek.” olarak açıklanan (1998, s. 1917) *sat-* sözcüğü, *DLT*'de “satmak” şeklinde tanımlanmakta ve “ordulanıp yüksek tagıg oğla.k çata.r / uygur tatın yuwga alıp yomgın *sata.r* (O, dağın tepesinde yerleşti. Hâlâ kuzuyu oğlak vb. şeylere katmaktadır; yani çobandır. Buna rağmen Uygurlara saldırarak onlardan sürü alır ve onları satar.)”, “ol tawa.r *sattı* (o, mal vb.ni sattı)” gibi kullanımlarla örneklendirilmektedir (2018, s.324, 808). *DTS*'de “satmak” biçiminde (*DTS*, s. 490b) geçen sözcüğe, Clauson da doğrudan “to sell (satmak)” anlamını vermektedir. Clauson aynı zamanda sözcüğün “müşterinin fiyatı hesaplamasını sağlamak” mantığıyla -Bang'ın *sat-* sözcüğünün kökü olarak önerdiği- *sa-* kökünden gelebileceğini bildirmektedir (*ED*, s. 798a). Ş. Tekin, sözcüğü *sa-t- biçiminde parçalamakta ve *sa- kökünün “düşünmek, tasarlamak, saymak” anlamlarına geldiğini ifade etmektedir. Tekin, bu fiili *sa-t- şeklinde ilk düşünenin W. Bang olduğunu da belirtmektedir (2001, s. 98). Öteki Türk lehçelerinde de genellikle benzer biçimde kullanılan sözcük hakkında Gülensoy, *sa- “saymak” +t- “ettirgenlik eki (Bang, *NegVerb.* 117)” açıklamasını yapmaktadır (2007, s. 740). Nişanyan bu fiilin *ET*, yazılı örneği bulunmayan *sad- “saymak, değer biçmek” biçiminden *ET+It-* ekiyle türetildiğini belirtmekte ve W. Bang'ın sözcük hakkındaki görüşlerine M. Erdal ile A. Róna-Tas ve Á. Berta'nın katılmadığını aktarmaktadır (<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/sat->).

Sözcüğün temel ve yaygın anlamının “bir malın bir değer karşılığında elden çıkarılması”³ olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamın da *sa- kökünün “(bir bütünden) ayrılmak, çıkmak” şeklindeki farazi anlamıyla tam olarak uyduğu söylenebilir. Çünkü bir kimsenin mal varlığı içinden bir malı satması, bir bütünden bir parçanın çıkarılması demektir. Türkçede işlek olarak kullanılan -t- “ettirgenlik eki”nin varlığı da sözcüğün etimolojisini <*sa- “(bir bütünden) ayrılmak, çıkmak” +t- “elden çıkarmak” biçiminde önerebilmek için yapısal olarak gereken desteği sağlamaktadır. W. Bang'dan başlayarak Clouson, Ş. Tekin ve Gülensoy'un *sa- “saymak” +t- “saydırmak” biçimindeki yaklaşımı, oldukça tutarlı görünmekle birlikte *say-* sözcüğünün de “(bir bütünden) ayrılmak, çıkmak” farazi anlamıyla semantik bir bağı olabileceği göz önünde bulundurulduğunda geliştirilmeye açık bir iddia olarak kabul edilebilir. Nitekim *say-* da aslında “bir bütünü parçalara ayırma” eylemidir.⁴

1.5. sav-

TS'de başat anlamı, “İstenmeyen birini yanından uzaklaştırmak.” şeklinde geçen (1998, s. 1919) *sav-* sözcüğü için Clouson, *savıl-* maddesine göndermede bulunarak bu sözcüğün en erken XIII. yüzyılda ortaya çıkmış olabileceği düşünülen *sav-* fiilinin edilgeni olduğunu

³ Sözcüğün anlamı, J. Wilkens'in *Eski Uygurcannın El Sözlüğü* adlı eserinde “satmak, elden çıkarmak” şeklinde tanımlanmaktadır (2021, s. 589).

⁴ *say-* fiili “sayı saymak” anlamında ele alındığında semantik olarak *sa- kökünün türevleri arasında düşünülebilir. Ancak sözcüğün eskiden beri “düşünmek, itibar etmek” gibi çok çeşitli anlamlarda da kullanılması, bu görüşü tartışılmalı hâle getirmektedir.

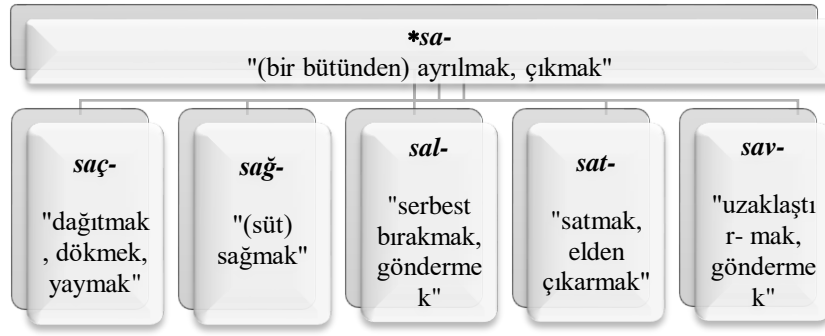
belirtmekte ve Kıpçakçada (XIV. yüzyıl) *şaw-* “hawwala (geri gevirmek)” anlamında kullanıldığını aktarmaktadır (ED, s. 788a). Gülensoy sözcük hakkında, *OT saw-* (DLT: *saw-ra-* ‘savulmak, azalmak, seyrekleşmek’; *saw-ri-*, *sew-re-* ‘azalmak, seyrekleşmek’; *saw-ul-* ‘bulunduğu hâlden ayrılmak; ayrılmak, gitmek’) ve *<sa-v-* açıklamasını yapmaktadır (2007, s. 741). Nişanyan sözcüğün *ET savul-* “gitmek, uzaklaşmak” fiili ile eş kökenli olduğunu ve *ET sal-* “göndermek, uzaklaştırmak” fiilinden türetildiğini ifade etmektedir (<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/sav->).

Türkçenin en eski yazılı kaynaklarında tanıklanamayan *sav-* sözcüğünün gerek günümüzdeki gerekse de türevlerinin tespit edilmiş anlamları açısından değerlendirildiğinde temel anlamının “(bir kimseyi ya da bir şeyi) uzaklaştırmak, göndermek” olduğu söylenebilir. Bu anlamın da **sa-* kökünün “(bir bütünden) ayrılmak, çıkmak” şeklindeki farazi anlamıyla ilişkili olduğu açıktır. Uzaklaştırılan ya da gönderilen kişi veya şey, bir topluluktan ya da yerden ayrılmış, çıkmış olmaktadır. Bu durumda, sözcüğün **sa-* köküne fiilden fiil yapan *-v-* yapım eki getirilerek oluşturulduğu ileri sürülebilir. Türkçede fonetik değişikliklere uğradığı için artık fark edilemeyen bazı eski yapım eklerinin olduğu bilinmektedir (Hacıeminoğlu, 1991, s. 11). Ayrıca işlevsel değişikliklere uğradığı için fark edilemeyen yapım eklerinden de söz edilebilir. Nitekim *sav-* sözcüğündeki *-v-* ekinin de **sa-v-ıl-* > **sa-v-ul-*, **sa-v-ur-* gibi kullanımlarda önce yardımcı ünsüz işlevini üstlendiği zamanla da eklediği düşünülebilir. Özellikle **sa-v-ıl-* > **sa-v-ul-* sürecindeki yuvarlaklaşma, “-v-”nin başlangıçta bir yardımcı ünsüz olabileceği savını desteklemektedir. Diğer taraftan **sa-v-ur-* sözcüğündeki *-ur-* ekinin geçişli fiiller türetme işlevini (**sa-* “(bir bütünden) ayrılmak, çıkmak” +*v-* “yardımcı ünsüz” +*ur-* “fırlatmak, uzaklaştırmak”) bu örnekte tam olarak yerine getirdiği görülmektedir. Sözcüğün türevlerine rastlanmasına rağmen kendisinin XIII-XIV. yüzyıllara kadar tanıklanamaması ise bu tezinin en güçlü delilidir.

SONUÇ

Türkçe, zengin söz varlığı ve kendine özgü yapısıyla dünya dilleri arasında önemli bir yere sahiptir. Türkçenin söz varlığını zenginleştiren yapısal özelliklerin başında ise kök ve eklerin uyumlu birleşimi sayılabilir. Etimolojik çalışmalar, hem bu uyumun daha iyi anlaşılmasına hem de Türkçenin söz varlığının belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle yazılı kaynaklarda tanıklanamayan ancak anlamsal ve yapısal olarak varlığı tahmin edilen farazi sözcükler üzerine yapılan çalışmalar, Türkçenin kök-ek uyumunu ve söz varlığının çeşitliliğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada *saç-*, *sağ-*, *sal-*, *sat-* ve *sav-* sözcüklerinin “(bir bütünden) ayrılmak, çıkmak” farazi anlamını taşıyan **sa-* kökünden türetildiği anlamsal ve yapısal açılardan açıklanmaya çalışılmıştır. Sözcüklerin **sa-* köküyle ilgili, temel ve yaygın anlamları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Farazi köklerle ilgili çalışmaların tartışılmaya ve geliştirilmeye açık görüşler içerebilmesi doğaldır. Bu çalışma da yeni sözcüklerle ve farklı görüşlerle geliştirilmeye açıktır.



Tablo 1. *sa- Kökü ve Türevleri

KAYNAKLAR

- Clauson, Sir G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Oxford: Oxford University.
- Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri. *Dil Araştırmaları*, 12, 17-22.
- Ercilasun, A. B. & Akkoyunlu, Z. (2018). *Divânu lugâti't-Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eren, H. (1999). *Türkçenin etimolojik sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Yayınları.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü, II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (1991). *Türk dilinde fiiller*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kormaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Nadalyaev, V. M. & Nasilov, D. vd. (1969). *Drevnetyurkskiy slovar*. Leningard: Nauka.
- Nişanyan sözlük. <https://nisanyansozluk.com/> adresinden erişildi. (ET: 01.09.2023-10.10.2023)
- Sertkaya, O. F. (2018). Türkçede kelime etimolojisi nasıl yapılır? *Türk Dili*, 68(804), 13-17.
- Tekin, Ş. (2001). *İştikakçının köşesi*. İstanbul: Simurg Yayınları.
- Türkçe sözlük. (1998). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Wilkens, J. (2021). *Eski Uygurcanın el sözlüğü*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

AZERBAJCAN'DA LATİN ALFABESİNDEN KİRİL ALFABESİNE GEÇİŞ SÜRECİNİN MECLİS GÖRÜŞMELERİNE VE AZERBAJCAN BASININA YANSIMASI

Doç. Dr. Ziyafet GASIMOVA*

ÖZ

1939 yılında, Stalin'in totaliter rejiminin bütün muhalif unsurlarının ezilerek en koyu bir şekilde devam ettiği bir zamanda, Azerbaycan basınında Lâtin alfabesini Kiril alfabesiyle değiştirme meselesi gündem konusu oldu. Lâtin alfabesinden Kiril alfabesine geçiş sürecini takiben Azerbaycan basını 1939 yılının ocak ayından itibaren bu konuda makaleler yayınlamaya başladı. Bu makaleler Lâtin alfabesinin kabul edilmesi ile ilgili haberler ve bu sırada yapılan propaganda çalışmaları, harf seçimi ve bu seçim zamanı yapılan tartışmalar ile imla kuralları gibi konuları içermektedir.

Lâtin alfabesinden Kiril alfabesine geçiş doğal olarak meclis görüşmelerine de yansımıştır.

7 Temmuz 1939 yılında saat 11 00'de S.M. Kirov Adına Propaganda ve Teşvikat Evinin toplantı odasında Azerbaycan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Baş Sovyeti'nin ikinci sessiyası (oturum) yapılmış, toplantıyı Azerbaycan SSC Baş Sovyeti'nin başkanı, milletvekili T. Yakubov açmıştır. Toplantıda onaylanan müzakere meselelerinden ikincisi Azerbaycan alfabesinin Lâtin alfabesinden Rus alfabesine geçişi hakkında olmuştur. 11 Temmuz'da oturum devresinin beşinci toplantısında Azerbaycan alfabesinin Lâtin alfabesinden Rus alfabesine geçişi hakkında karar kabul edilmiştir. Burada *"Azerbaycan Yazısının Lâtin'den Rus Alfabesine geçişi hakkında" kanunu uygulamak amacıyla Azerbaycan SSC HKS'i yanında bir komisyon oluşturulmuştur.* Ve bununla da Azerbaycan'da alfabe değişikliği meselesinin tartışmaları diğer oturumlarda da devam etmiş ve farklı kararlar alınmıştır. Bu kararlar Azerbaycan basınında da konu edilmiştir.

Araştırmanın amacı 1939 yılına ait şimdiye kadar açıklığa kavuşturulmamış meclis görüşmelerini göstermektir.

Yapılan bu çalışmada Azerbaycan'da Lâtin alfabesinden Kiril alfabesine geçişin meclis görüşmelerine, Azerbaycan basınına yansımaları ele alınmış, arşiv kaynaklarından yola çıkılarak alınan kararların sonuçları araştırılmış, Türk dünyası açısından önemi belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Latin Alfabesi, Kiril Alfabesi, meclis görüşmeleri, Azerbaycan basını.

* Bakü Slavyan Üniversitesi, Türk Araştırmaları Öğretim-Kültür Merkezi Müdürü, Azerbaycan Dili ve Onun Öğretim Yöntemi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi

REFLECTION OF THE TRANSITION PROCESS FROM THE LATIN ALPHABET TO THE CYRILLIC ALPHABET IN AZERBAIJAN ON THE PARLIAMENTARY DISCUSSIONS AND THE AZERBAIJANI PRESS

ABSTRACT

In 1939, a time when all opposition elements of Stalin's totalitarian regime were being ruthlessly suppressed, the question of transitioning from the Latin alphabet to the Cyrillic alphabet became a prominent topic of discussion in the Azerbaijani press. After the transition from the Latin alphabet to the Cyrillic alphabet, the Azerbaijani press began publishing articles on this subject in January 1939. These articles covered news about the adoption of the Latin alphabet, the propaganda efforts, letter selection, election discussions, and spelling rules.

The transition from the Latin alphabet to the Cyrillic alphabet was naturally reflected in the parliamentary discussions.

On July 7, 1939, at 11:00 AM, the second session of the Chief Soviet of the Azerbaijan Soviet Socialist Republic convened in the meeting room of the House of Propaganda and Promotion in honor of Kirov. The session was opened by Deputy T. Yakubov, the chairman of the Chief Soviet of the Azerbaijan SSR. One of the negotiation issues approved at the meeting pertained to the transition of the Azerbaijani alphabet from the Latin to the Cyrillic script. At the fifth meeting of the session on July 11, the decision to transition the Azerbaijani alphabet from the Latin script to the Cyrillic script was adopted. Here, a commission was established alongside the HKS of the Azerbaijan SSR to implement the law 'On the transition of the Azerbaijani script from Latin to the Cyrillic Alphabet'. Discussions on the alphabet change issue in Azerbaijan continued in subsequent sessions, resulting in various decisions that were also covered in the Azerbaijani press.

The research aims to shed light on previously unexamined parliamentary discussions from 1939.

This study discusses the impact of the transition from the Latin to the Cyrillic alphabet in Azerbaijan on parliamentary discussions and the Azerbaijani press. It investigates the outcomes of decisions based on archival sources and highlights its significance for the Turkish world.

Key Words: Latin Alphabet, Cyrillic Alphabet, parliamentary discussions, Azerbaijani press.

GİRİŞ

1930'lu yıllarda Azerbaycan'da toplumsal siyasi durum bütün Sovyetler Birliği'ndeki gibiydi. Bir taraftan halk ekonomisinin yeniden kurulmasının önemli aşaması devam ediyor, sosyalizme geçiş devrinin prensip konuları çözülüyor, onun maddi, teknik temelini oluşturulması çalışmaları yapılıyordu (Azerbaycan Tarihi (1920-1941), 2000: 373-375).

Rus dili, çok milletli devletin oluşturulması ile ortaya çıkan tarihi durum sebebiyle Sovyetler Birliği'nde yaşayan halklar arasında iletişim aracı ve devlet dili gibi nüfuz kazandı. Rusça Rus olmayan halklarda da Rus dilini öğrenme eğilimini güçlendiren önemli bir faktör oldu. Fakat büyük devlet şovenizmi ile totaliter rejimin ortaya çıktığı ve yerleştiği bir ortamda Rus dilinin "öncülüğü" toplumsal, siyasi ve kültürel hayatın bütün alanlarında önemli faktöre dönüşerek, milli dilleri sıkıştırıyor, halklar arasında ayrımcılık oluşmasına, onların kendi dil köklerinden uzaklaştırılmasına, kendi edebiyat ve tarihine kayıtsız kalmasına, kültürel geleneklerini unutmalarına sebep oluyordu (Azerbaycan Tarihi (1920-1941), 2000: 380-381). İşte alfabe değiştirme konusu bu şartlarda tekrar gündeme gelmiştir.

Azerbaycan Demokratik Cumhuriyetten sonra Sovyet idaresinin hâkimiyetinde Azerbaycan Sovyet milli devletinin kuruluşu, aydın kesiminin eski programının devam ettirilmesi ve dilin Osmanlılaşmadan temizlenmesi süreci hız kazandı. Bu Azerbaycan Türkçesini arındırma devresinde, Sovyet Rusya ve hatta Bakü komünist rejiminin 1920'lerin başlarında samimi ilişkiler kurduğu Kemalist Türkiye'nin izlediği politikaya paralel bir yol takip ettiler. Hem Türkiye'de hem de Azerbaycan'da Osmanlıcaya karşı yürütülen kampanya, milli bir Türk kimliği ortaya çıkarma sloganı altında yürütüldü. Bu kimliğin ruhunda, Kemalist Türkiye ile yakınlaşma olduğu gibi, Azerbaycan dilinin resmi adı Türk veya Tyurski (Rusça), topraklarının sahipleri de Türkler idi. Azerbaycan'da Arap alfabesinin Lâtinleştirilmesi, Türkiye'de (Şimşir, B., 1992:15). buna benzer yeniliğe öncüllük etti ve onu etkiledi. Sadece Stalin yönetiminin baskısı altında Azerbaycan'da Türkçülük yavaşlatıldı. Dil resmi olarak Azerice ile isimlendirildi ve alfabe bu kez Lâtin'den Kiril alfabesine değiştirildi (Swietoshowski, 2003: 182).

Azerbaycan'ın Kiril alfabesine geçiş döneminde Azerbaycan basını Lâtin alfabesinin olumlu sonuçlarını göstermiştir. Bu görüşlere göre Azerbaycan Türkleri ilk defa olarak Arap alfabesinden Lâtin alfabesine geçmekle Doğuda kültürel bir devrim yaptılar (Semedov Z., 20.11.1939). Dilimizin Arap, Fars, Osmanlı sözlerinden temizlenmesi işinde, dilimizin gelişmesi yolunda, uluslar arası terimlerle zengin olma yoluna çıkması işinde, kültürümüzün gelişmesinde Lâtin alfabesinin hizmetleri az değildir (Efendiyef, A., 1940:20). Şimdi halkımız yüzde yüz eğitilmiştir. Böyle yükseliş devrinde Arap alfabesi ile yetinseydik bu başarıların binde birini bile kazanamazdık (Babazade, E., 1939:116).

Lâtin alfabesini bu kadar takdir eden Azerbaycan basını Kiril alfabesine geçiş nedenini ise Lâtin alfabesinin o dönemdeki duruma cevap verememesine bağlamaktaydı ve yaygın olan bu düşünceye göre bu kadar büyük başarılar olmasına rağmen Lâtin alfabesinin kusursuz bir alfabe olduğunu söyleyemeyiz. Bu alfabe ile Azerbaycan ve yabancı sözleri doğru yazamıyoruz. Bize dilimizin seslerini ifade edecek bir alfabe gerektir. Kullanacağımız Rus alfabesi büyük Azerbaycan halkının şimdiki dil ve kültürüne, tabiatına ve ideolojisine tamamen uygun olacaktır (Babazade, E., 1939:116). Bir zamanlar uluslararası alfabe Lâtin alfabesi idi. Şimdi ise tarihin akış semti değişmiştir. Kahraman Rus halkının alfabesi birçok halklar arasında tek alfabe olmaya geçmiştir (Vurgun, S., 12. 05. 1939)

Azerbaycan'da Latin Alfabesinden Kiril Alfabesine Geçiş Sürecinin ve Azerbaycan Basınına Yansıması

1939 yılında, Stalin'in totaliter rejiminin bütün muhalif unsurların ezilerek en koyu bir şekilde devam ettiği bir zamanda, Azerbaycan basınında Lâtin alfabesini Kiril alfabesiyle değiştirme meselesi gündem konusu oldu. Lâtin alfabesinden Kiril alfabesine geçiş sürecini takiben Azerbaycan basını 1939 yılının ocak ayından itibaren bu konuda makaleler yayınlamaya başlamıştır. Bu makaleler Lâtin alfabesinin kabul edilmesi ile ilgili haberler ve bu sırada yapılan propaganda çalışmaları, harf seçimi ve bu seçim zamanı yapılan tartışmalar ile imla kuralları gibi konuları içermektedir. Makalelerden ilmi tartışmaların alfabenin kabul edilmesi ile ilgili değil, harf seçimi konusunda olduğu anlaşılmaktadır. Yani makalelerde Kiril alfabesine karşı olanların görüşlerine yer verilmemiş, sadece karşıt görüşler genel olarak eleştirilmiştir. Örneğin, Kommunist gazetesinde yayınlanan bir makalede, yeni Azerbaycan alfabesine geçmekle faşizmin alçak ajanları Trotskist-Buhariçilerin ve burjuva milliyetçilerin zararlarının tamamıyla ortadan kaldırılacağı ifade edilmiştir (Azerbaycan Halgının Yeni Elifbası, 12.05.1939) . Molotov da Müellim gazetesindeki 20 Eylül 1939 tarihli "Azerbaycan halkının yeni alfabesi" isimli makalesinde milliyetçilere gönderme yaparak "Azerbaycan halkının bu yeni teşebbüsüne karşı çıkan milli burjuva-müşavetçi, yabancı ajanlarının iç yüzünü ortaya çıkarmak ve onların kitle

içinde zehirlerini dökmemesi için dikkatli olmalıyız ve ülke halkına gerekli açıklamayı yapmalıyız” (Molotov, 20. 07.1939.) cümlesi ile Kiril alfabesine karşı gelenleri düşman olarak belirtmiştir.

Rus alfabesine geçiş sürecinde karşıt görüşleri toplumdan dışlayan Azerbaycan basını sayfalarında “Herkes kendi vazifesini yapmalı, dikkatli olmalı, halk düşmanlarının, maske takmış burjuva milliyetçilerinin teşebbüslerine darbe indirmelidir” (Azerbaycan Halkının Yeni Gelebesi, 20.11.1939), “Yeni alfabeğe geçerken dikkat etmeliyiz. Köşede saklanıp kalmış halk düşmanlarının, burjuva milliyetçilerinin bütün hamlelerine darbe vurmaliyiz” (Kültür Gelebelerimizin Yeni Nümunesi, 1939: 58-60) gibi görüşlere yer vererek totaliter baskı altında kaldığını ortaya koymaktadır.

Azerbaycan basının propaganda ağırlıklı makalelerinde hep aynı görüşler belirtilmiştir. İlk önce Arap alfabesi kötülenerek Lâtin alfabesinin öneminden bahsedilmiştir. Daha sonra Lâtin alfabesinin bugünün gelişmelerine uyum sağlamadığı, Rus alfabesiyle değiştirilme gerekliliği bildirilmiş, Rus alfabesinin, Rus halkının ve Rus dilinin önemi abartılarak büyütülmüştür.

Müellim gazetesinin 29 Ocak 1939 tarihli sayısında yayınlanan “Azerbaycan yazısının rus elifbası grafikası esasına keçirilmesi haggında” başlıklı makalede bu propagandanın temel izlerini görmekteyiz (Azerbaycan Yazısının Rus Elifbası Grafikası Esasına Keçirilmesi Haggında, 29.01.1939).

Daha sonra propaganda çalışmalarını hızlandıran Azerbaycan basını Rus alfabesinin, Rus dilinin, Rus halkının önemini defalarca tekrarlamıştır. Azerbaycan SSR Halk Maarif Komssarı (Komiseri, Başkanı) M. Memmedov’un Edebiyyat, Müellim, Müellime Kömek, Kommunist gibi gazetelerde yayınlanan 7 Temmuz 1939’da yapılan Azerbaycan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Baş Sovyetinin toplantısında uzun konuşması buna bir örnektir. Memmedov’a konuşmasına göre Rus alfabesine geçişle Azerbaycan halkı büyük Rus halkının yakın kardeşlik ve yardımıyla yüzyıllık cehalet zincirini kırıp, öncü beşeriyetin oluşturduğu kültürün en kıymetli zenginliklerini öğrenmektedir. Lâtin alfabesiyle eğitim Azerbaycan okullarında Rus dilinin öğrenilmesi ve Azerbaycan dilinde olmayan okullarda Azerbaycan dilinin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Çünkü Lâtin alfabesi ve Kiril alfabesinde biçimce aynı olup anlamca farklı sesler ifade eden harfler vardır. Müzakere zamanı bazı konuşmacılar Rus alfabesine geçişi, Rus diline geçiş olarak belirtmektedirler. Alfabe ve dil arasındaki farkı anlamayan bu arkadaşlar Rus alfabesi sayesinde bizim Azerbaycan Türkçemizi geliştireceğimizi anlamalıdır. Lâtin alfabesinden üstün olan Rus alfabesi Ekim Devriminin, beşeriyet tarihinde yeni dönem açan devrim bayrağını yükseltmiş büyük bir halkın alfabesidir. Bu alfabe beşeriyetin büyük dâhileri Lenin Stalin dilinin alfabesidir. Rus alfabesi zengin ve güzel bir dilin, en büyük edebiyat klasikleri Puşkin, Gogol, Tolstoy, Gorki dilinin alfabesidir. Bu yüzden Sovyetler Birliğinin birçok halkları Rus alfabesine geçmişler. Karl Marks, Frederich Engels Avrupa dillerini bilmelerine rağmen Rus dilini öğrenmeyi kendilerine gerekli görmüşler. Hele Karl Marks Rus dilini 50 yaşında öğrenmiştir (Memmedov, M., 26.07.1939; 20. 07.1939; 1939, Sayı 7-8:3-9; 17.07.1939).

Öğretmenlere sık sık Müellim gazetesinde görevlerini hatırlatan Bakü Halk Maarif Şubesinin Müdürü Çimnaz Aslanova Azerbaycan SSC Baş Sovyetlerine seçimler sürecinde öğretmenlerin propaganda ve teşvik işlerindeki vazifeleri üzerinde durmuş, yeni alfabenin uygulanmasında öğretmenlerin öneminden bahsetmiştir. Aslanova’nın fikrinde öğretmenler yeni alfabeği önce kendileri öğrenmeli, sonra halk kitleleri arasında propaganda amaçlı açıklamalar yapmalıdır. Öğrencilere yeni alfabe ve imlâ kuralları öğretmek için ek ders yapılması gerekliliğini anlatan Aslanova ne kadar insanı yeni alfabeği öğrenmeğe teşvik edersek o kadar çabuk başarı sağlanacağını hatırlatmaktadır (Aslanova, Ç., 1.09.1939). Aslanova bir başka makalesinde de yeni

alfabenin propagandası üzerinde durarak bu alfabenin zor olmadığını ifade etmiş, Sovyet öğrencilerinin yeni alfabe ile daha da kolay okuyarak kendi kültür seviyelerini yükselteceklerini anlatmıştır (Aslanova, Ç., 20.11.1939).

1922-1928 yılları arası Arap alfabesinden Lâtin alfabesine geçiş sürecinde sloganlara ağırlık veren Azerbaycan basını 1939 yılında Rus alfabesine geçiş sürecinde sloganları oldukça azaltmıştır. "Yeni Azerbaycan alfabesi mutlu halkımızın kültür tarihinde yeni parlak bir sayfa açıyor", "Rus alfabesi temelli yeni Azerbaycan alfabesi oluşturmak büyük başarıdır" (Kommunist, 15.11.1939), (Kommunist, Bakı, 12.05.1939.) "Kültürümüzün büyük zaferi olan yeni Azerbaycan alfabesini halkımız sevinçle karşılamıştır" (Edebiyyat, Bakı, 20.11.1939) gibi sloganlarla sık sık basında karşılaşmak mümkündür.

Alfabe ile ilgili haberlere yer veren gazete ve dergiler 1939 yılının ocak ayından itibaren gelişmeleri yayınlamaktaydı.

Müellim gazetesi ise tüm SSCB’de Kiril alfabesine geçiş teşebbüsünün 1936 yılından başladığını vurgulamakta ve 1938 yılına dek çok kısa bir zamanda kırka kadar halkın bu yazıya geçtiğini örnek göstermektedir. Bu halklar ise Rusya’ya bağlı özerk cumhuriyetlerde yaşayan halklardır (Azerbaycan Yazısının Rus Elifbası Grafikası Esasına Keçirilmesi Haggında, 29.01.1939.).

Kiril alfabesiyle ilgili ilk toplantı 20 Ocak 1939’da yapılmış ve toplantı Edebiyyat gazetesinde konu edilmiştir. Makaleye göre 20 Ocak 1939 tarihinde SSCB (Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği) Bilimler Akademisinin Azerbaycan şubesinin toplantı salonunda Azerbaycan dili ve edebiyatı öğretmenlerinin, asistanların, dilbilimcilerin, edebiyatçıların ve başkalarının katılımıyla Azerbaycan Sovyet Yazarlar Birliği İdaresi ve SSCB Bilimler Akademisinin Azerbaycan Şubesinin Prezidyumu (Başkanlığı) tarafından müşavere yapılmıştır. Müşavereye 300’den fazla kişi katılmıştır. Görüşmede, Azerbaycan’ın Lâtinleştirilmiş alfabesinden Rus alfabesi temelli yeni alfabeğe geçmek lüzumu müzakere edilmiştir. Müşavere, Azerbaycan SSC Baş Sovyetinin milletvekili, yazar Resul Rıza’nın konuşmasıyla başlamıştır. Yeni alfabeğe geçmekle ilgili dilbilimci, SSCB Bilimler Akademisinin Azerbaycan şubesinin asistanı Davud Guliyev’in konuşması üzerine tartışmalar yapılmıştır. Görüşmede üniversite ve orta öğrenim okullarının dil ve edebiyat öğretmenleri Muhtar Hüseyinov, Letif Eliyev, Zeynal Helil, Ağaselim Mahmudov, SSCB Bilimler Akademisinin Azerbaycan şubesinin asistanı Yagub Eliyev, yazar, Azerbaycan SSC Baş Sovyetinin Milletvekili Semed Vurgun, Mirze İbrahimov, Nizami adına Dil ve Edebiyat Enstitüsü müdürü Heyder Hüseyinov, şair ve yazarlardan Refili ve Cefer Hendan, SSCB Halk Sanatçısı, Az. SSC Baş Sovyetinin milletvekili Bülbül ve başkaları konuşmalar yaptılar. Konuşanlar, Azerbaycan halkının Ekim Devrimi ile zenginleşmiş dili ve edebiyatının ihtiyaçlarına ve sorularına cevap veremeyen Lâtinleştirilmiş Azerbaycan alfabesinin ciddi noksanlarını belirttiler. Azerbaycan yazısının Rus alfabesi temelli yeni alfabeğe geçmesinin Azerbaycan halkı için büyük siyasi, kültür ve ekonomik önemi vardır. Müşavere bu yüzden yeni alfabeğe geçme meselesinin zamanı geldiğini onaylamış, bu meselenin aydınlar, bilim adamları, öğretmenler ve başkaları tarafından müzakere edilmesi için Azerbaycan Halk Maarif Komiserliğinden ve SSCB Bilimler Akademisinin Azerbaycan Şubesinden yeni alfabe projesini hazırlamalarını ricada bulunmaya karar vermiştir Ayrıca toplantıda Rus alfabesindeki я, ю, ц, ь, ъ, ш gibi harflerin alınması meselesi tartışılmış ve bu harflerle yabancı kelimeleri düzgün yazmakta zorlanılmayacağı düşünülmüştür (Bakı Şehrinin Sovet İntelligensiyasının, Müellimlerinin, Edebiyatçılarının Ve Dilçilerinin, Yazıcılarının Ve Elmi İşçilerinin Müşaviresi, 28.01.1939).

20 Ocak 1939 tarihinde yapılan toplantının ardından Kiril alfabesinin projesi hazırlanmaya başlanmış, 1939 yılının mayıs ayına kadar devam etmiştir.

Mayıs ayında hazırlanan Rus alfabesi temelli yeni Azerbaycan alfabesi projesini Azerbaycan aydınları Sovyetler Birliği Bilimler Akademisi Azerbaycan Şubesinin Başkanlığı ve Azerbaycan Sovyet Yazarları Birliğinin idare heyeti tarafından 8-9 Mayıs 1939'da çağrılmış toplantıda müzakere ettiler. Müzakere sonucunda proje esas olarak beğenilmiştir. Konuşmacılar yeni alfabenin noksanlarını bildirdikten sonra yeni alfabeyle ilgili halkın kendi düşüncelerini basın aracılığıyla bildirmeleri teklif edildi (Azerbaycan Halkının Yeni Elifbası, 12.05.1939.).

Toplantıda beğenilen alfabe projesi 32 harften oluşmuştur (Ek-2). Alfabe hazırlanırken her harfin bir sesi karşılması ilkesine uymaya çalışılmış, bazı özel seslerin temsili için mevcut harflere diyakritikler eklenmiştir. Yeni alfabe 25'i Rus Kiril harflerinden (а, б, в, г, д, е, ж, з, и, к, л, м, н, о, п, р, с, т, у, ф, ц, х, ч, ш, ы) alınmış, 4'ü Azerbaycan Türkçesinin özel sesleri için Lâtin alfabesinden (h, φ, ə, ө), 3 harf de Rus harflerine diyakritik eklenerek oluşturulur (k, y, ч). Hazırlanan projede alfabeyle Rus harflerinin iki sesi ifade eden я, ё, ю, э, ц, щ, ь, ъ sesleri alınmamıştır.

Toplantının ardından gazete ve dergiler yeni alfabenin kabul edilmesinin gerekliliği konusunda fikir söyleyen aydınların fikirlerini yayımlayacaklarını bildirdiler. Ve beğenilen yeni alfabe projesi dönemin gazete ve dergilerinde neşredilerek "Rus alfabesi temelinde kurulmuş yeni Azerbaycan alfabesi projesini müzakere ediyoruz" başlıklı alfabe sütununda tartışılmaya alındı.

Gazete ve dergilere konulan alfabe sütununda proje tartışılmaya başlandı. Müellim gazetesi 11 Mayıs 1939'da yayınladığı yeni alfabe sütununda Settar Ahundov'un görüşlerine yer vermiştir. Settar Ahundov yeni alfabe projesini genel olarak beğendiğini ifade etmiştir. Mayıs toplantısında tartışılan г, φ (g, ğ) harfleri hakkında kendi görüşünü bildiren Settar Ahundov'a göre Azerbaycan Türkçesinde bu seslerin her ikisi olduğundan her iki ses г (g) harfiyle değil, ayrı ayrı г, φ (g, ğ) harfleri olarak kabul edilmelidir. Ayrıca, dilde çok kullanılan, fakat alfabeden çıkarılan "sağır nun" (ñ) harfinin tekrar eklenmesini teklif eden Ahundov ж (j) harfinin dilimizde çok kullanılmadığı halde alfabeyle eklendiğine dikkat çekmiştir (Ahundov, S., 11.05.1939).

Semed Vurgun'a göre Rus alfabesi temelli yeni Azerbaycan alfabesi yapılırken alfabenin değişmeyen ve kültür alfabesi olması için aşağıdaki şartlar aranmalıdır:

"Harflerin sayısı az olmalıdır. Dilin tamamıyla ifade edilebilmesi için 32 harf kullanılması iyi olur. Eğer harflerin sayısı fazla yapılırsa bu alfabenin zayıf olmasının ilk özelliğidir. Bu yüzden harfler konusunda cimri olmak gerekir" (Vurgun, S., 12. 05. 1939).

Teklif edilen я, ю, ц, ь, щ harflerinin alınmasına karşı olan Semed Vurgun bu harflerin karşılığının Azerbaycan Türkçesinde olmadığını savunmuştur. Semed Vurgun'a göre bunlar kalın ve ağır harflerdir. Azerbaycan Türkçesinin inceliğini, uyumunu, zarifliğini bozabilir. Örneğin, biz Klara Çetkin (Klara Tsetkin) kelimesini Klara Setxin yazıyorsak bu hiç de tesadüf değildir. Dilimizde ц harfi olmadığından konuşurken s harfiyle telaffuz ediyoruz. Bu doğru yoldur. Tarihe bakarsak bütün halkların yabancı kelimeleri kendi dillerinin özelliklerine uygun olarak kullandığını da görürüz. Biz kendi dilimizin özelliklerini yabancı kelimelere kurban edemeyiz. Tam tersi, yabancı kelimeleri kendi dilimizin özelliklerine tâbi ederek o kelimeleri çocuklarımıza ana dilimizin kelimeleri gibi benimsetebiliriz. Eğer yabancı kelimelerin hatırına dilimize çeşitli harfleri dâhil edersek elli veya yüz yıl sonra alfabemizdeki harflerin sayısı bundan iki kat fazla olur, alfabemiz kültür alfabesi olmaktan çıkar. Bu da bizim tarafımızdan yapılan cehalet ve sorumsuzluğun bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Vurgun, S., 12. 05. 1939).

Azerbaycan`da Latin Alfabesinden Kiril Alfabesine Geçiş Sürecinin Meclis Görüşmelerine Yansıması

Azerbaycan basınında yapılan tartışmaların ardından yeni alfabenin resmi olarak kabul edilmesi meselesi gündeme gelmiştir.

Lâtin alfabesinden Kiril alfabesine geçiş doğal olarak meclis görüşmelerine de yansımıştır.

7 Temmuz saat 11 00`de S.M. Kirov Adına Propaganda ve Teşvikat Evinin toplantı odasında Azerbaycan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Baş Sovyetinin ikinci sessiyası (oturum) yapılmıştır. Toplantıyı Azerbaycan SSC Baş Sovyeti`nin başkanı, milletvekili T. Yakubov açmıştır. Toplantı aşağıdaki müzakere meselelerini onaylamıştır. 1. Azerbaycan SSC`nin 1939 yılı için devlet bütçesinin onaylanması ve Azerbaycan SSC`nin 1937 yılı için devlet bütçesinin uygulanması meselesi hakkında hesapların tasdik edilmesi.2. Azerbaycan alfabesinin Lâtin alfabesinden Rus alfabesine geçmesi hakkında. 3. Azerbaycan SSC Yüksek Mahkemesinin seçimi ile ilgili. 4. Azerbaycan SSC Baş Sovyetinin Prezidyumunun (Başkanlığının), birinci ve ikinci sessiyalar (oturumlar) arasındaki zamanda kabul edilmiş ve Azerbaycan SSC Baş Sovyeti tarafından onaylanması gereken fermanlarının (emirlerinin) tasdik edilmesi hakkında (Azerbaycan SSR I. Çağırış Baş Sovetinin Sessiyası. Sessiya İclaslarının Gündeliyi”, 12 .07.1939.).

11 Temmuz`da toplantı devresinin beşinci toplantısında Azerbaycan alfabesini Lâtin alfabesinden Rus alfabesine geçmesi hakkında karar kabul edilmiştir. Karara göre:

Azerbaycan SSC Halk Komiserleri Sovyetinin Kararı

Azerbaycan Lâtinleştirilmiş Alfabesinin Rus alfabesine Geçişi Hakkında

1.Azerbaycan Lâtinleştirilmiş Alfabenin Rus alfabesine geçişi hakkında konunun incelenmesi için Azerbaycan SSC-nin Yüksek Sovyeti`nin II sessiyasının günlüğüne dahil edilsin.

2.Azerbaycan SSC Maarif Halk Komiseri yoldaş Mirze Memmedov sessisyada konuşmacı tayin edilsin.

Azerbaycan SSC Halk Komiserleri Sovyetinin Başkanı: T. Quliyev

Azerbaycan SSC Halk Komiserleri Sovyetinin İşler Müdürü: G. Eliyev

Gönderilme: Azerbaycan SSC Yüksek Sovyetine, Maarif Halk Komiseri Memmedov`a.

(Azerbaycan SSC Halk Komiserleri Sovyetinin Kararı. Azerbaycan Lâtinleştirilmiş Alfabesinin Rus Alfabesine Geçişi Hakkında. Azerbaycan Halk Komiserleri Sovetinin Toplantısının 22 Nolu Protokolü, Azerbaycan Halk Komiserleri Sovetinin Toplantısı, 23. 06.1939).

Bu kararın ardından Azerbaycan SSC Halk Komiserleri Sovyeti Azerbaycan Yazısının Lâtin`den Rus Alfabesine geçiş tedbirleri hakkında yeni bir karar vermiştir. Bu kararda yeni alfabe komitesinin oluşturulması ve faaliyetinden bahsedilmiştir.

Azerbaycan Yazısının Lâtin`den Rus Alfabesine geçiş tedbirleri hakkında

Azerbaycan. SSC Yüksek Sovyeti`nin ikinci sessiyasının kabul ettiği 11 Temmuz 1939 tarihli "Azerbaycan Yazısının Lâtin`den Rus Alfabesine geçişi hakkında" kanunu esas alarak Azerbaycan SSC Halk Komiserleri Sovyeti`nin kararı:

1. "Azerbaycan Yazısının Lâtin 'den Rus Alfabesine geçişi hakkında" kanunu uygulamak amacıyla Azerbaycan SSC HKS'i yanında aşağıdaki içerikte komisyon oluşturulsun:

1. Allahverdiyev-komisyonun başkanı (Azerbaycan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Halk Komiserliği Sovyeti başkan yardımcısı).

2. Memmedov M.- komisyon başkan yardımcısı (Azerbaycan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Maarif Halk Komiseri).

3. Yaqubov T.- komisyon üyesi (Azerbaycan Komünist Partisi Merkezi Komitesi (Bolşevik) sekreteri)

4. Necefov Q.- komisyon üyesi (Azerbaycan. Lenin Komünist Gençler İttifakı Merkezi Komitesi sekreteri).

5. Aslanova Çimnaz-komisyon üyesi (Bakü Halk Eğitim Şubesinin müdürü)

6. Yaqubov Ehed -komisyon üyesi (AZ FAN (Bilimler Akademisinin Azerbaycan Şubesi) prezidyum başkan yardımcısı).

7. Efendiyev M. -komisyon üyesi (ilk ve ortaokullar ittifakının idare başkanı).

8. Resul Rzayev-komisyon üyesi (Azerbaycan SSC Yazarlar İttifakı Sovyeti 'nin sorumlu sekreteri)

9. Vekilov-Semed Vurğun-komisyon üyesi (şair).

10. Hüseyinov Heyder- komisyon üyesi (Nizami adına Edebiyat ve Dilbilim Enstitüsünün müdürü)

11. Hüseyinov Eli Hüseyin-komisyon üyesi ("Komünist" gazetesinin redaktörü).

12. Memmedov Q-komisyon üyesi (Azerbaycan Neşriyatın müdürü)

13. Quliyev Davud-komisyon üyesi (Nizami adına Edebiyat ve Dilbilim Enstitüsü)

14. Melikov Süleyman-komisyon üyesi (Azernesr (Azerbaycan Neşriyatı))

15. Efendiyev Adil-komisyon üyesi (Azernesr)

16. Eli-Sultanlı-komisyon üyesi (Azerbaycan Pedagoji Enstitüsü)

17. Abdullayev Ağa Memmed-komisyon üyesi (Bakı Halk Eğitim Şubesi)

18. Talib-Zade Abdulla Şaiq-komisyon üyesi (yazar).

19. Zeynalov Yusif -komisyon üyesi (Bakı Halk Eğitimi Şubesi)

20. Baba-Zade Elekberzade-komisyon üyesi (AzFAN (Bilimler Akademisinin Azerbaycan Şubesi))

2. Komisyona teklif edilsin:

a) Rus alfabesi esasında Yeni Azerbaycan alfabesi projesinin son varyantını tertip etsin ve onaylanması için Azerbaycan SSC HKS'ne bu yılın 1 Ekim 'ine kadar takdim edilsin.

b) 1 Ekim 1939 tarihine kadar Azerbaycan dilinin İmla kuralları toplusu hazırlansın.

c) 1939 yılının sonuna kadar ve bütün 1940 yılı içinde harçlar listesini 15 Ağustos 1939 tarihine kadar onaylanması için Azerbaycan. SSC HKS'ne takdim etsin

d)Devlet müesseselerinin, toplumsal teşkilatların, basının yeni alfabeye geçişinin takvim planını 1 Kasım 1939 tarihine kadar hazırlasın.

3. Az.SSC Halk Maarif Komiserine (Memmedov.M) havale edilsin.

a) 1 Eylül 1940`a kadar hazır olmak şartıyla Yeni Azərbaycan Alfabesinin ve imla kurallarının öğrenilmesi için öğretmenlerin öğretim tedbirlerini hazırlasın.

b) Okullar, ilk sırada aşağı sınıflar için yeni alfabede derslikler ve ders araçları hazırlansın;

c) Makinecilerin (daktilografların) hazırlığı ve mükemmelleştirilmesi üzerine kurslar hazırlamak.

1.Az. SSC Yerli Sanayi Halk Komiserine (Gasimov`a), Azerneşre (Pogasov`a), Azərbaycan gazete-dergi birlik neşriyatına (Orucov`a) 1 Aralık 1939 tarihinden geç olmayarak merkezi ve rayon (ilçe) matbaalarını Yeni Azərbaycan Alfabesinin harfleri ile temin edilmesi teklif edilsin.

2. Ülke gazetelerinin redaktörlerine Azərbaycan yazısının Lâtin`den Rus alfabesine geçişini ayrı ayrı makalelerin yeni alfabe ile yayımlanmasıyla sistemli bir biçimde yayılmasını sağlamaları havale edilsin.

3.15 Ağustos 1939 tarihine kadar yeni alfabeye geçişle ilgili alınacak tedbirlere ihtiyaç gerektiği kadar kâğıt miktarını Azərbaycan SSC Devlet Plan (GOSPLAN) hazırlasın ve tekliflerini Azərbaycan SSC HKS`ye versin.

İmza: AZ. SSC HKS Başkanı T. Quliyev, Az.SSC. HKS İşler müdürü G. Eliyev. (Azərbaycan Halk Komiserleri Sovetinin Toplantısının 25 Nolu Protokolü. 28.07.1939).

Azərbaycan SSC Halk Komiserleri Sovyeti`nin 2 Ağustos 1939`da yaptığı toplantıda yeni alfabe konusuna da değinilmiştir.

1.Azərbaycan yazısının Lâtin alfabesinden Rus alfabesine geçirme tedbirleri hakkında (Az.SSC HKS toplantısı)

Başkanlık yapıyor: Allahverdiyev.

Hacıyev (Getnamenin (kararın) projesini okuyor)

Başkan: Notunuz var mı?

Sobolev: Burda Orucov`a havale edilsin yazılmış. O Ordudadır. Onun yardımcısı Vardaryan`a havale edilsin.

Paşkov: Beşinci madde de gazetelerin redaksiyonlarına havale edilsin yazılmış. Bunu atmalyız. Çünkü bu konuyu müzakere edince koyarız. Biz daha kabul etmemişiz. Fakat onlara yayımlamayı havale ediyoruz.

Başkan: Siz yoldaşların yayımlamak için harflerinin olmadığını düşünüyorsunuz. Onlar zaten şimdi yayımlayamazlar.

Hatuntsev: Paşkov`un notunun önemli olduğu kanaatindeyim.

Bu kararın onayına karşı olan yok mu? (yok) (Az.SSR.HKS`nin 1939-Cu İilde Kabul Edilmiş Getnamelerin (Karar) Esasları, 411-18/157, 2.08. 1939).

Azərbaycan Yazısının Lâtin`den Rus Alfabesine geçilmesi tedbirleri hakkında

Başkanlık yapıyor: N.Allahverdiyev.

Oy verme hakkıyla katılanlar: Allahverdiyev A., Ayrapatov A.M.Emiraslanov, Eliyev A.M., Eliyev A.A., Baba-Zade L., Gocayev, Gevorkov G. A., Hacıyev G.K., Zavyalov İ.F., Montin G.V., Paşkov A.N., Rihirev T. İ., Semedov M. T., Şahverdiyev G.A.

Azerbaycan SSC HKS İşler müdürü G. Eliyev.

1.Azerbaycan Yazısının Lâtin'den Rus Alfabetesine geçilmesi tedbirleri hakkında

(Hacıyev, Sobolev, Paşkov, N. Allahverdiyev).

Az. SSC. Maarif Halk Komiserliği tarafından sunulmuş Az. SSC, HKS'nin karar projesi HKS'nin toplantısında kabul edilmiş ilavelerle onaylansın (.Az.SSR HKS'nin Toplantılarının 26 Nolu Protokolü, 411-28\44. 2.08.1939)

Az. SSC. HKS 5 Ağustos 1939 tarihinde yaptığı toplantıda yeni alfabe çalışmaları sırasında Yeni Alfabe Komitesinin harcamaları mevzusunu konuşmuştur.

Azerbaycan yazısının Lâtin alfabetesinden Rus alfabetesine geçişi için Komite aparatının (bölmesinin) teşkili hakkında.

Az. SSC HKS'nin kararı:

1. Azerbaycan yazısının Lâtin'den Rus alfabetesine geçişi için yedi ştat (kadro) biriminden ibaret Komite işçi aparatı(bir idarenin veya teşkilatın mensuplarının toplamı) teşkil edilsin.

2. Birinci maddede gösterilen Komitenin çalışmasını harçlar smeta (tahmin edilen gelir ve giderlerin hesaplanması) 48,6 bin ruble miktarında onaylansın ve bu meblağ AZ.SSC Maarif Halk Komiserinin 1939 yılı smetasından ödenilsin.

3. Az. SSC Maliye Halk komiserine (.Semedova) kredinin kaydedilmesini resmileştirmesi havale edilsin.

AZ.SSC HKS başkanı: T. Quliyev.

HKS işler müdürü: Q. Eliyev. (Az.SSC. HKS'nin Kararı, 411-28/468. Karar:3638. 5.08.1939)

Az. SSC HKS'nin 4 Eylül 1939 tarihli toplantısında yeni alfabe çalışmalarının yürütülmesi için matbaa çalışmaları üzerinde durmuş ve aşağıdaki kararı vermiştir:

Azerbaycan Yazısının Lâtin'den Rus alfabetesine geçirilmesi için poligrafik (matbaacılık) bazasının (temelinin) oluşturulması tedbirleri hakkında

Az .SSC HKS'nin 28 Temmuz 1939 tarihli 3514 sayılı kararına ilave olarak Az. SSC HKS'nin kararı:

1. Azerneşr'e (yol. Pogosov'a) ve Azpoligrafrest'e (Yol.Romanov'a) bu yılın 15 Ekim'ine kadar tayin edilmiş biçimde linotip (satır halinde dizgi yapan dizgi makinesi) matrisanın (matris) yeni alfabeli şrifti (harfi) için ihtiyaç olan metal siparişi vermeleri havale edilsin.

2. RSFSC HKS-den (Rusya Sosyalist Federatif Sosyalist Cumhuriyeti Halk Komiseri Sovetinden) rica edilsin:

a) Rospoligraf (Rusya matbaacılık) teçhizatın harf dökme sehlerine (sanayi kuruluşlarında üretimin belirli koluyla uğraşan bölüm//bu bölümün olduğu bina) Azerbaycan poligraf sanayisi için ihtiyaç olan şriftlerin dökülme görevini versin.

b) RSFSC YSHK'ya (Rusya Sovyet Federatif Sosyalist Cumhuriyeti Yerli Sanayi Halk Komiserliği'ne), Poligrafya (matbaacılık sahasında kullanılan araçların üretim sanayisi) İlmî Araştırma Enstitüsü'ne Azerbaycan'ın poligrafya sanayisi için klavyenin yeni projesini ve yeni alfabe üzere şriftlerin bütün hale getirilmesinin hazırlanması havale edilsin.

c) RSFSC YSHK Başpoligrafya'ya Azpoligrafrest'in(Azerbaycan Poligrafya Tresti) siparişleri esasında matrislerin hazırlanması sorumluluğu verilsin.

1. Gürcistan SSC HKS'den rica edilsin ki, "Kommunist" neşriyatının harf dökme sehlerine Az.Poligrafrestin siparişleri esasında Az.SSC'nin rayon tipografyaları (matbaaları) için gereken şriftlerin dökülmesi görevi versin.

2. Azpoligrafrest'e (Romanov'a) Azerbaycan Poligrafya Sanayisi için talep edilen yeni şriftlerin sipariş -görevini zamanında takdim etmekle beraber, onların hazırlanması için uygun teşkilatlarla anlaşma imzalaması sorumluluğu verilsin.

3. Azpoligrafrest (Romanov), Azerneşr (Poqasov), Azerbaycan Birleşmiş Gazete-Dergi Neşriyyatı, (Orucov) yeni şriftlerin öğrenilmesi için onlarla çalışacaklarına göre dizgicilere ve linotipçilere (ilçe tipografyaları dikkate alınmakla) kısa bir zamanda hazırlık kursu teşkil etsinler.

4. SSRİ (SSCB) HKS yanında Ekonomsovet'den 1939 yılında Azerbaycan Devlet Neşriyatına (Azerneşr'e) bir kitaplık basım makinesi ayrılması rica edilsin.

Az. SSC HKS başkanı T. Quliyev

Az. SSR HKS işler müdürü T. Rihrov. (Az.SSC HKS'nin Toplantısının 29 Nolu Protokolü, Az.SSC HKS'nin Kararı, 411-28\45, No 4097, 4.09.1939).

17 Eylül 1939'de yaptığı toplantıda yeni alfabe projesi, okullarda yeni alfabenin uygulanması, ders kitaplarının hazırlanması konusunu görüşen Az. SSC HKS aşağıdaki kararı vermiştir:

Azerbaycan Yazısının Lâtin alfabesinden Rus alfabesine geçirilmesi hakkında.

(Az. SSC HKS ve Az. KP MK kararı)

Az. SSC Yüksek Sovyeti'inin kabul ettiği 11 Temmuz 1939 tarihli "Azerbaycan Yazısının Lâtin alfabesinden Rus Alfabesine geçirilmesi" kanunu esas alarak Az. SSC HKS ve AZ. KP MK'nın (Azerbaycan Komünist Partisi Merkezi Komitesinin) kararı:

1. Rus alfabesi esasında hazırlanmış yeni Azerbaycan alfabesinin projesi onaylansın.

2. Yeni Azerbaycan alfabesinin imla kuralları ve grameri tecrübeli uzmanların ve okul öğretmenlerinin müzakerelerinden sonra Az.SSC HKS ve Az.KP MK'nin onayına sunulsun.

3. Komisyona havale edilsin ki, Yeni Azerbaycan Alfabesinin öğrenilmesi için kendi kendine öğren ders kitabını bu yılın 20 Ekim'ine kadar hazırlayıp bitirsin.

4. Azerneşre- Memmedov'a Azerbaycan dilinin imla kurallarının ve yeni alfabenin kendi kendine öğren kitabının 1Kasım 1939'dan geç olmamak şartıyla kütleli (kitleli) tirajla neşredilmesi teklif edilsin.

5. Az.SSC Maarif Halk Komiseri Memmedov'a 25 Ekim 1939 tarihine kadar 1940-1941 yılları içinde bütün kütleli ve orta okulların ve ülkenin başka tedris müesseselerinin Yeni Azerbaycan Alfabesine tedricen (yavaş yavaş) geçmesi tedbirlerini Az.SSC HKS ve Az.KP MK'nın onayına takdim etmesi havale edilsin.

6. Az.SSC Maarif Halk Komiseri Memmedov'a 1 Kasım 1939 tarihine kadar kütlevi okullar için yeni alfabede dersliklerin yayımlanmasının planını, aynı zamanda yeni alfabede tedris etmeleri için öğretmenlerin hazırlığı üzere kurs tedbirlerini bakılması için Az.SSC HKS ve Az. KP MK-ya takdim etmesi teklif edilsin.

7. Az.FAN-a Yagubov'a 13 Kasım 1939 tarihine kadar imla kılavuzunun hazırlanmasının tamamlanması teklif edilsin.

Azernesr Yol. Memmedov 1 Ocak 1940'tan geç olmamak şartıyla onun kütlevi tirajla basımını temin etsin.

8. Bütün Halk Komiserleri, Parti, Sovyet ve toplumsal teşkilatların rehberlerine teklif edilsin ki, 1 Ocak 1940 tarihinden itibaren kargüzarlığın (idare işlerinin yürütülmesi) Lâtin alfabesinden yeni alfabeğe geçmesi için hazırlık işlerini aparat işçilerinin hazırlığını temin etmekle başlasınlar.

9. Komisyona teklif edilsin ki, 25 Ekim 1939 tarihinden başlayarak ülke gazetelerinin sayfalarında yeni alfabenin ve imla kurallarının öğrenilmesi üzere derslerin sürekli yayımlanmasını temin etsin.

**Az.SSC HKS başkanı: T. Quliyev. Azərbaycan KP MK'nın sekreteri: M.D. Bağirov.
(Az.SSC HKS'nin Toplantısının 32 Nolu Protokolü. 411-28|48, No 4275, 17.09.1939).**

Bu karardan sonra Az.SSC HKS 1 Kasım 1939 tarihinde toplantı yapmıştır.

Toplantının baş verenleri kısaca şöyle özetleyebiliriz:

Toplantı Allahverdiyev N.'in başkanlığı altında yapılmıştır. Toplantının günlüğünde ilk mesele ülkenin okullarında ve başka eğitim ocaklarında eğitimin yeni alfabeğe geçirilmesi konusu olmuştur. İlk konuşmayı yapan Hacıyev olmuştur. Hacıyev konuşmasında II. sessiyanın yeni alfabeğe yavaş yavaş geçilmesiyle ilgili karara dikkat çekerek, zamanla yapılacak tedbirlerin listesinin hazırlandığını belirtmiş ve karar projesini okumuştur. Ve karar projesiyle ilgili bir tartışma olmamasına rağmen Akopov henüz alfabe projesinin hazırlanmadığından şikâyetleşmiştir. Allahverdiyev ise mükemmel bir alfabe oluşturulma amacını belirterek bazı noksanların ortadan kaldırılmasından sonra yeni alfabenin yayınlanacağını bildirmiştir. Ve Maarif Halk Komiserliği tarafından sunulmuş Az.SSC HKS'nin karar projesi onaylanmıştır. Proje onaylandıktan sonra Kurmakayev Maarif Halk Bakanlığı'nın yeni alfabe plakasını yayımlanmasını dikkate alması gerektiğini hatırlatmaya çalışmasına rağmen Allahverdiyev Kurmakayev'in bulunmadığı geçen toplantıda bu konuyu çözüldüğünü haber vermiştir.

Allahverdiyev öğretmenlerin hazırlanması konusunda İshahov'a uyarılarda bulunarak Azerbaycan'da öğretmenlerin sayısının 20 binden fazla olduğunu hatırlatmıştır. İshahov ise bütün öğretmenlerin hazırlanmasından sorumlu olmadığını, bu işinin sorumluluğunu Eğitimcileri Mükemmelleştirme Enstitüsü'nün taşıdığını vurgulamıştır. Eğitimcileri Mükemmelleştirme Enstitüsü müdürü Nadirov ise Maarif Halk Komiseri'nin kararından sonra hazırlıklar yapılacağını haber vermiştir. Allahverdiyev ise Eğitimcileri Mükemmelleştirme Enstitüsü'nü eleştirmiş ve kararda öğretmenler için oluşturulacak 10 günlük kurs üzerinde durmuştur. Allahverdiyev'e göre Rus dilini bilmeyen öğretmenler için 10 gün içinde bu alfabeği öğrenmek zor olacaktır. Bu kursun süresinin bir aya uzatılması gerekiyor. Bu konuda Maarif Halk Komiserliği düşünülmelidir. Hacıyev ise ortalama 10-12 günü götürüldüğünü, 15 Ocak'tan itibaren ise seminer ve dernekler hazırlanacağına dikkat çekmiş ve kursların uzatılması için 3 milyon ruble daha harcanması gerektiğini bildirerek kendini savunmuştur. Hacıyev'e göre bu dernek ve seminerler için 150 işçi hazırlanacak ve 10 günlük kurs giden öğrenmeler dernek ve

seminerler teşkil edeceklerdir. Strigunov ise teşkilatçıların sayının 600-700'den fazla olması gerektiğini bildirmiştir. Gerçikov öğretmenler için değil halk için 10 günlük kursun yeterli olacağını savunmuştur. Emiraslanov ve Hasmemedov, Gerçikov ve Strigunov'un görüşlerine karşı çıkararak 20 günlük kursun yeterli olacağı kanaatine varmışlardır. Hasmemedov göre öğretmenlerin Rus dilini bileyenlerinin sayısı azdır. Onlar için yeni alfabeyi öğrenmek zor olmayacaktır. Esas ise öğretmenlerin ders metotlarını öğrenmeleri gerekir. 10 günlük kurs başlangıçtır. Yaz ve kış tatillerinde toplantılar yapılacak ve tedbirler alınacaktır. Öğretmenler için kurs süresinin az olma nedeni ise onların derslerden ayrılmamasıdır.

Uzun süren tartışmalar sonrası karar kabul edilmiş bir sonraki konuya geçilmiştir. Sonraki konusu ise Devlet Plan İdaresinin kâğıdın ayrılması meselesi olmuştur. Antelepyan ülke fondunun 860 ton teşkil ettiğini, fakat 425 ton alındığı ve 102 tonunun dağıtıldığını belirtmekte ve yeni alfabe için gerekli olan 511 ton için yeterli kağıt olmadığını bildirmektedir. Antelepyan'a göre bu meseleye ülke çapında bakmak gerekiyor. Akapov ise Antelepyan'a destek vermiştir. Antelepyan'ını hatasını düzeltmeye çalışan Hacıyev ise kitap yayınlamak için 1200 ton, yeni alfabe için ise 511 ton kağıda ihtiyaç olduğunu bildirmiştir. Hatasını düzelten Antelepyan, Hacıyev'in sözlerini onaylamıştır. (Az.SSC HKS'nin Toplantısı, 411-181/74, 1.11. 1939).

Toplantıda yeni alfabe hususunda aşağıdaki kararı vermiştir.

Az. SSC HKS'nin kararı

Başkanlık eden: N. Allahverdiyev

Oy verme hakkıyla katılanlar: Allahverdiyev A.V., Emiraslanov M.F., Antelepyan G. B., Akopov E. S., Burlakov K.F., Bajanov A. M., Hacıyev G.K., Gevorkov G.A., Zavyalov İ. F., İbrahimov G. M., Kurmakayev Z. A., Montin G.V., Mikrtıçyan A. P., Nağıyev A. B., Novruzov R., Paşkov A.N.,

Az. SSC HKS İşler İdaresi Reisi vazifesini geçici yöneten A. Aslanov.

1. Kütleli okullarda ve ülkenin başka eğitim ocaklarında eğitimin Yeni Azerbaycan Alfabesine geçirilmesi hakkında.

(Hacıyev, Akopov, Allahverdiyev N.)

Az. SSC Maarif Halk Komiserliği tarafından takdim edilmiş Az. SSC HKS ve Az. KP MK karar projesi kabul edilsin.

2. Az.SSC Maarif Halk Komiserlerinin kütleli okullarda Yeni Azerbaycan Alfabesini tedarik etmek için öğretmenlerin hazırlanması tedbirleri hakkında

(Hacıyev, Kurmakayev, İshahov, Nadirov, Strigunov, Gerçikov, Emiraslanov. Gasımbeyov, Allahverdiyev N.)

Az. SSC Maarif Halk Komiserliği tarafından sunulmuş karar projesi Az. SSC HKS ve Az. KP MK tarafından esas olarak kabul edilsin ve Hacıyev, Strigunov, Yenaliyev'e havale edilsin ki, bir gün içinde onu HKS'nin toplantısındaki fikir alışverişini dikkate almakla redakte etsinler ve Az.SSR HKS'ye imzalanması için takdim etsinler.

3. Okullar için Yeni Azerbaycan Alfabesiyle derslikler ve ders araçlarının yayımlanması hakkında

(Yoldaşlar Hacıyev, Antelepyan, Kurmakayev, Akopov, Strigunov, Emiraslanov, Allahverdiyev N.)

Az. SSC Maarif Halk Komiserliği tarafından sunulmuş karar projesi Az. SSC HKS ve Az. KP MK tarafından esas alınarak kabul edilsin ve yoldaşlar Antelepın, Hacıyev, Memmedov'a havale edilsin ki (Azerneşr), bir gün içinde onu redakte etsinler, kâğıda sipariş meselesini kesinleştirerek Az. SSR HKS'ye imzalanması için takdim etsinler (Az.SSC HKS'nin toplantılarının 36 nolu protokolü, 1.11.1939).

Az. SSC HKS 15 Kasım 1939 tarihinde tekrar toplanmış yeni alfabeye bağlı damga ve mühürlerin değiştirilmesi konusu hakkında aşığıdaki kararı vermiştir:

Azerbaycan Yazısının Lâtin'den Rus Alfabesine geçirilmesi ile ilgili damga ve mühürlerin değiştirilmesi hakkında.

Azerbaycan SSC Ali Soveti'nin ikinci sessiyasının kabul ettiği "Azerbaycan Yazısının Lâtin'den Rus Alfabesine geçirilmesi hakkında" kanuna esasen Azerbaycan SSC Halk Komiserleri Soveti'nin kararı:

Ocak 1940 yıl tarihinden Azerbaycan Cumhuriyeti'nin bütün idare, müessese ve teşkilatlarına köşe damgaları, kauçuk ve surğuc (katran) mühürleri Lâtin'den Rus alfabesine geçirilsin.

Az. SSC HKS başkanının yardımcısı A. Ağababayev

Az. SSC HKS İşler İdaresi Reisi vazifesinin geçici yöneten A. Aslanov (Az.SSR HKS'nin Toplantısının 40 Nolu Protokolü. 411-28|56, Karar No 5218, 15.11.1939).

Yeni alfabeye geçişin sorunlarını çözmeye çalışan Az.SSC HKS 31 Aralık 1939 tarihinde yeni alfabenin öğretilmesi ve öğrenilmesi hususunda verdiği karara esasen:

Az. SSC Maarif Halk Komiserliğinin kütleli okulları Yeni Azerbaycan Alfabesinde öğretmek için öğretmenlerin hazırlanması tedbirleri hakkında

Az. SSC HKS'liğının kararı:

1. Az. SSC Maarif Halk Komiserliği tarafından sunulmuş kütleli okulları Yeni Azerbaycan Alfabesinde tedris etmek için öğretmenlerin hazırlanmasının tedbirler planı-onaylansın (ilave ediliyor).

2. Eğitim planına göre sisteminde Azerbaycan dilinin tedrisi dikkate alınan eğitim müesseseleri ve kursları olan bütün Az.SSC Halk Komiserliklerine ve merkezi müesseselerine havale edilsin ki, yeni alfabeyi ve imlâ kurallarını öğrenmek üzere tedbirleri kadroların hazırlığına ve mükemmelleştirilmesine ayrılmış meblağ ve vesaitler çerçevesinde uygulamaya çalışsınlar.

3. Az. SSC Maarif HK-lığına teklif edilsin ki, Az.SSC Maliye HK'liği ile birlikte tedbirlerin birinci maddesinde gösterilenleri uygulamak için gereken harçların miktarını tayin etsin ve onları 1940 yılının bütçesine dahil etsinler.

Az. SSR HKS başkan yardımcısı N.Allahverdiyev

Az. SSR HKS İşler İdaresi Reisi vazifesini geçici olarak yöneten A. Aslanov.

Gönderilme: Maarif HK, Maliye HK Devlet Planlaştıırma ve bütün HK ve merkezi müesseselere (Az.SSC HKS'nin Kararı, 411-35/42, Karar no 5861, 31.12.1939).

SONUÇ

Rus alfabesi esasında oluşturulmuş yeni Azerbaycan alfabesine geçtikten sonra 1940 yılında yeni imla kuralları ve sözlüğü yayınlanır. İmlâ kuralları Azerbaycan SSC HKS'nin 2321 sayılı kararıyla onaylanmıştır. Önceki alfabeden farklı olarak, Rus alfabesi temelli yeni alfabeye я, ю, е, ц eklenmesi imlâ kurallarında sorunların çıkmasına da sebep olmuştur.

Rus alfabesi temelli yeni alfabe ve imlâ kuralları kabul edildikten sonra е, ц, ю, я harfleri ve imlâ kuralları eleştirilmeye başlanmıştır. Eleştiriler sonucu Alfabe ve İmla Komisyonu ц harfini alfabeden çıkarmış, fakat eleştirilere devam edilmiştir.

е, ю, я harflerinin 1957 yılında alfabeden çıkarılması ile ilgili imlâ kuralları tekrar düzenlendi ve tartışılması için basınla halka sunuldu.

Azerbaycan Türkçesinin yeni imlâ kurallarının projesi 5 Eylül 1957 tarihli Azerbaycan Müellimi gazetesinde yayınlanmıştır. Gazetede bu vesile ile "Azerbaycan dilinin orfografiya gaydaları layihesini müzakire edirik" sütunu açılmış, okuyuculardan kendi görüşlerini bildirmeleri rica edilmiştir.

Rus temelli yeni Azerbaycan alfabesinden я, ю, й, э harflerinin çıkarılması ve yeni imlâ kurallarının onaylanmasından sonra Azerbaycan basını 1959 yılından itibaren makalelerini yeni alfabe ve yeni imlâ kurallarıyla neşretmeye devam etmiştir. 1972 yılında alfabe değişimleri üzerinde duran Baskakov Türk dünyası için ortak alfabe yapmaya çaba gösterse de bir sonuç alınamamıştır.

Bir yüzyılda iki alfabe değiştiren Azerbaycan halkı bu alfabeden memnun kalmayarak aynı asırda tekrar alfabe değiştirerek Lâtin alfabesine döndü.

KAYNAKLAR

1. Arşiv kaynakları

Azerbaycan SSC Halk Komiserleri Sovyetinin Kararı. Azerbaycan Lâtinleştirilmiş Alfabesinin Rus Alfabesine Geçiş Hakkında. (23.06.1939). Azerbaycan Devlet Arşivi, 411/28-467. İş No 124, Karar 3027.

Azerbaycan Halk Komiserleri Sovetinin Toplantısının 22 Nolu Protokolü. (23. 06.1939). Azerbaycan Devlet Arşivi.

Azerbaycan Yazısının Lâtinden Rus Alfabesine Geçiş Tedbirleri Hakkında, Azerbaycan Halk Komiserleri Sovetinin Toplantısı. (28.07.1939). Azerbaycan Halk Komiserleri Sovetinin Toplantısının 25 Nolu Protokolü. Azerbaycan Devlet Arşivi, Karar No 3514,

Azerbaycan Yazısının Lâtinden Rus Alfabesine Geçirme Tedbirleri Hakkında (Az.SSC HKS Toplantısı). (2.08.1939). Az.SSR.HKS'nin 1939-Cu İlde Kabul Edilmiş Getnamelerin (Karar) Esasları. Azerbaycan Devlet Arşivi, 411-18/157,

Azerbaycan Yazısının Lâtin'den Rus Alfabesine Geçilmesi Tedbirleri Hakkında, Az.SSR HKS'nin Toplantılarının 26 Nolu Protokolü. (2.08.1939). Azerbaycan Devlet Arşivi, 411-28/44.

Azerbaycan Yazısının Lâtin'den Rus Alfabesine Geçiş İçin Komite Aparatının (Bölmesinin) Teşkili Hakkında, (5.08.1939). Az.SSC. HKS'nin Kararı. Azerbaycan Devlet Arşivi, 411-28/468. Karar:3638.

Azerbaycan Yazısının Lâtin'den Rus Alfabesine Geçirilmesi İçin Poligrafik (Matbaacılık) Bazasının (Temelinin) Oluşturulması Tedbirleri Hakkında. (4.09.1939). Az.SSC HKS'nin Toplantısının 29 Nolu Protokolü, Az.SSC HKS'nin Kararı. Azerbaycan Devlet Arşivi, 411-28|45, No 4097,

Azerbaycan Yazısının Lâtin'den Rus Alfabesine Geçirilmesi Hakkında. (17.09.1939). Az.SSC HKS'nin Toplantısının 32 Nolu Protokolü. Azerbaycan Devlet Arşivi, 411-28|48, No 4275.

Azerbaycan Yazısının Lâtin'den Rus Alfabesine Geçirilmesi ile İlgili Damga ve Mühürlerin Değiştirilmesi Hakkında". (15.11.1939.). Az.SSR HKS'nin Toplantısının 40 Nolu Protokolü. Azerbaycan Devlet Arşivi, 411-28|56, Karar No 5218.

Az.SSC Maarif Halk Komiserliğinin Kütlevi Okullarda Yeni Azerbaycan Alfabesinde Öğretmek İçin Öğretmenlerin Hazırlanması Tedbirleri Hakkında. (31.12.1939). Az.SSC HKS'nin Kararı, Azerbaycan Devlet Arşivi, 411-28/481, Karar No 5861.

Azerbaycan Halk Komiserleri Sovetinin Toplantısı (23.06.1939-4.07.1939). Azerbaycan Devlet Arşivi, 411/35-41

Az.SSC HKS Kararlarının Esasları. (1.11. 1939). Az.SSC HKS'nin Toplantısı. Azerbaycan Devlet Arşivi, 411-181/74.

Az.SSC HKS'nin kararı. (1.11.1939). Az.SSC HKS'nin toplantılarının 36 nolu protokolü. Azerbaycan Devlet Arşivi, 411-28|52,

2. Yayınlanmış kaynaklar

Ahundov, S. (11.05.1939). Yeni Azerbaycan Elifbasını Müzakire Edirik. Azerbaycan Halgının Yeni Elifbası. Müellim, Bakı: S. 18(212).

Aslanova, Ç. (20.11.1939). Azerbaycan Halgının Yeni Elifbası, Müellim, Bakı: S.38(232).

Aslanova, Ç., (1.09.1939). Müellimlerin Mühüm Vezifeleri, Müellim, Bakı: S. 28(222).

Azerbaycan Elmler Akademiyası A.A. Bakıhanov Adına Tarih İnstitutu, (2000). Azerbaycan Tarihi (1920-1941). C. 6, Bakı: "Elm" Redaksiya-Neşriyyat ve Poligrafiya Merkezi, s.373-381.

Azerbaycan Halgının Yeni Elifbası. (12.05.1939). Kommunist, Bakı: S. 107 (5639).

Azerbaycan Halgının Yeni Elifbası. (12.05.1939.). Kommunist, Bakı: Sayı 107 (5639).

Azerbaycan Halgının Yeni Gelebesi. (20.11.1939). Müellim, Bakı: S.38(232).

Azerbaycan SSR I. Çağırış Baş Sovetinin Sessiyası. Sessiya İclaslarının Gündeliyi. (12.07.1939.) Edebiyyat, Bakı: Sayı 24(229).

Azerbaycan Yazısının Rus Elifbası GrafİKası Esasına Keçirilmesi Haggında. (29.01.1939). Müellim, Bakı: Sayı 6(200).

Azerbaycan Yazısının Rus Elifbası GrafİKası Esasına Keçirilmesi Haggında. (29.01.1939.). Müellim, Bakı.

Babazade, E, (1939). Yeni Azerbaycan Elifbası Hakkında. Revalyutsiya ve Kultura, Bakı: S.7.

Bakı Şeherinin Sovet İntelligensiyasının, Müellimlerinin, Edebiyyatçılarının ve Dilçilerinin, Yazıçılarının ve Elmi İşçilerinin Müşaviresi. (28.01.1939). Edebiyyat, Bakı: Sayı 3(208), s.1.

- Edebiyyat. (20.11.1939) Bakı: Sayı 37(242).
- Efendiyef, A. (1940). “Yeni Azərbaycan Elifbası”, Revalyutsiya ve Kultura, Bakı: S.1.
- Kommunist. (15.11.1939). Bakı: Sayı 261(5793).
- Kommunist. (12.05.1939). Bakı: Sayı 107 (5639).
- Kültür Gelebelerimizin Yeni Nümunesi, (1939). Müellime Kömek, Bakı: S. 10-11-12.
- Memmedov, M. (17.07.1939). Azərbaycan Yazısının Latin Alfabesinden Rus Alfabesi Temelli Alfabeye Geçirilmesi İle İlgili. Azərbaycan SSR Halk Maarif Komssarı (Komiseri, Başkanı) M. Memmedov Yoldaşın Konuşması. Kommunist, Bakı: S.162(5694).
- Memmedov, M. (1939) Azərbaycan Yazısının Latin Alfabesinden Rus Alfabesi Temelli Alfabeye Geçirilmesi İle İlgili. Azərbaycan SSR Halk Maarif Komssarı (Komiseri, Başkanı) M. Memmedov Yoldaşın Konuşması, Müellime Kömek, Bakı: S. 7-8.
- Memmedov, M. (20.07.1939). Azərbaycan Yazısının Latin Alfabesinden Rus Alfabesi Temelli Alfabeye Geçirilmesi İle İlgili. Azərbaycan SSR Halk Maarif Komssarı (Komiseri, Başkanı) M. Memmedov Yoldaşın Konuşması, Müellim, Bakı: S. 24(218).
- Memmedov, M. (26.07.1939). Azərbaycan Yazısının Latin Alfabesinden Rus Alfabesi Temelli Alfabeye Geçirilmesi İle İlgili. Azərbaycan SSR Halk Maarif Komssarı (Komiseri, Başkanı) M. Memmedov Yoldaşın Konuşması. Edebiyyat, Bakı: S. 25(230), s..2.
- Molotov (20. 07.1939). Azərbaycan Halkının Yeni Alfabesi. Müellim, Bakı: S. 24(218).
- Müellim. (20.11.1939). Bakı: Sayı 38(232),
- Semedov, Z. (20.11.1939). Elifbamız Haggında. Müellim, Bakı.
- Şimşir, B. (1992). Türk Yazı Devrimi. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Swietoshowski, T. (2003). 1920 Öncesinde Rus Azerbaycanında Milli Kimliğin Yükselişi ve Edebi Dil Politikası. Tarih Araştırmaları Dergisi, Ayrı Basım, Ankar: Ankara Üniversitesi Basımevi,, S.34.
- Vurgun, S. (12. 05. 1939). Kültür ve Mükemmel Elifba Uğrunda, Kommunist. Bakı: S.107 (8639).

JEAN-BAPTISTE COUËT'NİN LATİN HARFLİ TÜRKÇE-FRANSIZCA TÜMCCELER KİTABI'NIN YAZIM ÖZELLİKLERİ VE SESLETİME DAİR İPUÇLARI

Arş. Gör. Dr. Züleyha Hande AKATA

Ardahan Üniversitesi

ÖZ

Osmanlı Türkçesine ait pek çok eserin Arap harfli oluşu, yazım ve sesletim ile ilgili bazı değerlendirmelerin yapılamamasına ya da eksik yapılmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle Türkiye Türkçesinin tarihî dönemlerine özgü Latin harfli çeviri yazılı eserler, döneme özgü yazım ve sesletimin tespitinde önem taşımaktadır. Bu eserler, içeriğinin dışında dönem dil kullanımlarının değerlendirilebilmesine de olanak sunmaktadır. Jean-Baptiste Couët'nin çeviri yazılı *Phrases turques et françaises* (Türkçe-Fransızca Tümceler) adlı eseri de bu niteliktedir. Eserin dönemin çeviri yazılı sözlük ve dilbilgisi kitaplarından farkı, dil kullanım örnekleri olan tümceleri içermesidir. Bu örnekler, sesletim ve konuşma ile dili ilgili çıkarımlarda bulunulmasını sağlamaktadır. Bu durum da 18. yüzyıl Osmanlı Türkçesinin değerlendirilmesi sürecinde bu eseri önemli kılmaktadır. Ayrıca Fransız bir dil oğlanı olan Couët'nin Osmanlı toplumunda Türkçe öğrenme sürecinde bu tümceler kitabını yazmış oluşu, eseri dil öğretim gereçleri açısından da değerli kılmaktadır.

Jean-Baptiste Couët'nin pek çok açıdan değerlendirilebilecek olan çeviri yazılı *Phrases turques et françaises* adlı eseri, bu çalışmada çalışmanın boyutu göz önünde bulundurularak yazım özellikleri açısından değerlendirilmiştir. Osmanlı Türkçesinin Arap harfleri ile yazımında kalıplaşan biçimlerin Latin harfleri ile görünümündeki farklılıklar tespit edilmeye çalışılmış ve bu yazım özellikleri temel alınarak sesletime dair ipuçları üzerinde durulmuştur. Çalışmada 18. yüzyıl Osmanlı Türkçesinin öğrenilmesi sürecinde kullanılan bir eserden hareketle dönemin sesletim ve konuşma diline dair ne tür çıkarımlarda bulunabileceği sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çalışma ile hem eserin tanıtımını yapmak hem de eserin Osmanlı Türkçesi içindeki değerini yazım ve sesletim özellikleri boyutunda ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın farklı araştırmalara kaynaklık etmesi ve veri sağlaması umut edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe-Fransızca Tümceler, Jean-Baptiste Couët, dil oğlanı, Osmanlı Türkçesi, yazım özellikleri, sesletim özellikleri, konuşma dili.

SPELLING FEATURES AND PRONUNCIATION TIPS OF JEAN-BAPTISTE COUËT'S PHRASES BOOK OF TURKISH-FRENCH IN LATIN LETTERS

ABSTRACT

The fact that many works of Ottoman Turkish are in Arabic alphabet causes some evaluations about spelling and pronunciation to be inadequate or incomplete. For this reason, Latin-letter transcribed works specific to the historical periods of Turkey Turkish are important in determining period-specific spelling and pronunciation. Apart from their content, these works also provide an opportunity to evaluate the linguistic performance of the period. Jean-Baptiste Couët's transcribed *Phrases turques et françaises* (Phrases of Turkish-French) is of this category. The difference of the work from the transcribed dictionaries and grammar books of the period is that it contains

sentences that are examples of linguistic performance. These examples enable inferences to be made about pronunciation and speech. This makes this work important in the process of evaluating 18th century Ottoman Turkish. In addition, the fact that Couët, a French dragoman, wrote the book of sentences in the process of learning Turkish in the Ottoman society makes this work valuable in terms of language teaching materials.

Jean-Baptiste Couët's *Phrases turques et françoises*, which can be evaluated in many aspects, is evaluated in terms of spelling features in this study. The differences in the appearance of the forms stereotyped in the spelling of Ottoman Turkish with Arabic letters in Latin letters were tried to be determined and clues about pronunciation were tried to be caught on the basis of these spelling features. This study seeks to answer the question of what kind of inferences can be made about the pronunciation and spoken language of the period based on a work used in the process of learning 18th century Ottoman Turkish. The aim of this study is both to introduce the work and to reveal its value in Ottoman Turkish in terms of spelling and pronunciation features. It is hoped that the study will serve as a source and provide data for other studies.

Key Words: Phrases of Turkish-French, Jean-Baptiste Couët, dragoman, Ottoman Turkish, spelling features, pronunciation, spoken language.

GİRİŞ

Osmanlı Türkçesinin kalıplaşmış Arap harfli yazımı, döneme özgü sesletim ve konuşma dili ile ilgili elde edilebilecek bilgileri sınırlandırmaktadır. Buna karşın çeviri yazılı eserlerin varlığı ve yapılan karşılaştırmalı çalışmalar hem dönem sesletimi ve konuşma dili ile ilgili çıkarımlarda bulunulmasına olanak sunmakta hem de sağladığı bilgiler ile kimi dil sorunlarını çözüme kavuşturabilmektedir. Çeviri yazılı eserler, dil çalışmalarına sunduğu bu katkılar dolayısıyla önem taşımaktadır. Bu eserlerden biri de Jean-Baptiste Couët'nin *Phrases turques et françoises* (Türkçe-Fransızca Tümceler) adlı eseridir. Eser ile ilgili kaynaklarda yeterli bilginin olmayışı ve eserin çalışılmamış olması, bu çalışmaya konu olarak seçilmesinin nedenlerindedir. Çalışma toplamda üç ana bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde dil oğlanları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde Jean-Baptiste Couët ve *Phrases turques et françoises* (Türkçe-Fransızca Tümceler) adlı eser ile ilgili genel bilgiler verilerek eserin tanıtımı yapılmıştır. Üçüncü bölümde ise eserin genel yazım özellikleri belirtilmiş ve bu özellikler üzerinden sesletim ile ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur. Elde edilen bulgulara ve eserin Osmanlı Türkçesi içindeki önemine ise sonuç bölümünde değinilmiştir. Bu çalışmanın temel amacı hem eserin tanıtımını yapmak hem de eserin genel yazım özellikleri temelinde sesletim ve konuşma dili ilgili alana sunabileceği katkıları tespit etmektir.

1. Dil Oğlanları

Osmanlı Devleti'nin çok kültürlü yapısı içinde hem siyasi hem ticari faaliyetlerin yürütülmesi için çeşitli çevirmenlere ihtiyaç duyulmuştur. Yabancı elçilikler, başlangıçta çevirmen ihtiyacını Osmanlı içindeki yabancı uyruklu kişiler ile karşılamışlardır. Sonraki süreçte çeviri faaliyetlerinin daha sağlıklı yürütülmesi için *dil oğlanları* adını verdikleri çevirmenleri kendileri yetiştirmek istemişlerdir. Venedikliler, diploması ve ticarete ihtiyaç duyulan Doğu dilleri çevirmenleri için *jeunes de langue* terimini kullanmışlardır. Bu terim Fransızcaya *enfants de langue* olarak çevrilmiştir (Hitzel, 1995, s. 19). Türkçedeki karşılığı ise *dil oğlanı*dır. Osmanlı Devleti içinde bu *dil oğlanlarının* yetiştirilmesi için yabancı elçilikler tarafından çeşitli dil

oğlanları okullarının kurulması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda önce Venedikliler daha sonra Habsburg Hanedanlığı tarafından İstanbul'da çevirmen yetiştirmek için okullar kurulmuştur. Ancak bu okulların varlığı çok uzun sürmemiştir. Çeşitli sebeplerle bu okulları kendi ülkelerine taşımışlardır. Daha sonra Fransızlar da bir okul açmaya karar verince *Venedik modelini* örnek almışlar ve Fransızlar tarafından 1669'da Pera/İstanbul'da *Dil Oğlanları Okulu* kurulmuştur. Bu okulun faaliyetleri 1831 yılına kadar devam etmiştir.

Fransızların *Dil Oğlanları Okulu*'nun Osmanlı Devleti içindeki varlığı, diğer okullara göre çok daha uzun sürmüştür. Bu okul, dil eğitiminin yanında aynı zaman kültürel bir etkileşime yol açmış ve bir kültür çevresinin oluşumunu da sağlamıştır: “Dil oğlanlarının aldıkları eğitim çok geniş bir kültür yelpazesini kapsıyor. Öğrencilere ilkin Osmanlı Devleti'nin işleyişi ve bu devlette gerekli olan diller öğretiliyor” (Eruz, 2010, s. 74). Bu kültür çevresinin ürettiği pek çok eser; dönemin Osmanlı toplumu, kültürü ve Osmanlı Türkçesi ile ilgili çıkarımlarda bulunabilmesine olanak sunmaktadır.

Dil Oğlanları Okulu, dil öğretim sürecinde Osmanlı Türkçesinin öğretimi için yeterli kaynak bulunmaması sebebiyle pek çok dil öğretim gerecinin oluşumuna kaynaklık etmiştir. Eruz, *dil oğlanlarının Türkçe öğrenmesi için uygun kaynakların bulunmaması nedeniyle çok kültürlü çevirmenlerin bu alanda kitaplar yazdığını ve çok dilli sözlükler hazırladıklarını* belirtir (2010, s. 80). Berthier de bu görüşü destekler: “Çalışma gereçlerinin yokluğunda, bazı öğrenciler kişisel kullarımları için küçük el kitapları yazmışlardır ve bunlar öğrenci arkadaşları tarafından takdir edilmiştir” (2022, s. 12). Bu eserlerin içerdiği veriler, günümüzde Osmanlı Türkçesinin sesletimi ve konuşma dili ile ilgili çıkarımlarda bulunulabilmesine önemli derece katkı sunmaktadır. Ayrıca çeşitli alanlarda “kültürel çalışmalar yapılmış ve Fransa, dil oğlanları aracılığıyla Batı dilinde Doğu'ya ilişkin ilk yapıtların ve çalışmaların öncülüğünü yapmıştır” (Eruz, 2010, s. 75). Bu dönemde dil öğretim gereçlerinin dışında kültürel etkileşiminin temelini oluşturan çok sayıda eser *çevirisi* de yapılmıştır: “söz konusu çeviriler dönemin Avrupa'sının Osmanlı dil ve kültürüne gösterdiği ilginin en önemli kanıtını oluşturmaktadır” (Timur Ağıldere, 2010, s. 703). Bu çeviri eserler, Batı'da Doğu biliminin kurulma sürecini temellendirmiştir. Çevirmen yetiştirmek ve dil öğretmek amacıyla başlayan bu süreç günümüze kadar uzayan dil araştırmaları çalışmalarına da kaynaklık etmiştir.

2. Jean-Baptiste Couët ve *Phrases turques et françoises* (Türkçe-Fransızca Tümceler)

Jean-Baptiste Couët, bir Fransız dil oğlanıdır. Couët hakkında kaynaklarda sınırlı ölçüde bilgi yer almaktadır. Öncelikle J. B. Couët'nin tam adı ile ilgili kaynaklarda farklı bilgiler verilmiştir. Bu dil oğlanının adı kütüphane kayıtlarında *Couet (J. B.)* olarak belirtilmektedir (Bibliothèque nationale de France, 2023). Yazmada J. Batiste *Couët, J. B. Couet, Jean Batiste Couët* biçimlerinde yazılmıştır (Couët, 1712). Frédéric Hitzel, çalışmalarında *Jean Batisse Couet* biçiminde yer vermiştir (1995, s. 41; 1996, s. 67). Annie Berthier ise *Jean-Baptiste Couët* olduğunu söylemektedir (2022). Yazarın adının yazımında görülen bu tutarsızlıkların en güncel çalışmada kütüphane kayıtları da temel alınarak giderildiği düşünülerek bu çalışmada da *Annie Bertier*'in (2022) yazımı temel alınarak yazarın adı *Jean-Baptiste Couët* biçiminde kullanılmıştır.

Hitzel; Couët'nin bir dil oğlanı olduğunu, okulda eğitim gördüğünü ve 1712-1715 mezunlarından olduğunu belirtir (1995, s. 41-42). Berthier ise “Jean-Baptiste Couët 1707 yılında Pera Okulu'na girmiş ve 8 Ekim 1712 tarihinde mezun olmuştur” (2022, s. 12) bilgisini vermektedir. Couët hakkındaki bilgilerin yetersizliği, *Couët'nin bu çalışmaya konu olan eseri dışında bir eseri olup*

olmadığı, başka hangi alanlarda çalışmalar yaptığı gibi soruları yanıtızsız bırakmaktadır. Dil oğlanlarının çok yönlü yetiştirildiği bilinmektedir: “Çevirmenler çokkültürlü kimlikleri nedeniyle sayısız alanda çeviri yapıyorlar ve sayısız alanda eser veriyorlardı” (Eruz, 2010, s. 79). Her çevirmenin çeşitli ilgi alanları ve bu alana özgü telif, çeviri gibi çeşitli eserleri bulunmaktadır. Ancak Couët'nin ilgi alanları ve farklı bir eserin olup olmadığı bilinmemektedir. Kütüphane kayıtlarında yapılan taramalarda da farklı bir eserin varlığı tespit edilememiştir.

Jean-Baptiste Couët'nin bilinen tek eseri tümceler kitabıdır. Eserin giriş kapağında Fransızca *Livre de phrases turques et françoises* (Türkçe-Fransızca Tümceler Kitabı) adı yer almaktadır. Kataloglarda ise eser adı *Phrases turques et françoises* (Türkçe-Fransızca Tümceler) olarak belirtilir. Eser, Bibliothèque nationale de France (Fransa Millî Kütüphanesi)'in çevrimiçi sistemi, *el yazmaları bölümünde Supplément turc 689* numarası ile kayıtlıdır. Eserin ilk sayfasında 1934'ten beri *Bibliothèque nationale de France*'ın bir parçası olan *Bibliothèque de l'Arsenal*'in logosu yer almaktadır. Kütüphane kaydında yer alan *açıklama* aşağıdaki gibidir:

“Bu tümceler, içerdikleri Türkçe sözcüklerin alfabetik sırasına göre düzenlenmiştir. El yazması; Büyük Senyör'den gelen resmî belgelerin kopyası, çeviri yazısı ve çevirisi ile sona ermektedir (sayfa 283). Bunların en önemlileri Halep'teki Fransız konsolosu lehine Recep 995 (7 Haziran-6 Temmuz 1587) tarihli bir yazıdır. Bir diğeri, Suriye'deki Fransız tüccarlar lehine, birinci Rebiyülevvel 1021 (Haziran 1612) tarihli; bir diğeri, Kudüs kadısı ve sancak beyine hitaben, Frenk din adamları lehine, ikinci Rebiyülevvel 1112 (15 Eylül-13 Ekim 1708) tarihli. Bu cilt Konstantinopolis'teki *dil oğlanları* kütüphanesinin bir parçasıydı” (Bibliothèque nationale de France, 2023).

18. yüzyıla ait eserin yazım tarihi olarak kütüphane kayıtlarında 1701-1715 aralığı belirtilmektedir. Ancak Couët, eserin sonunda bu kitabı 24 Şubat 1712'de Pera/İstanbul'da bitirdiği bilgisini verir. Cilt bilgisi, *Batu cilt* ve *gri kumaş* olarak belirtilmiştir. Eser, 31 × 21,5 santimetre boyutlarındadır. Eserin kütüphane kayıtlarında 350 sayfa olduğunun belirtilmesine karşın eser toplam 283 sayfadır, tümceleri içeren bölüm ise 277 sayfadır. Yazmanın sayfaları muhtemelen kütüphane kaydı sırasında her sayfaya bir numara verilerek numaralandırılmıştır.

Eserin iç kapağında çeşitli çizimler yer almaktadır. Hitzel, bununla ilgili şu bilgilere yer vermektedir: “Kitapta ayrıca bütün okul çocuklarının yaptığı türde duvar yazıları, karakalemle profil çizimleri, Fransızca ve İtalyanca şarkılar, dizeler, mürekkeple çizilmiş çaydanlık, nargile, tekneler, içinden ok geçen kalpler, Arapça-Fransızca harfleri bir arada kullanarak yazılmış şifreli mesajlar yer almaktadır” (1996, s. 67). Giriş bölümünün ardından birinci sayfadan itibaren madde başları ve tümceler yer almaya başlamaktadır. Satır sayısı her sayfada değişkenlik göstermektedir, her sayfada ortalama 20-25 satır bulunmaktadır. Her sayfa iki sütun biçiminde düzenlenmiştir. Sütunun sol tarafında madde başı sözcüklerin Arap harfli yazımı, hemen yanında ise Latin harfli, ilgili madde başı sözcüğü içeren çeviri yazılı tümceler yer almaktadır. Sağ sütunda ise bu tümcelerin Fransızca karşılıklarına yer verilmiştir.

Eser, alfabetik olarak sıralanmış madde başı sözcükleri içeren pek çok tümceden oluşmaktadır. Söz varlığının tümce içindeki kullanımı eserin *ses bilgisi*, *biçim bilgisi*, *söz dizim* ve *anlam bilimi* gibi pek çok alana göre incelenmesine olanak sunmaktadır. Eser, döneme özgü atasözü, deyim, kalıp ifade gibi günlük dil kullanıma özgü pek çok dilsel malzemeyi de içermektedir. Ayrıca eser, içeriği dolayısıyla dönem toplumu, kültürü ve dili ilgili pek çok bilgi sunmaktadır. Berthier, eserin içerdiği tümcelerin konularını şu şekilde sınıflandırmaktadır: “Ulaşım araçları, diplomasi, Osmanlı eyaletleri, gümrükler, nezaket, gümrük vergileri, filo ve gemiler, mallar, yargı, din, gıda,

iklim” (2022, s. 13). Eser, içerdiği bu konular bakımından hem Osmanlı Türkçesinin tarihsel gelişim sürecinin bir bölümünün aydınlatılmasına hem de dil öğretim süreci ile ilgili çıkarımlarda bulunulmasına katkı sunabilir.

Bir dil oğlanı tarafından yazılmış olan eser, başka öğrenciler tarafından da *dil öğrenme* sürecinde kullanılmıştır. Timur Ağıldere, *Türkçe-Fransızca konuşma kitaplarının dönemin gereksinimleri doğrultusunda yoğun olarak kullanıldığını* söyler (2010, s. 699). Nitekim Berthier de eser için “Mürekkep lekeleri, çizimler ve çeşitli pergel işaretleriyle dolu defter, üzerinde iz bırakan öğrenciler tarafından kuşaklar boyunca kullanılmıştır” (2022, s. 13) bilgisini vermektedir. Ayrıca kitabın bir dil oğlanı tarafından Trablus’a götürüldüğünü de belirtir: “Antoine Tassin, 7 Temmuz 1711’de girmiş ve 25 Mayıs 1717’de Suriye’de Trablus’ta görev almak üzere ayrılmış ve Couët tarafından verilen *Livre de Phrases*’i yanında götürmüştür” (Berthier, 2022, s. 12). Bu bilgiler ve eserin *Dil Oğlanları Okulu* kütüphanesinin bir parçası olarak nitelendirilmesi, eserin dil oğlanları tarafından dil öğrenim sürecinde kullanıldığını kanıtlamaktadır

3. Phrases turques et françaises (Türkçe-Fransızca Tümceler) Adlı Eserin Yazım Özellikleri ve Sesletime Dair İpuçları

Geniş bir döneme yayılan Osmanlı Türkçesinin yazılı kaynaklarının çokluğu, yazılı dille ilgili tutarlı ve geçerli çıkarımlarda bulunulabilmesine olanak sağlamaktadır. Ancak dönem konuşma dili ve sesletimi için benzer bir durum söz konusu değildir. Kalıplaşan Arap harfli yazım ve Arap harfli yazımın sesletim ile ilgili sınırlı ölçüde çıkarımda bulunabilmesine olanak sunması, dönemin konuşma dilinin değerlendirilmesinde farklı kaynaklara ihtiyaç duyulmasına yol açmıştır. Kartallıoğlu’na göre konuşma dilinin kaynakları şunlardır: *çeviri yazılı metinler, Osmanlı tarihleri, Evliya Çelebi Seyahatnamesi ve şeriyet sicilleri* (Kartallıoğlu, 2021, s. 15-19). Bunlar içinde *çeviri yazılı metinler* ise Osmanlı Türkçesinin sesletimini yansıtan birincil kaynaklar olarak değerlendirilmektedir (Kartallıoğlu, 2022, s. 9). Osmanlı Dönemi’nde özellikle dil oğlanları okullarının kurulmasıyla çeviri yazılı *dilbilgisi, sözlük, konuşma kılavuzları, seyahatname* gibi eserlerin sayısı artmıştır. Bu eserler, Osmanlı Türkçesinin yazı dili ve konuşma dilinin gelişimini gösteren temel kaynaklar olarak değerlendirilmektedir: “bir konuşma dili kaynağı olan bu metinler Batılıların birçoğunun Türkçeyi İstanbul’da öğrendiği düşünüldüğünde bugün İstanbul ağzına dayalı yazı dilinin gelişim evrelerini gösterebilen en canlı tanıklardır” (Yağmur, 2014, s. 212). Çeviri yazılı bu eserler hem dönem yazı dili hem de konuşma dili özelliklerinin tespitinde ve dil sorunlarının çözülmesinde önemli bir işlev üstlenmektedir.

Couët’nin *Phrases turques et françaises* adlı eseri de çeviri yazılı eserler arasında günlük konuşma diline özgü ifadeler içeren bir tümcetir. Eser, 18. yüzyılın başlarında (M 1712) yazılmıştır. “18. yüzyıl ‘Yeni Türkiye Türkçesi’nin gelişimini büyük ölçüde tamamladığı bir devre olarak” (Develi, 1998, s. 27) olarak tanımlanır. 18. yüzyılda Osmanlı Türkçesinin kalıplaşan yazımı dışında sesletiminin günümüz Türkiye Türkçesine benzer bir nitelik kazandığı düşünülmektedir. *Phrases turques et françaises* ise genel olarak dönemin kalıplaşmış yazım biçimini yansıtmaktadır. Buna karşın yazımda görülen kimi farklılık ve tutarsızlıklar dönemin sesletimi ile ilgili çıkarımlarda bulunulmasına olanak sunmaktadır. Ayrıca eser konuşma diline özgü pek çok kalıp ifadeyi de içermektedir.

Çalışmanın inceleme bölümünde eserin genel yazım özellikleri tespit edilerek ve sesletime dair ipuçları değerlendirilmiştir. Bu bölümde *ünlü ve ünsüzlerin yazımı, ünlü ve ünsüz uyumları, ses olayları, yazımda ikilikler, özel adların yazımı, söz dizimi ve konuşma diline özgü ifadeler* başlıkları altında eserin genel yazım özellikleri değerlendirilmiştir. Çalışmada eserin temel yazım

özellikleri ile bu özelliklerin sesletim ve konuşma diline ait ne gibi ipuçları sunabileceği sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmanın boyutu göz önünde bulundurularak eserin ön plana çıkan temel özellikleri üzerinde durulmuştur.

3.1. Ünlü ve Ünsüzlerin Yazımı

Couët, ünlü ve ünsüz harflerin yazımında çoğunlukla Arap harfli yazıma sadık kalmıştır. Daha seçil bir alfabe kullanmış olmasına karşın yazımda sesletimin değil, kalıplaşmış yazımın izleri görülmektedir. Couët'nin belirlediği bir çeviri yazı alfabesi olduğu ve tümceleri kitabına geçirirken bunu temel aldığı düşünülebilir.

Metinde ünlülerin yazımında Türkçedeki bir ünlüyü karşılamak için kimi durumlarda birden fazla ünlünün kullanıldığı görülmektedir. Ünlülerin yazımı, aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:¹

SES	YAZIM
a	a, e, á, ia
e	e, a, ai, ia
ı	i, y, j, ý
î	î, y, j, ý, í, ý
o	o
ö	eu, io, u, ú
u	u, ou, ui, ú
ü	u, io

Çizelge 1: Ünlülerin Yazımı

Ünlülerin yazımı ile günümüz Türkiye Türkçesinin Latin alfabesinin benzerlik oranı oldukça düşüktür. /o/ sesi dışında her ses birden fazla yazım ile karşılanmaktadır. Couët'nin bir ses için kullandığı yazımı, diğer sesler için de kullanması özellikle Türkçe öğelerin sesletimi ile ilgili çıkarımlarda bulunmayı sınırlandırmıştır.

Metnin yazımında harf çevrimine yakın bir çeviri yazı sistemi benimsendiği için Arap alfabesine özgü öğeler için de ayırt edici yazımlar tercih edilmiştir. Örneğin ayın (ع) harfi, çeviri yazıda á, í, ý, ú yazımları ile karşılanmıştır. Ünlü harfin üzerine konulan vurgu imi ile *ayın* belirtilmiştir: *ádadi* (s. 38) ve *ízam* (s. 39). *KoulaK bourmaK teedib itmekten KinaJettur* (s. 187) örneğinde ise hemze (ء) ile yazılan “تأديب” sözcüğünün yazımında hemzenin varlığını göstermek için ünlü, iki defa yazılmıştır: *teedib*. Bu durum, hemzenin söyleyişteki vurgusunun yazıma yansıtılmış biçimidir.

Ünsüzlerin yazımı, aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

SES	YAZIM
b	b
c	dg
ç	tch
d	d
f	f

¹ Çalışmada yer verilen tüm örnekler aşağıda belirtilen ilgili kaynaktan alıntılanmış olup çalışma içinde sadece sayfa numarası belirtilmiştir:

Couët, J. B. (1712). *Phrases turques et françoises*. Bibliothèque nationale de France, Département des Manuscrits, Supplément turc 689. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10082214s.r=couet?rk=42918;4> adresinden erişildi. (ET: 25.08.2020).

g	g, gh
ğ	g, gh
h	kh, h, g, K, K̄
j	ĵ
k	K, Ki
l	l
m	m
n	n
ŋ	gn, ng
p	p
r	r
s	s
ş	ch
t	t
v	u
y	Ĵ, ĩ
z	z

Çizelge 2: Ünsüzlerin Yazımı

Çeviri yazılı metinde /b/, /d/, /f/, /l/, /m/, /n/, /p/, /r/, /s/, /t/ ve /z/ ünsüzleri günümüz Latin alfabesindeki gibi gösterilmiştir. /c/, /ç/, /g/, /ğ/, /h/, /k/, /ŋ/, /ş/ ve /y/ ünsüzlerinin yazımı ise günümüz Latin alfabesindeki yazımlarından farklıdır. Çeviri yazılı diğer metinler ile karşılaştırıldığında benzerlikler görülmüştür ancak birebir aynı alfabenin kullanımına farklı bir metinde rastlanılmamıştır. Metinde ünsüzlerin yazımında kimi durumlarda birlik sağlanamadığı görülmektedir. Aynı ses için birden çok harfin kullanımı, kullanımda ya da sesletimde bir farklılığın olduğunu düşündürebilir. Örneğin kimi durumlarda /K/'nin ince okunması için yanına /i/ de eklenmektedir: /Ki/. Bu yazım hem /k/ sesinin hem de yanındaki ünlünün ince sesletileceğini göstermek için kullanılmıştır.

/ŋ/'si ise /n/'den farklı gösterilmektedir. Bu kullanım, geçiş döneminin değil, kalıplaşan yazımın bir göstergesidir. Develi, “18. yüzyıl için tespit ettiğimiz önemli fonolojik özelliklerden biri de bazı eklerde geniz ünsüzü /ŋ/'nin diş ünsüzü /n/'ye dönüşmeye başlamasıdır” (1998, s. 34) der. Ancak metinde /ŋ/ > /n/ gelişiminin izleri tespit edilememiştir. Arap harfli yazıma sadık kalan Couët, /ŋ/'sini /gn/- /ng/ yazımları ile göstermiştir.

Metinde /b/ ve /p/ seslerinin Arap alfabesine göre alfabetik sıralanmış biçiminde be (ب) ve pe (پ) harfleri karışık olarak verilmiştir. Bu durum, bu iki sesin tek bir ses birimin alt ses birimleri gibi değerlendirildiği algısına yol açsa da örneklere bakıldığında seslerin ayırt edici ses birimler olarak değerlendirildiği görülmektedir. Örneğin “پشمان”, “بشرمق” ve “بصر” madde başı öğeleri peş peşe gelmektedir. Ancak Latin harfli yazımlarında b (ب) harfi /b/ sesi, p (پ) harfi de /p/ sesi ile gösterilmiştir.

3.2. Ünlü ve Ünsüz Uyumları

Çeviri yazılı metinler, daha sesçil bir alfabe ile yazılmalarından dolayı Osmanlı Türkçesinin ünlü ve ünsüz uyumları ile ilgili tespitlere daha fazla olanak sunmaktadır. Çeviri yazılı metinlere bakarak uyumların dönemsel özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunulabilir: “17. yüzyıl bu uyumların gerçekleşmeye başladığı bir geçiş dönemi niteliğindedir. 18. yüzyılda ise bu uyumların artık bütün olarak gerçekleştiğini söyleyebiliriz” (Develi, 1998, s. 31). 17. yüzyıl ve 18. yüzyılın

başları, ses bilgisel açısından daha çok geçiş dönemi özelliklerini yansıtan, ikili yazımların görüldüğü evredir. Nitekim çalışmaya konu olan *Phrases turques et françoises*'ta da kalıplaşmış yazımın dışında ikili yazım örnekleri, bu geçiş dönemine gönderimde bulunmaktadır. Ancak uyumlara dair çıkarımlar, kullanılan alfabeden dolayı sınırlı düzeyde kalmıştır.

Metnin yazıldığı dönemin genel eğilimi, ünlü ve ünsüz uyumlarının tutarlı bir görünüm almaya başladığı yönündedir. Ancak eserde ünlü uyumlarının tespiti kullanılan alfabe dolayısıyla olanaklı olmamıştır. Çünkü Türkçedeki kimi ünlülerin birden fazla harf ile karşılanması ve kimi durumlarda bir harfin birden fazla ünlü sesi karşılamak üzere kullanılması bu uyumun tespitine engel olmuştur. Özellikle /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerini karşılayan farklı bir harfin kullanılmaması bu uyumun var olup olmadığının tespiti yönündeki en büyük engel olmuştur. *boughione* (s. 90), *deghildur* (s. 83), *kendu* (s. 90) ve *oumariz* (s. 83) örneklerinde görüldüğü gibi yazım temel alınarak kalınlık-incelik uyumu tespit edilememektedir.

Couët'de kalınlık-incelik uyumunun tespitinin olanaksızlığına karşın düzlük-yuvarlaklık uyumu ile ilgili daha fazla çıkarımda bulunulabilmiştir. Metinde düzlük-yuvarlaklık uyumu da büyük oranda sağlanmaz ancak az sayıdaki ögenin yazımında bu uyum görülmektedir: “18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren de küçük ünlü uyumu -aşağı yukarı- bugünkü şeklini almıştır: *geldim, verdin, olmuştur, benüm, bizüm, alsunlar* vs.” (Develi, 2009, s. 45). Metinde yer alan *áhtumuz* (s. 155), *bizum aramuzde* (s. 68), *dostlik* (s. 218) ve *gunlik* (s. 187) ögelerinin yazımında düzlük-yuvarlaklık uyumunun sağlanmadığı görülmektedir. Farklı bir kullanım örneği olan *gundurdugunuz* (s. 131) ögesinin yazımında ise bu uyum sağlanmıştır. Bu durum, metnin yazıldığı geçiş döneminin özelliklerini yansıması ile açıklanabilir.

Couët'de ünlü uyumlarının tespitindeki zorluğa karşın ünsüz uyumları daha net görülebilmektedir. Sözcük tabanlarında kalıplaşmış yazımın izleri görülürken eklerde ise ünsüz uyumu büyük ölçüde sağlanmaktadır. Eklerdeki ünsüz uyumunun en belirgin örnekleri D sınıfı eklerin kullanımlarında görülmektedir. Kartallıoğlu, *D sınıfı eklerin Osmanlı Türkçesi Arap harfli metinlerde daima dal (د) harfi ile yazıldığını belirtir*: “Ekin t’li şekli, birkaç çeviri yazılı metinde bulunmaktadır; bu da her zaman bir kurala tâbi değildir” (2011, s. 549) demektedir. Couët'de ise bu uyumun büyük ölçüde sağlandığı ve *D sınıfı eklerin tonlu-tonsuz biçimlerinin büyük oranda eklendikleri tabana göre uyum sağladığı* görülmektedir: *ademden ... oldi* (s. 116), *dinden ... deghildur* (s. 117), *oKoumaKtur* (s. 68), *oldi ... bitti* (s. 62) ve *serhaddi ... gheldukte* (s. 125). Bu kullanımlar, ünsüz uyumlarının söyleyişte büyük oranda sağlandığı yönünde yorumlanabilir.

3.3. Ses Olayları

Metnin yazımında ses düşmesi, ses türemesi, ses değişmesi gibi çeşitli ses olayları tespit edilmiştir. Couët, Arap harfli yazıma büyük ölçüde bağlı kalsa da kimi ögelerin yazımındaki bu ses olaylarının sesletim temelli olduğu düşünülmektedir.

Metinde ünsüz düşmesi /h/ > Ø örneğinde tespit edilmiştir: *Sızmalı bir gırtlak ünsüzü olan /h/ özellikle dilimize yerleşmiş yabancı kelimelerde düşmektedir* (Duman, 1995, s. 30). Metinde Arap harfli madde başı öge “رحمت”, ha (ح) ile yazılmıştır. Latin harfli yazımında ise /h/ sesinin düştüğü görülmektedir: *beni bou Kadar zamete KoJdugn* (s. 122).

Metinde ünsüz türemesinin örneği, ön seste /h/ türemesi olarak görülmüştür. Metnin genellikle *allah* biçiminde yazılan öge bir yerde *hallah* biçiminde yazılmıştır: *oumariz ki hallahugn rahmetine oulachti* (s. 83). Bu ses türemesi, konuşma diline özgü bir söyleyişin göstergesi olarak değerlendirilebileceği gibi yazarın özgün sesletimi ile de ilişkilendirilebilir.

Metinde çeşitli ses değişimleri de tespit edilmiştir: /b/ > /p/, /d/ > /t/, /s/ > /z/ ve /t/ > /d/.

/b/ > /p/

T

espîh sözcüğü Arap harfli özgün yazımında be (ب) harfi ile yazılmaktadır. Latin harfli yazımda ise /p/ ile yazılmıştır: *asasin KaKaraK tespihin tcheuirereK Ĵuridi* (s. 166). “İç seste tonsuz b ünsüzü, öncesinde tonlu ünsüz bulunmasına yahut iki ünlü arasında kalmasına rağmen tonsuzlaşarak p olmaktadır. Bu durumda ünsüz kimi zaman hece sonunda, kimi zaman da hece başında bulunmaktadır” (Duman, 1995, s. 117). Örnekte de hece başında /b/ > /p/ ses değişiminin yazıma yansımış bir örneği görülmektedir. Çeviri yazılı diğer bazı metinlerde de bu değişim görülmektedir.² /b/ > /p/ ses değişimi, madde başı öge olan “اسباب” sözcüğünde de görülmektedir. Madde başı ögenin be (ب) ile yazılmış olmasına karşın çeviri yazıda günümüz Türkiye Türkçesindeki *esbap* sesletiminden farklı olarak *espab* biçiminde yazılmıştır: *espaby dgenK dġemiŋe ahenK ettj* (s. 22). Diğer çeviri yazılı metinlerde de bu yazım biçiminin örnekleri vardır.³

Metinde “عهد” madde başı ögesinin dal (د) harfi ile yazılmasına karşın çeviri yazıda /t/ ile yazılmıştır: *bouni etmek áhtumuz deghil* (s. 155). Duman, son seste görülen /d/ > /t/ değişimini, Türkçenin yabancı öğeleri kendi ses yapısına uydurması ile açıklar (1995, s. 124). Sözcük sonundaki bu tonsuzlaşma, sözcüğün Türkçe söyleyişe göre bir ses değişimi yaşadığını göstermektedir.

/i/ > /e/

Metinde /i/ > /e/ gelişiminin izleri görülmektedir. Arap harfli madde başı ögenin “ايرته” biçiminde yazılmış olmasına karşın tümce içindeki kullanımda *erte* biçiminde yazılmıştır: *meKtoubugnuz gheldugghi ghunugn ertesi* (s. 61). Bu örnek kalıplaşan Arap harfli yazımın aksine sesletimde /i/ > /e/ değişiminin gerçekleştiğini göstermektedir.

/s/ > /z/

Çeviri yazılı metinde Couët, /s/ ve /z/ sesleri arasında ayırım yapmaktadır. Bir örnekte ise /s/ yerine /z/ kullanılmıştır. Bu durum yazarın sesletimi yazıma yansıttığını düşündürmektedir: *KazKati Kalup seuzden ádgiz oldi* (s. 165). Duman, /s/ > /z/ değişiminin daha çok yabancı kelimelerde görüldüğünü ve bunda da /s/ sesinin Türkçe hece yaygın olarak bulunmayışının etkili olduğunu söyler (1995, s. 100). Nitekim örnekteki sözcüğün Türkçe olmasına karşın hece sonunda /s/ > /z/ değişimi görülmektedir, bu durum Duman’ın görüşü temel alınarak Türkçe söyleyiş özelliğinin yazıma yansıtılmış biçimi olarak değerlendirilebilir.

/t/ > /d/

Duman, Türkçe sözcüklerde ön seste görülen /t/ > /d/ gelişiminin büyük ölçüde yaygınlık kazandığını söyler. Ayrıca Evliya Çelebi Seyahatnamesi’nde de 18. yüzyılda yazılmış olan Carbognano ve Meninski’deki gibi sözcüklerin kalıplaşmış yazımından sonra /d/’li okunuşunun kaydedildiğini belirtir (Duman, 1995, s. 102-103). Couët de benzer bir yazım biçimini benimsemiştir. Madde başı Arap harfli öğelerin yazımında tı (ط) harfinin kullanılmış olmasına karşın çeviri yazılı metinde /d/ ile yazılmıştır. “طوقنق”, *andan sagna memfiet doKounmaz* (s. 144); “طورغون”, *baKi.Je.J sipahumuz Ĵorgoun ue dauarumuz dourgoun iken* (s. 144) ve “طولو”

² Ayrıntılı bilgi için bk. Kartallıoğlu, 2022, s. 280.

³ Ayrıntılı bilgi için bk. Kartallıoğlu, 2022, s. 113.

dunia dolousi altun olsa (s. 145) örneklerinde ön seste /t/ > /d/ gelişimi görülmektedir. Bu yazım biçimleri, sesletimde /t/ > /d/ gelişiminin büyük oranda tamamlandığının göstergesidir.

3.4. Yazımda İkilikler

Metinde kimi öğelerin birden fazla biçimde yazıldığı görülmektedir. Yazımdaki bu tutarsızlıklar, geçiş döneminin genel özelliğini yansıtmaya ile açıklanabilir. Çalışmanın bu bölümünde metinde yer alan ikili yazımlardan sınırlı sayıdaki örneğe yer verilmiştir. Metinde örneği en çok görülen ikili yazımlardan biri *et-* / *it-* öğelerinin yazımıdır: “18. yüzyıl Türkçesinin ikinci önemli özelliği ise /i/ fonemlerinin standart dilde /e/’ye dönüşmüş olmasıdır” (Develi, 1998, s. 34). Develi’nin belirttiği bu görüşe karşın /i/ > /e/ dönüşümünün net izlerini metin üzerinde görmek olanaklı değildir, ikilikler görülmektedir. Hatta aynı cümle içinde hem *it-* ögesi hem de *et-* ögesi yer almaktadır: *allah imhal ider ihmâl etmez* (s. 64). Metnin farklı bölümlerinde geçen *bi direnK hisar dgianibine ahenK ittiler* (s. 64), *bi muállim Kane bina etti* (s. 160) ve *senden gaĴri penahu istinad idedgek efendimiz JoKtur* (s. 27) tümceleri her iki biçimin de kullanıldığını göstermektedir.

Özel adların yazımında da ikilikler vardır. Örneğin *İstanbul* özel adının yazımında hem *stambol* hem de *istambol* biçimindeki yazımlar görülmektedir: *fatihî stambol sultan muhammed 1453* (s. 159) ve *istambol cherisi tesKîr ue souru barousini tāmîr jttukte* (s. 128). *İstanbul* sözcüğünün çeviri yazılı metinlerdeki farklı yazımlarından iki tanesinin örneği bu metinde yer alır.⁴ Özel adın yazımındaki ikilik, *Edirne* özel adının yazımında da görülmektedir: *ederne kuprusî muhtadgî tāmîr olmaghin* (s. 203) ve *ol senenuĴn chitasîni edrenede ghechiurdi* (s. 131). Edirne için o dönemde *ederne* hem de *edrene* sesletiminin kullanıldığı düşünülmektedir. Diğer çeviri yazılı metinlerde de bu kullanımların örneklerini görmek olasıdır.⁵ Bu farklı yazımlar, söyleyişteki ikiliği yansıtan öğeler olarak değerlendirilmektedir.

3.5. Özel Adların Yazımı

Metinde çok sayıda özel adın yazımına yer verilmiştir. *Konya* (Konia), *Bursa* (bourousaĴa), *Mısır* (misir), *Edirne* (edrene) ve *Süleyman PaĴa* (suleĴman Pacha) gibi özel adların kullanım örnekleri görülmektedir: *chehzadenuĴn nāchîni Koniadan aluĴ bourousaĴa gunderdi* (s. 255), *nesebi ile misir PachasinuĴn gairetin tcheKersin* (s. 159), *ol senenuĴn chitasîni edrenede ghechiurdi* (s. 131) ve *suleĴman Pacha uefatinden iKi aĴ songra* (s. 138). Döneme özgü tarih ile ilgili de bilgi verici nitelikte olan bu özel ad kullanımları, kişi adlarının ve coğrafyaya özgü adlandırmaların sesletime nasıl yansıtıldığının da bir göstergesidir. Bu öğelerin birçoğu günümüz Türkiye Türkçesinin sesletimi ile büyük oranda benzerlik göstermektedir.

3.6. Söz Dizimi

Couët’nin tümceler kitabı, genel olarak Türkiye Türkçesinin söz dizimine uygundur. Metindeki kimi eksilteli tümceler ve devrik yapılar, Couët’nin yabancı oluşu ve Türkçe söz dizim yapısına daha az egemen olmasıyla açıklanabilir. Üstelik bunlar, günlük konuşma dilinin doğal kullanım örnekleridir. Dönem dilinin doğal bir görünümü olarak metinde Arapça ve Farsça tamlamalar yer almaktadır. Farsça tamlamalarda izafet kesresi, ayrı bir öge olarak gösterilmemiş sözcüğe eklenmiştir: *salahihal uzre iken* (s. 138). Yabancı öğelerin metin içindeki varlığına karşın metinde çoğunlukla kısa ve anlamı açık tümceler kullanılmıştır. Metinde az sayıdaki örnekte bağlama edatları ile bağlanmış tümce örneklerini de görülmektedir. *Ki* bağlama edatı ile bağlanmış bir

⁴ Ayrıntılı bilgi için bk. KartallıoĴlu, 2022, s. 152.

⁵ Ayrıntılı bilgi için bk. KartallıoĴlu, 2022, s. 107-108.

tümceye örnek olarak şu verilebilir: *Ĵazikler olsun Ki bou Kadar Ĵazine Ĵardgin sarf idup bagdadtan misre senugn ghibi zeuaidi gheturttum* (s. 261). *Sözcük grupları ve tümce* düzeyinde yapılacak daha ayrıntılı bir çalışma ile metnin söz dizimsel yapısı daha ayrıntılı bir biçimde ortaya konabilir.

3.7. Konuşma Diline Özgü İfadeler

Çeviri yazılı eserler, Osmanlı Türkçesinin konuşma dili özgü temel kaynakları olarak değerlendirilmektedir: “Çeviri yazılı metinler, konuşma kalıplarının ve diyaloglarını (mükâlemelerin) sistemli olarak kaydedildiği yegâne kaynaklardır” (Kartallıoğlu, 2021, s. 452). Bir tümce kitabı olan *Phrases turques et françoises* adlı eserde de Couët, günlük konuşma diline özgü çok sayıda ifadeye yer vermiştir. Bunlara örnek olarak şu tümceler verilebilir: *bou kuturdi paturdi arasinde uafir yagma ettiler* (s. 70), *dostlar arasinda teKlif ĴoKtur* (s. 91), *her taraften haï houï oloup bre koma bre toutugn sudasi aleme toutti* (s. 264), *Kalem ile Ĵazi Ĵazilur* (s. 69), *selamsız kelamsız kalkup ghitti* (s. 182) ve *soKaK soKaK ue tchiarchu tchiarchu ghezdurdiler* (s. 139).

Metinde Arapça ifadelerin yazımında sesletime yakın bir tutumun benimsendiği söylenebilir. Örneğin *bismillahirrahmanirrahim* (s. 76) ögesinin yazımı günümüz sesletimine oldukça yakındır. Yine *hazreti allah dgelle chanuhou ve teála* (s. 50) yazımında da söyleyişi yansıtan bir yazım benimsenmiştir. Metin içindeki tümcelerin Arapçasına ise nadir de olsa rastlanılmaktadır: *árif olan agnlar - eláriful ĴeĴfil ichare* (s. 146). Bu yazım, çok dilli eğitim gören dil oğlanların bu durumu metne yansıtarak somutlaştırdığının bir örneğidir. Üstelik metinde yer verilen bu ifadelerin günlük konuşma dilinin bir parçası olduğunu da göstermektedir.

Günlük konuşma diline özgü bu ifadeler dışında atasözü, deyim gibi çok sayıda kalıp ifadenin kullanım örnekleri de metinde yer almaktadır: *aglamagh ile ich bitmez* (s. 74), *dag daga oulachmaz insan insane oulachur* (s. 62), *iKi Karpouz Koltougugha sigmaz* (s. 175), *jgne Ĵemich it ghibi* (s. 48), *KoulaK bourmaK teedib itmekten KinaĴettur* (s. 187), *rouzighiar moum ĴaKturmaz atech ufletmez* (s. 61), *sen KiopeK olalu bir auu auuladugn* (s. 58) ve *tchok bilur tchok Ĵagnilur* (s. 78). Bu kalıp ifadelerden bazılarının günümüz Türkiye Türkçesinde kullanımı devam etmektedir.

Yabancıların Osmanlı Devleti’ne yönelik tutumlarının izlerini de kalıp ifadelerde görmek olasıdır: *osmanlu aiaK bastughi Ĵerde ot bitmez* (s. 65). 16. yüzyılda yaşamış Alman seyyah Schweigger bu atasözü ile ilgili şunları söyler: “bir atasözüne göre, Osmanlı’nın ayak bastığı yerde ot bitmez, fidan yeşermemiş. Demek oluyor ki, onların gücü karşısında hiçbir direnemez, acımasızlıklarına karşı koyamaz” (2004, s. 157). Osmanlıya yönelik olumsuz algının göstergesi olan bu atasözüne metinde yer verilmiş olması, o dönemde de bu algının geçerliliğini koruduğunu göstermektedir.

Couët’nin bu eseri, döneme özgü söz varlığının dil kullanım örneklerini göstermesi açısından da önem taşımaktadır. Örneğin *satchi saKali otlandi* (s. 59) tümcesinde yer alan *otlan-* eyleminin anlamı çeşitli sözlük ve dönem eserlerinde taranmış ancak sözcüğün kullanım örneği tespit edilememiştir. Tulum ise “otlanmak *yanmak*” (2011, s. 1418) biçiminde madde başı bir öge olarak bu eylemin anlamını vermiştir. 17. yüzyıla ait söz varlığını içeren bu eserde *otlanmak* madde başı ögesinin tümce içindeki kullanım örneği görülmemektedir. Couët’nin eserinde ise bu sözcüğün tümce içinde nasıl kullanıldığının örneği yer almaktadır. Couët’nin bu eseri, dönem söz varlığının kullanım örneklerini göstermesi bakımından da diğer eserleri tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır.

SONUÇ

“Jean-Baptiste Couët'nin Latin Harfli *Türkçe-Fransızca Tümceler Kitabı*'nın Yazım Özellikleri ve Sesletime Dair İpuçları” başlığını taşıyan bu çalışmada öncelikle *dil oğlanları* ile ilgili bilgi verilmiştir. Dil oğlanlarının eserleri ve Türk dili tarihi için önemine vurgu yapıldıktan sonra bir dil oğlanı olan Jean-Baptiste Couët hakkında tespit edilebilen bilgiler sunulmuş ve *Phrases turques et françoises* adlı eserinin tanıtımı yapılmıştır. Bu çalışmanın temel amaçlarından biri de bu zamana kadar hakkında herhangi bir çalışma yapılmamış olan bu eserin tanıtımını yapmak ve alana sağlayabileceği katkıları tespit etmektir. Çalışmanın dil incelemesi bölümünde ise *Phrases turques et françoises* adlı eserin öne çıkan temel yazım özellikleri tespit edilmiştir. Bu bölümde *ünlü ve ünsüzlerin yazımı, ünlü ve ünsüz uyumları, ses olayları, yazımda ikilikler, özel adların yazımı, söz dizimi ve konuşma diline özgü ifadeler* başlıkları altında eserin genel yazım özellikleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin temel amacı hem eserin tanıtımını yapmak hem de eserin genel yazım özellikleri temelinde sesletim ve konuşma dili ile ilgili alana sunabileceği katkıları ortaya koymaktır.

Eserin geçiş dönemine özgü çeviri yazılı bir eser olduğu göz önünde bulundurularak ses benzeşmeleri ve uyumlara dair veri sunması beklenmiştir. Ancak Couët, eserinde büyük oranda harf çevirisine bağlı kalan bir çeviri yazı sistemi benimsemiştir. Bu durum eserde umulanın aksine sınırlı düzeyde sesletime dair çıkarımda bulunulabilmesine neden olmuştur. Couët'nin kullandığı çeviri yazı alfabesi, ünlü uyumlarının tespitini sınırlandırmıştır. Yine de sınırlı sayıda dudak uyumu sağlayan örneğin görülmesi, ünlü uyumlarında geçiş dönemi özelliklerini yansıttığı çıkarımına olanak sunmuştur. Ünsüz uyumlarında ise tespit edilebilen örnekler, bu uyumun eserin yazıldığı dönemde sağlandığı yönündedir. Yazıma yansıtılmayan ancak sesletimde gelişim sürecini tamamlamak üzere olan bu uyumların varlığı metin düzleminde sezdirilmiştir.

Metinde ses düşmesi, ses türemesi, ses değişmesi gibi çeşitli ses olayları tespit edilmiştir. Tespit edilen bu ses olaylarına şu ögeler örnek verilebilir: *zamet* (zahmet), *hallah* (allah), *tespîh* (tespit), *espab* (esbap), *âht* (ahit), *erte* (erte), *KazKati* (kaskatı), *doKounmaz* (dokunmaz), *dourgoun* (durgun) ve *dolousi* (dolusu). Bu ögelerde görülen ses olayları, Couët'nin sesletimi yazıma yansıttığı biçimler olarak değerlendirilmiştir. Metinde kimi ögelerin yazımında ise tutarsızlıklar ve ikilikler görülmüştür. Metindeki en yaygın ikili yazım örneği *et- / it-* ögelerinin yazımında görülmektedir. Bu durum, dönemin geçiş dönemi olması ve söyleyişteki ikiliklerin metne yansımaları ile açıklanabilir. Özel adların yazımında da ikilikler görülür. Bu yazımlar, sözcüklerin sesletimsel açıdan gelişim sürecinin gözlemlenebilmesinin somut verileri olarak değerlendirilebilir. İkili yazımlar dışındaki kullanımlarda ise genel olarak günümüz Türkiye Türkçesinin sesletimine yakın bir yazımın benimsendiği görülmektedir.

Metin, genel olarak Türkiye Türkçesinin söz dizimine uygundur. Couët'nin yabancı oluşu ve Türkçeyi öğrenme sürecinde iken bu metni yazdığı göz önünde bulundurulursa kimi eksiltili tümceler ve devrik yapıların olması doğaldır. Üstelik bu tümceler, günlük konuşma dilinin yapısını da yansıtmaktadır. Couët, günlük konuşma diline özgü çok sayıda ifadeye metinde yer vermiştir. Günlük konuşma diline özgü bu ifadeler dışında atasözü, deyim gibi çok sayıda kalıp ifadenin kullanım örnekleri de tespit edilmiştir. Ayrıca bu ifadeler, dönem toplumunun algısını, düşünce biçimini ve kültürel yapısını yorumlamaya olanak sunmaktadır. Couët'nin bu eseri, dönem söz varlığının kullanım örneklerini göstermesi bakımından da tamamlayıcı bir eser niteliği taşımaktadır.

Eser ile ilgili genel değerlendirmeleri içermeyi amaçlayan bu çalışmanın boyutu ve sınırlılıkları göz önünde bulundurularak çalışmanın içeriği sınırlandırılmıştır. Eserin tüm yazım özellikleri değil, temel özellikleri tespit edilerek sesletim ile ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur. Ancak eserin daha ayrıntılı bir çalışma ile incelenmesinin gerekliliği bu çalışmanın tespitlerinden biridir. Eser üzerine yapılacak daha ayrıntılı bir çalışma, Osmanlı Türkçesinin sesletim ve konuşma dili ilgili daha çok veriye ulaşılmasını sağlayacaktır. Bu çalışmanın alana bir katkı sunması ve yapılacak diğer çalışmalara da kaynaklık etmesi hedeflenmektedir.

KAYNAKLAR

Berthier, A. (2022). De Jean-Baptiste Couët à Pierre Fornetti. L'activité de traduction des Jeunes de langues à Constantinople, 1712-1753 : une rétrospective. A. Regourd, & M. Roiland (Yay. Haz.) içinde, *Sources de la transmission manuscrite en Islam: livres, écrits, images: Mélanges offerts à Marie-Geneviève Guesdon* (s. 3-41). Leiden-Boston: Brill.

Bibliothèque nationale de France (2023). *Département des manuscrits. Supplément turc 689*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10082214s.r=couet?rk=42918;4> adresinden erişildi. (ET: 10.09.2023).

Couët, J. B. (1712). *Phrases turques et françoises*. Bibliothèque nationale de France, Département des Manuscrits, Supplément turc 689. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10082214s.r=couet?rk=42918;4> adresinden erişildi. (ET: 25.08.2020).

Develi, H. (1998). 18. Yüzyıl Türkiye Türkçesi Üzerine. *Doğu Akdeniz: Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Dergisi* (1), 27-36.

Develi, H. (2009). *Osmanlı'nın Dili*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Duman, M. (1995). *Evliya Çelebi Seyahatnamesine Göre 17. Yüzyılda Ses Değişmeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Eruz, S. (2010). *Çokkültürlülük ve Çeviri: Osmanlı Devleti'nde Çeviri Etkinliği ve Çevirmenler*. İstanbul: Multilingual.

Hitzel, F. (1996). Les Jeunes de langue de Péra-lès-Constantinople. *Dix-huitième Siècle*, 28 (Özel sayı: L'Orient), 57-70.

Hitzel, F. (Dü.). (1995). *Enfants de language et Drogmans / Dil ve Oğlanları ve Tercümanlar*. (M. Sert, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kartallıoğlu, Y. (2011). *Klasik Osmanlı Türkçesinde Eklerin Ses Düzeni (16,17 ve 18. Yüzyıllar)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kartallıoğlu, Y. (2021). *Osmanlı Konuşma Dili*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kartallıoğlu, Y. (2022). *Stambul'dan İstanbul'a: Osmanlı Türkçesi Telaffuz Kayıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Schweiggeger, S. (2004). *Sultanlar Kentine Yolculuk: 1578-1581*. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Timur Ağıldere, S. (2010). XVIII. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.

Tulum, M. (2011). *17. Yüzyıl Türkçesi ve Söz Varlığı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

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.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EĞİTİCİLERİN MOTİVASYONUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Arş. Gör. Gamze DELİOĞLU

Gazi Üniversitesi

Öğr. Gör. Merve DİNCER

Amasya Üniversitesi

ÖZ

Öğretici motivasyonu eğitimin niteliğini artıran önemli unsurlardan biridir. Bu çalışmada Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe dersi veren yirmi dört öğreticinin görüşlerinden yola çıkılarak yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörler üzerine bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Alanyazından hareketle bu faktörler “kariyer ve kişisel gelişim, öğrenciler ve öğretim süreci, kurumsal ilişkiler” olarak üç ana tema altında belirlenmiştir. Nitel bir durum çalışması olan bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış ve betimsel analiz yaklaşımı ile veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin motivasyonlarını en çok etkileyen faktörlerin öğrenciler ve yöneticiler; en az etkileyen faktörlerin ise iş arkadaşlarının tutumu ve kurum tarafından verilen eğitim olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, Öğretici Görüşleri.

AN EVALUATION ON THE FACTORS AFFECTING THE MOTIVATION OF EDUCATORS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

Teacher motivation is one of the important factors that increase the quality of education. In this study, it was aimed to make an evaluation on the factors affecting the motivation of Turkish as a foreign language teachers, based on the opinions of twenty-four teachers who teach Turkish as a foreign language in Turkish teaching centers (TÖMER). Based on the literature, these factors were determined under three main themes: "career and personal development, students and the teaching process, institutional relations". In this research, which is a qualitative case study, data was collected with a semi-structured interview form and analyzed with a descriptive analysis approach. As a result of the study, the factors that most affect the motivation of teachers are students and administrators; It has been revealed that the least affecting factors are colleagues and the training provided by the institution.

Key Words: Motivation, Teaching Turkish as a Foreign Language, Teachers' Opinion

1. GİRİŞ

Motivasyonun bireylerin günlük hayatta yaşamlarını devam ettirme, iş kalitelerini artırma ve hedeflerine ulaşmalarını sağlamada önemli bir payı vardır. TDK1 (Türk Dil Kurumu) sözlüğünde “güdülenme” olarak karşımıza çıkan motivasyonun birçok farklı açıdan tanımları mevcuttur. Kılıç ve Yılmaz (2019) motivasyonu “...istek ve arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram” (s.78) olarak tanımlamaktadır. Seker (2015), motivasyonun her alanda farklı tanımlarının olduğunu ve bu tanımların kendi içinde birden fazla motivasyon teorisi ve modeli oluşturduğunu ifade etmiştir. Söz konusu motivasyon modelleri ve teorileri *Şekil 1*'deki gibidir:



Şekil 20. Motivasyon Model ve Teorileri

Motivasyon, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da başarıya ulaşmanın en önemli unsurlarından biridir. Öğreticide öğretme motivasyonu, öğrencide ise öğrenme motivasyonu olmadan eğitimde başarıya ulaşmak güçtür. Özellikle öğrenme ortamında süreci başlatan, rehber ve yönetici olan öğreticilerin öğretimde motivasyonları öğretimin niteliği için oldukça önemlidir. Coşkun, Demirbay Coşkun, Özdemir ve Gökçedağ (2023) eğitimcilerin iş yerindeki motivasyonlarının garanti altına alınmasının eğitim için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir (s. 1413). Alanyazından hareketle bir öğreticinin motivasyonunda etkili olan faktörler *Şekil 2*'de belirtilmiştir:



Şekil 21. Öğretici Motivasyonuna Etki Eden Faktörler

Bilişsel yük açısından zengin bir süreçte sahip olan yabancı dil öğretiminde de motivasyonun rolü büyüktür. Yabancı dil öğrenmede motivasyon üç başlığa ayrılmıştır. Bunlar dil düzeyi, öğrenen düzeyi, öğrenme ortamı düzeyidir. Öğrenme ortamı düzeyi ise derse özgü, öğretmene özgü ve

¹ TDK Sözlüğü, “motivasyon” maddesi.

sınıfa özgü motivasyon unsurları olarak üçe ayrılmıştır (Dörnyei, 1994 akt. Yalçın Arslan ve Taşdemir, 2017). Yıldız ve Taşgın (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği ise “okul yönetimi”, “mesleki doyum ve kişisel gelişim”, “öğretim süreci ve öğrenciler” alt boyutlarından oluşmaktadır.

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyon konulu birçok çalışma yer almaktadır (Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan, 2014; İnalöz ve Yılmaz, 2023; Erol, 2021; Tunçel, 2014; Barış ve Şen, 2019). Ancak bu çalışmaların hepsi öğrenci motivasyonlarına yönelik gerçekleştirilmiş çalışmalardır. Alanyazın taramasında yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin motivasyonlarına etki eden faktörler üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu açıdan önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe (YDOT) dersi veren öğretmenler ile görüşme yapılarak süreç içerisinde motivasyonlarını etkileyen faktörleri tespit etmek amaçlanmıştır. Öğretici görüşlerinin alanyazından hareketle “kariyer ve kişisel gelişim”, “öğrenciler ve öğretim süreci” ve “kurumsal ilişkiler” olmak üzere üç temada incelenmesi ise çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma soruları şu şekildedir:

- YDOT öğretmenlerinin motivasyonlarında kariyer ve kişisel gelişime yönelik faktörlerin etkisi nedir?
- YDOT öğretmenlerinin motivasyonlarında öğrenciler ve öğretim sürecine yönelik faktörlerin etkisi nedir?
- YDOT öğretmenlerinin motivasyonlarında kurumsal ilişkilere yönelik faktörlerin etkisi nedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Yıldırım ve Şimşek'in (2016, s. 41) tanımına göre "nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma"dır. Bu tanımdan hareketle bu çalışma nitel bir araştırmadır.

2.2. Araştırma Deseni

“Duruma ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılması ve ilgili durumu nasıl etkiledikleriyle ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılan”, "güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan" ve " 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesini " sağlayan araştırma yöntemi durum çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 73 ve s. 289). Bu bilgidan hareketle bu çalışma durum çalışması deseni kullanılarak oluşturulmuştur.

2.3. Çalışma Grubu

Ölçüt örneklemede çalışma öncesinde çalışma grubuna yönelik ölçütler belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesindeki ölçüt katılımcıların bir devlet veya vakıf üniversitesine bağlı bir Türkçe öğretim merkezinde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe dersi vermesidir. Bu araştırmanın çalışma grubu yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi dört öğreticiden oluşmaktadır.

Katılımcıların on beşi kadın, dokuzu erkektir. Katılımcıların on dokuzu devlet üniversitesinde beşi vakıf üniversitesinde çalışmaktadır. On üç katılımcı 1-5 yıl, sekiz katılımcı 5-10 yıl, üç katılımcı 10-15 yıldır yabancı dil olarak Türkçe dersi vermektedir.

2.4. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda en çok başvurulan yöntemlerden olan görüşme "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci"dir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.129). Görüşme türlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşmede formun bir kısmı tam yapılandırılmamıştır, esnek bir şekilde hazırlanan formda açık uçlu, farklı seçenekleri bulunan sorular yer almaktadır (Cemaloğlu, 2014). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından alanyazından hareketle belirlenen üç ana tema olan "kariyer ve kişisel gelişim, öğrenciler ve öğretim süreci, kurumsal ilişkiler" çerçevesinde hazırlanmış ve iki alan uzmanından alınan görüşlere göre forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda kariyer ve kişisel gelişim temasında üç soru, öğrenciler ve öğretim süreci temasında dört soru, kurumsal ilişkiler temasında ise beş soru bulunmaktadır.

2.5. Verilerin Analizi

Betimsel analiz yaklaşımının kullanıldığı çalışmalarda "veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Bu çalışmada da alanyazından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici motivasyonuna etkisi olan üç ana tema "kariyer ve kişisel gelişim, öğrenciler ve öğretim süreci, kurumsal ilişkiler" olarak belirlenmiştir ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Bulguları desteklemek amacıyla öğretici görüşlerinden doğrudan örnekler verilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Öğreticilerin Motivasyonlarında Kariyer ve Kişisel Gelişime Yönelik Faktörlerin Etkisine Dair Bulgular

Birinci bulgu öğretmenlerin lisans eğitiminde, lisansüstü eğitimde ve sertifika programında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair bir ders alıp almamalarının motivasyonlarını nasıl etkilediğine dairdir. On bir öğretici lisans eğitiminde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bir ders almışken on üç öğretici bu alanda bir ders almamıştır. Bu dersi lisans eğitiminde alan öğretmenlerin yedisi bu durumun motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini, dördü ise bu durumun motivasyonlarını etkilemediğini ifade etmiştir. Ders almayan öğretmenler ise bunun motivasyon durumlarını etkilemediğini belirtmişlerdir. On dört öğretici lisansüstü eğitimde alana dair ders aldıklarını ve bunun motivasyon durumlarını olumlu etkilediğini, on öğretici ise ders almadıklarını ve bunların ikisi bu durumun motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. On yedi öğretici sertifika programına katılmış, yedi öğretici ise katılmamıştır. Sertifika programına katılan on dört öğretici programda aldıkları derslerin motivasyonlarını olumlu yönde, üç öğretici ise olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir, diğer öğretmenler ise sertifika programlarının motivasyon durumlarını etkilemediğini ifade etmiştir.

Lisans, lisansüstü ve sertifika programı eğitimlerinde öğretmenlerin motivasyon durumlarını olumlu yönde etkileyen faktörler bilgi sahibi oldukça özgüvenin artması, alanda uzman kişilerden ders almak ve onlarla tanışmak, alanı tanımak, lisans ve lisansüstü eğitimlerde teorik dersler alırken sertifika programında uygulama yapabiliyor olmak; olumsuz yönde etkileyen unsurlar ise bu alanda hiç eğitim almamış olmak, alana hakim olmayan kişilerden ders almak, özellikle

uzaktan eğitim sürecinde sertifika programında yeterli uygulama yapamamış olmaktadır. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Ö14: “... beni olumlu etkilemişti çünkü biz hep ortaokulda Türkçe öğretmeni olacağımız fikrindeydik fakat aslında bölüme başladıktan sonra bu dersi almış olmak bize farklı meslek dallarının, kollarının da aynı bölümden mezun olduktan sonra yapılabilecek olduğunu göstermişti...”

Ö16: “Lisans eğitiminde bir ders almıştık... bu dersin çalışacağım sahaya ilişkin bana katkı sağladığını düşünüyorum...”

Ö5: “Sertifika programlarında verilen derslerin çoğu yüksek lisansta var olan derslerdi. Ancak farklı görüşleri dinlemek, diğer hocaların tecrübelerinden yararlanmak, konulara farklı açılardan yaklaşmak beni geliştirdi. Bu programlarda işim için çaba gösterdiğimi kendime kanıtlamış oluyorum ve başarıma hissini seviyorum.”

Ö17: “... biz işin mutfağında öğrendik... kitapları okuduğumda ben bunları zaten yapıyorum, deneyerek ve yaşayarak öğrendim dediğimde daha çok motive oluyorum.”

Ö23: “Bilgi seviyesi yüksek öğreticinin kendine özgüveni ve derse hakimiyeti artar bu da derslere olumlu olarak yansır.”

3.2. Öğreticilerin Motivasyonlarında Öğrenciler ve Öğretim Sürecine Yönelik Faktörlerin Etkisine Dair Bulgular

İkinci bulgu öğrencilerin derse, Türkçeye ve Türk kültürüne karşı tutumlarının, öğrenci grubunun özellikleri ve homojen olup olmasının, alanda kullanılan yeni yöntem teknikleri bilmenin, alandaki gelişmelere hâkim olmanın ve bunları alanda uygulayabilmenin, dijital yetkinliğe sahip olmanın öğreticilerin motivasyonunu nasıl etkilediğine dairdir. Öğreticilerin tamamı öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerinin, derse vaktinde ve düzenli olarak katılmalarının motivasyonlarını doğrudan etkilediğini dile getirmiştir. Aynı zamanda öğreticiler öğrencilerin yaş, eğitim düzeyi ve dil seviyesi bakımından yakın olmasının motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin ana dillerinin aynı olmasının kendi aralarında konuştukları ve kopya çektikleri için öğreticilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini, öğrencilerin geldikleri ülkelerin ve farklı kültürlerle sahip olmalarının ise derslerde çeşitlilik olması bakımından öğretici motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin Türkçeye ve Türk kültürüne karşı tutumları yirmi öğreticinin motivasyon durumunu etkilerken dört öğreticiyi etkilememektedir. Yirmi bir öğretici alanda kullanılan yeni yöntem ve teknikleri öğrenmenin ve alandaki gelişmelerden haberdar olmanın motivasyon durumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. İki öğretici dışında diğer öğreticiler dijital yetkinliğin motivasyonlarını doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Ö2: “Derse ilgisiz kalan ve ulaşamadığım öğrenciler motivasyonumu olumsuz yönde etkiliyor. Bu öğrencilere ulaşabilmek için birebir ilgilenmek ya da farklı motivasyon unsurlarını devreye sokmak gerekiyor. Bu durumlarda akran iletişimini kurmaya çalışıyorum.”

Ö14: “Bazen bazı öğrenciler gelip Türkçe çok zor Türkçeyi hiç sevmiyorum gibi şeyler söylediği zaman öğretmenin ister istemez o öğrenciye, o sınıfa, derse karşı motivasyonum birazcık azalıyor... Benim motivasyonumu en yüksek tutan şey öğrencilerin yaşlarının uyumlu olup olmaması... algılamaları, anlama düzeyleri, ilerlemeleri açısından farklılık olduğundan... öğretmen de öğrencilerin hızına ayak uydurmak için sınıfın ihtiyacına göre planlama yapıyor ...

farklı coğrafyalardan gelmiş insanların kendilerinden örnek vermeleri dersi renklendiriyor... cinsiyet fark etmeksizin karma sınıflar iyi ama yaş baz alınmalı...”

Ö8: “...Ders öncesi makale okuyup derse giriyorum. Günceli takip etmek istiyorum. Kendimi eksik hissediyordum, okuduğum makalelerle motivasyonumu artırdım.”

Ö20: “Dijital yetkinliğe pek inanmam... dersin içine teknolojinin fazla girmesi taraftarı değilim...”

3.3. Öğreticilerin Motivasyonlarında Kurumsal İlişkilere Yönelik Faktörlerin Etkisine Dair Bulgular

Üçüncü bulgu çalışılan kurumdaki yöneticinin ve iş arkadaşlarının tutumunun, kurumun sağladığı fiziksel ortam ve teknolojik donanımın, maddi yönden sağladığı teşviğin ve öğreticilere verdiği eğitimin öğreticilerin motivasyonunu nasıl etkilediğine dairedir. Öğreticilerin tamamı kurum yöneticisinin motivasyon durumlarını doğrudan etkilediğini söylemiştir. Kurum yöneticisinin öğreticileri desteklemesi, öğreticilerin fikirlerini dinlemesi ve bunlara göre düzenlemeler yapması, gülyüzlü ve iletişime açık olması motivasyonu olumlu yönde etkilerken öğreticilerin ders işlemlerine müdahale edilmesi, baskı oluşturulması motivasyonu olumsuz yönde etkilemektedir. Öğreticilerin on dördü iş arkadaşlarının tutumunun motivasyonlarına etkisi olduğunu, onu ise bunun motivasyonlarını etkilemediğini dile getirmiştir. Kurum tarafından materyal ve teknolojik destek sağlanması, sınıfın fiziki durumunun iyileştirilmesi on altı öğreticinin motivasyonunu etkilemektedir. On dokuz öğretici maddi kazancın motivasyonunu etkilediğini, beş öğretici ise maddi kazancın motivasyonunu etkilemediğini ifade etmiştir. Kurum tarafından öğreticilere eğitim verilmesi ise dokuz öğreticinin motivasyon durumunu etkilerken diğer öğreticilerde bir etki göstermemektedir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Ö6: “Yöneticinin tavrı meslekte soğutabiliyor. Bence en önemli motivasyon kaynaklarından biri de yöneticinin tutumudur. Bazen iş bölümünü eşit dağıtmadığında motivasyonum düşebiliyor.”

Ö24: “Çalıştığımız kurumunun yöneticisi ve kurumun dil öğretiminden beklentisi motivasyonumuzu etkiliyor. Yöneticinin kuralcı ve sadece sınav odaklı tutumu öğretmeni sadece müfredat yetiştirmeye yönlendiriyor bu sebeple de kendimi baskı altında hissedip olumsuz yönde etkilendiğimi söyleyebilirim.”

Ö5: (İş arkadaşlarının tutumu) “Çok fazla etkilemez. Benim için önemli olan kendim, öğrencilerim ve yöneticilerimdir.”

Ö3: “Sınıfta yaşanan teknik aksaklıkla (projeksiyonun bozulması gibi) yöneticilerin ilgilenmesi ve sorunu çözmeye çalışması dersin işlenmesine önem verildiğini hissettiriyor. Haliyle işimi önemsememe ve zamanı iyi kullanma noktasında beni içsel motivasyon bağlamında güdüliyor.”

Ö10: (Kurumun sağladığı fiziksel ortam ve teknolojik donanım) “Sürecin verimli hale gelmesi açısından motivasyonu etkiler. Ama çok da önemli görmüyorum. Kendi imkanlarımla etkili bir ders yapabilirim.”

Ö16: “...maddi beklenti en büyük motivasyon kaynağımızdır.”

Ö17: “...para temelli olsa zaten bu mesleği yapamayız... sadece Türkçe öğretmek, bir öğrencinin sizin gözünüzle Türkiye'yi ve Türkçeyi öğrenmesi paha biçilemez... Para benim için motive edici bir şey değil, beni motive eden şey Türkçeyi başka bir coğrafyaya öğretmek...”

Ö2: “Kurumda alana yönelik eğitimlerden ziyade kurumsallaşma yönünde eğitimler verilmektedir. Bu eğitimlerin bazıları yararlı olsa da çoğu mecburi tutulan ve verimsiz geçen eğitimlerdir. Alana yönelik eğitimlerin olmaması motivasyonumu olumsuz etkiler.”

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin görüşlerinden hareketle öğretici motivasyonunu etkileyen faktörler üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre lisans, lisansüstü derslerinde ve sertifika programlarında alana yönelik teorik ve/veya uygulamalı dersler alınması öğretici motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Özgüvenin artması, alanın yakından tanınması, alana aidiyet duyma, farklı bakış açıları kazanılması, ana dili eğitiminden farklı çalışma alanı sağlayarak gelecek kaygısının azalması bu duruma gerekçe olarak gösterilmiştir. Eğitim almayan öğreticilerin motivasyon durumuna bakıldığında ise genellikle bu durumun olumsuz bir etki oluşturmadığı görülmüştür. Öğreticilerin eğitim aldıkları dönemde bu alanın henüz yeni olması, alanla ilgili yetkin kişilerin ve yeterli kaynakların bulunmaması bu duruma sebep olarak gösterilmektedir.

Öğrencilerin derse zamanında ve hazırlıklı gelmeleri, derse katılım sağlamaları tüm öğreticilerin motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürüne yönelik tutumu, öğrenci grubunun ülke, ana dili, cinsiyet, yaş, eğitim durumu gibi özellikleri öğreticilerin motivasyon durumunda genellikle etkili olan faktörlerdir. Bunların yanı sıra alanda kullanılan yeni yöntem ve teknikleri öğrenmek, alandaki gelişmelerden haberdar olmak, bunları derslerde uygulamak ve dijital yetkinliğe sahip olmak öğretici motivasyonunu doğrudan etkileyen faktörlerdir.

Çalışılan kurumdaki yöneticinin tutumu tüm öğreticilerin motivasyon durumunu etkilemektedir. Öğreticilerin çoğunun motivasyon durumunda maddi teşvik doğrudan etkili olmaktadır. Kurum tarafından eğitim öğretim sürecine fiziksel ve teknolojik olarak destek sağlanması da öğretici motivasyonunda etkili bir faktördür. İş arkadaşlarının tutumu ve kurum tarafından öğreticilere yönelik bir eğitim verilip verilmemesi ise öğretici motivasyonunda daha az etkili olan faktörlerdir.

Bu çalışmanın sonucuna göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyonu en çok etkileyen faktörler öğrencilerin ve yöneticilerin tutumlarıdır. Öğretici motivasyonunda en az etkili olan faktörler ise iş arkadaşlarının tutumu ve kurumda öğreticilere verilen eğitimdir.

Bu çalışmadan yola çıkılarak araştırmacılara sunulabilecek öneriler şunlardır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretici motivasyonuna dair ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.
- Bu çalışma sadece TÖMER’lerde çalışan öğreticilerle sınırlıdır. Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, PİKTES projesi bünyesinde çalışan öğretmenler, özel kurslarda çalışan öğretmenler, yurt dışında çalışan öğretmenler gibi farklı çalışma gruplarıyla bir çalışma yapılabilir.
- Öğretici motivasyonunu etkileyen faktörlerde cinsiyet, çalışılan kurum türü (özel/devlet gibi), yaş, çalışma süresi gibi değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 73-99.
- Cemaloğlu, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen, (Yay. Haz.). Veri toplama teknikleri: Nicel-nitel (s. 133-166). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, E., Demirbay Coşkun, M., Özdemir, A. K. ve Gökçedağ, O. (2023). Öğretmenlerde iş motivasyonunu düşüren nedenlere yönelik öğretmen görüşleri . *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(9), 1411-1426.
- Erol, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları motivasyon engelleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-281.
- İnalöz, A. B. ve Yılmaz, K. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri arasındaki ilişkiler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 62-76.
- Kılıç, Y. ve Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Seker, S. E. (2015). Motivasyon teorisi (motivation theory). *Ybs Ansiklopedi*, 2(1), 22-26.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Kaygı ve Kaygının Yabancı Dil Başarısına Etkisi. *Turkish Studies*, 9(5), 1987-2003.
- Yalçın Arslan, F. ve Taşdemir M. S. (2017). Dil eğitimi ve motivasyon. Her yönüyle yabancı dil üzerine araştırmalar. İstanbul: Çizgi Kitabevi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. A. ve Taşgın, A. (2020). Öğretmen motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1741-1754.
- Yılmaz, F. ve Buzlukluoğlu Arslan, S. (2014). ÇOMÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 1181-1196.

DİJİTAL ÖYKÜ KULLANIMININ PROZODİK OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Kübra ŞENGÜL

Yavuz Selim TOYGAR

ÖZ

Prozodi, konuşma dilinin vurgu, durak, tonlama, boğumlama gibi ezgi özelliklerini ifade eden bir terimdir. Prozodik okuma ise, yaygın olarak okuma akıcılığına ulaşmanın ayırt edici özelliklerinden biri olarak kabul edilir. Akıcı okumanın temel taşlarından biri olan prozodiyi ustaca kullanmak, metni anlamının bir işaretidir. Bu nedenle bu becerinin geliştirilmesi Türkçe öğretimindeki başarıyı dolayısıyla da akademik ve sosyal yaşamdaki başarıyı beraberinde getirecektir. Böylesine anahtar konumda olan bir becerinin geliştirilmesinde başarısını kanıtlamış yöntemlerin yanı sıra hayatımızın her alanına girmiş teknolojik imkânlardan da yararlanmak kaçınılmaz durumdadır. Bu noktada çağın getirdiği yeniliklerin bir ürünü olan dijital öyküler kullanılabilir materyallerden birisidir. Bu düşünceden yola çıkılarak dijital öykü kullanımının prozodik okuma becerileri üzerindeki etkisi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu Nevşehir ili Derinkuyu İmam Hatip Ortaokulu 5. sınıfında eğitim gören 13 öğrencinin oluşturduğu çalışmada veri toplama aracı olarak “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Dört haftalık uygulama sürecinde derslerde dijital öyküler kullanılmış ve çalışma grubunun öntest ve sontest puanları SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışma grubuna öntest ve sontest olarak uygulanan ölçekten aldığı puanların analizi sonucunda sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle dijital öykü kullanımının prozodik okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Prozodi, prozodik okuma, dijital öykü, okuma becerisi

ABSTRACT

Prosody is a term that expresses the melody features of the spoken language such as emphasis, pause, intonation, articulation. Prosodic reading is widely accepted as one of the hallmarks of achieving reading fluency. Skillful use of prosody, one of the cornerstones of fluent reading, is a sign of understanding the text. For this reason, the development of this skill will bring success in Turkish teaching and thus success in academic and social life. In the development of such a key skill, it is inevitable to take advantage of the technological opportunities that have entered all areas of our lives, as well as the methods that have proven their success. At this point, digital stories, which are a product of the innovations brought by the age, are one of the materials that can be used. Based on this idea, a single group pretest-posttest experimental design was used in this study, which aims to determine the effect of digital story use on prosodic reading skills. The "Prosodic Reading Scale" was used as a data collection tool in the study, which consisted of 13 students studying in the 5th grade of Derinkuyu Imam Hatip Secondary School. During the four-week implementation period, digital stories were used in the lessons and the pretest and posttest scores of the study group were analyzed through the SPSS program. As a result of the analysis of the scores obtained from the scale applied to the study group as pretest and posttest, it was seen

that there was a significant difference in favor of the posttest. Based on this result, it was concluded that the use of digital stories has a positive effect on prosodic reading skills.

Key Words: Prosody, prosodic reading, digital story, reading skill

GİRİŞ

Çift eklemli özellik taşıyan dillerin birincil eklemlilik düzeyi anlam; ikincil eklemlilik düzeyi ise sestir. Sesbilimi (fonoloji), sesleri parçasal ve parçalar üstü olarak inceler. Konuşma sırasında işitilen sesler ayrı ayrı incelendiğinde parçasal birimlerdir. Dillerin salt ses dizilişleri ile bir araya gelmesiyle oluşmaması; seslerin bir araya gelerek oluşturduğu hecelerin taşıdığı diğer parçalar ile olan ilişkilerini de inceleme gereğini doğurmuştur. Prozodi olarak adlandırılan bu parçalar üstü birimler, ses ile eş zamanlı olarak üretilen ve birden fazla konuşma sırasında meydana gelen ses efektleriyle ilgilidir (Crystal, 1991). Mevcut fonolojik farkındalıklarda parçalar ile ilgilenilirken prozodi, birden fazla parça (başlangıçlar, çerçeveler ve sesler) arasında bilgi taşıdığı için parçalar üstü olarak kabul edilir (Clin, Wade-Woolley ve Heggie, 2009).

Prozodi, konuşma dilinin vurgu, durak, tonlama, boğumlama gibi ezgi özelliklerini ifade eden bir terimdir. Her bir kelime, altında yatan kimliğin bir parçası olan belirli vurgu bilgilerini taşır (Ashby ve Clifton, 2005). Prozodik kelime yapısı da bir kelimedeki güçlü ve zayıf vurgulu hecelerin sayısı ve hiyerarşik düzenlenmesi ile oluşturulur (Selkirk, 1980). Vurgulu heceler akustik olarak belirgindir çünkü bunlar tipik olarak daha yüksek seslidir, daha yüksek perdelidir, daha uzun sürelidir ve zayıf vurgulu hecelerden daha dolgun sesli harf kalitesine sahiptir (Lehiste, 1970). Dinleyici tarafından perde, ses yüksekliği ve süre farklılıkları olarak algılanan temel frekans, genlik ve zamanlamanın (duraklamalar dâhil) akustik ipuçlarındaki varyasyonlarla iletilen (Lehiste, 1970) prozodi, dilin tüm seviyelerinde anlamsal, dilbilgisel ve duyuşsal bilgilere ipuçları sağlar (Cruttenden, 1986).

Bir dilin vurgu ve tonlama kalıpları olan prozodi; hece süresi, yoğunluğu ve vurguyu gösteren işitsel indekslerle algılanır. Konuşma dilinde algılanan bu ezgi, anlam ünitelerinde geçen ifadelerin ve taşıdıkları duyguların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Coşkun (2009: 42), prozodik unsurlar olarak da adlandırılan parçalar üstü birimlerin sese duygu değeri kazandıran ve anlam yükleyen, ifade edilmek istenen anlam ile söylenen arasındaki uyumu gösteren bu yönleriyle de anlam ayırıcı özelliğe sahip olan unsurlar olduğunu ifade etmektedir.

Bayazıt (2018), Türkçe konuşma dilinde duygusal prozodi ve sözel bileşenlerin beyindeki lokalizasyonunun belirlemek için yaptığı çalışmada, duygusal değerliliğe bakılmaksızın Türkçede konuşma prozodisinin üst temporal girus, primer ve sekonder işitme korteksinin uzandığı orta temporal girus ve temporal sulkusu kapsayan üst temporal kortekste kodlandığını göstermiştir. Mutlu, korku ve sinirli duygu durumlarını yansıtan Türkçe konuşma prozodisinin ise sol inferior frontal girusta yer alan pars triangularis (Brodmann Alanı 45) ve frontal göz alanlarında (Brodmann Alanı 8) yüksek aktivasyon gösterdiğini tespit etmiştir. Bu çalışma, Türkçe konuşma dilinde duygusal prozodinin beynin her iki yarım küresinde de çift yönlü olarak işlendiğini göstermiştir.

PROZODİK OKUMA

Prozodik okuma, yaygın olarak okuma akıcılığına ulaşmanın ayırt edici özelliklerinden biri olarak kabul edilir. Bir çocuk prozodik olarak okuduğunda, vurgulamada, duraklamada seste yükselme

ve düşmede konuşmaya çok benzer bir durum sergiler (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004). Sesli okuyucu, metnin gizli tonlama kalıplarını açıkça üreterek ve dinleyicinin okunan metni anlamlandırmasına yardımcı olmak için çeşitli parçalar üstü araçlar kullanarak yazar ve dinleyici arasında bir arabulucu görevi görür (Ravid ve Mashraki, 2007).

Prozodik okumada, okuyucu, metin yazarının *sesi* olarak hareket etmesi ve metni yazıldığı gibi okumaya çabalaması gereken bir toplumsal sözleşmenin farkındalığını gerektirir (Poersch ve Muneroli, 1993). Okuma, genellikle doğrudan açık biçimi olmayan, ancak sözdizimsel, anlamsal ve söylemsel organizasyonunu aktaran metnin prozodisini bulmayı içerir (Chafe, 1994). Cümle düzeyindeki prozodik okuma, cümlenin ayrıştırılmasına ve sözdizimsel birimlerin oluşturulmasına bağlıdır (Koriat, Greenberg ve Kreiner, 2002). Yapılan araştırmalar da prozodi ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu; prozodinin, okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı olduğu göstermiştir (Aytaç, 2017). Uygun prozodik okuma bu nedenle metni anlamının bir göstergesidir.

Clin, Wade-Woolley ve Heggie (2009), 8-13 yaş arasındaki 104 kişilik bir örneklemede prozodik duyarlılık, morfolojik farkındalık ve okuma yeteneği arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada, prozodik duyarlılık ile morfolojik farkındalığın okuma yeteneğinin önemli yordayıcıları olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer bir şekilde Ravid ve Mashraki (2007), morfolojik becerilerin ve prozodik okumanın her birinin okuduğunu anlamaya katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Prozodik duyarlılığın okuma güçlüğündeki rolünü inceleyen çalışmalar ise okuma güçlüğü geçmiş olan genç yetişkinlerin, okuma güçlüğü geçmiş olmayan akranlarına kıyasla prozodik duyarlılıkta önemli ölçüde daha düşük performans sergilediğini belirlemiştir (Kitzen, 2001). Babayiğit, (2019) de ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızları ile prozodik okumaları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu nedenle akıcı okumanın temel taşlarından biri olan prozodiyi ustaca kullanmak, metni anlamının bir işaretidir.

DİJİTAL ÖYKÜLER

Çağımızın getirdiği teknolojik gelişmeler sayesinde gittikçe gelişen bilişim araçlarının bir ürünü de dijital öykülerdir. Dijital öykü anlatımının her şeyden önce dijital biçime dönüştürülmüş hikâyeler olduğunu vurgulamak gerekir (İnceelli, 2005: 134). Robin'e (2006) göre dijital öykü; grafiklerin, metinlerin, kaydedilmiş seslerin, videoların ve müziklerin çeşitli multimedya araçlarıyla bir araya getirilmesi sonucu oluşturulan birkaç dakikalık öykülerdir. Bir başka tanıma göre dijital öykü; hikâye anlatma sanatını bilgisayar tabanlı grafikler, ses, metin, video klipler ve müzik dâhil olmak üzere çeşitli dijital multimedya ile birleştiren, böylece bir bilgisayarda oynatılabilen veya bir web sitesine yüklenebilen öykülerdir (Raffone, 2017: 197). Bunlardan hareketle dijital öykülerin; ses, görsel, metin ve müziğin birleşmesi sonucu oluşturulan birkaç dakikalık video öyküler olduğu söylenebilmektedir.

Dijital öyküler, mevcut bulunan veya yeni çıkan her tür dijital aracın kullanılmasıyla oluşturulmaktadır. Dijital öykü oluşturabilmek için kullanılacak araçları kullanma becerisinin üst düzey olmasına da gerek olmayıp amatör düzeyde bulunan kişiler de dijital öykü oluşturabilmektedir (Küngerü, 2016: 39).

Dijital öykü ve dijital öykü anlatımının tarihine bakıldığında Joe Lambert ve Dana Atchley isimleri karşımıza çıkmaktadır. Joe Lambert ve Dana Atchley, 1980'lerin sonunda California'da Dijital Öykü Anlatımı Merkezi'ni (Center for Digital Storytelling, CDS) kurmuş ve bu merkez sayesinde dijital öykü anlatımı hareketinin oluşmasına öncü olmuşlardır. Dijital Öykü Anlatım

Merkezi, 1990'ların başından beri kişisel hikâyelerini oluşturmak ve paylaşmak isteyen kişilere eğitimler vermekte ve yardımcı olmaktadır (Robin, 2008: 222).

Robin (2006), klasik hikâye anlatımında olduğu gibi dijital hikâyelerin de belirlenen bir tema çerçevesinde oluştuğunu ve kişisel öyküleri anlatmak, tarihi olayları anlatmak veya bir konuda bilgi vermek gibi amaçlarla kullanılabilirdiğini ifade ederek dijital öyküleri üç ana türe ayırmıştır:

1) Kişisel Öyküler: Kişilerin hayatlarındaki önemli olayları içeren kişisel tecrübelerin aktarıldığı hikâyelerdir (Kocaman Karoğlu, 2015: 96). Dijital hikâyeler üretmenin en popüler nedenlerinden biri, kişisel bir anlatı oluşturmaktır (Robin, 2006).

2) Tarihi Öyküler: Tarihi olayları konu alan dijital öykülerdir.

3) Bilgilendirici veya Öğretici Öyküler: Bu tür dijital öyküler, öncelikle pek çok farklı içerik alanında eğitim içeriklerini aktarmak için kullanılır. Öğretmenler bu türdeki dijital hikâyeleri öğrencilerine matematik, fen, sanat, teknoloji ve tıp gibi çeşitli konularda bilgi vermek için kullanabilirler (Robin, 2008: 224).

Dijital öykülerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılması daha çok üçüncü tür öykülerle ilgili bir kavramdır. Öğretmenler, bir içeriği tanıtmak ve yeni fikirler sunarken öğrencilerin dikkatini çekmek için önceden oluşturulmuş dijital hikâyeleri bir öğretim aracı olarak öğrencilerine gösterme seçeneğine sahiptir. Kendi dijital öykülerini oluşturabilen öğretmenler, bu sayede öğrencilerin içeriğe katılımını sağlayabilecek, aynı zamanda bir öyküde sunulan konular hakkında tartışmayı kolaylaştırabilecek ve soyut bilgileri daha anlaşılır bir hâle getirebilecektir (Robin, 2008: 222).

Dijital öykü anlatımı, öğretmenlerin öğretim faaliyetleri için ihtiyaç duyulan zamandan ve harcanan emekten tasarruf etmesine yardımcı olabilmektedir. Dijital hikâyeleri etkili bir şekilde kullanan öğretmenler, öğrencilerinin derse katılımını ve içeriğin anlaşılabilirliğini artırabilmektedir. Ayrıca, dijital hikâye anlatımı öğretmenlere, öğrencilerin zor bilgileri anlamalarına yardımcı olmak için uzun zaman harcamadan yeni materyaller sunmanın fırsatını sunmaktadır. Öğretmenler derste işledikleri konuyla ilgili dijital hikâye oluşturabilmekte veya konuyu anladıklarını göstermek için öğrencilerine bunu yaptırabilmektedir. Tüm bu faktörler, öğretmenlerin öğretimi iyileştirmesine ve öğrencilerin öğrenmesini desteklemesine yardımcı olmak için dijital hikâye kullanmanın önemini göstermektedir. Ayrıca, dijital hikâye anlatımı öğrencilerde akademik becerilerin ve motivasyonun geliştirilmesinde de etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Alismail, 2015: 128).

Öğretmenler tarafından oluşturulan hikâyeler; bir dersi çekici hâle getirmek, multimedyaı içeriğe entegre etmek, zor içeriği daha anlaşılır hâle getirmek ve sınıfta bir konu hakkında yapılacak tartışmaları kolaylaştırmak için oldukça elverişli materyallerdir (Lunce, 2011: 77).

Dijital hikâye anlatımının kullanılması, öğrenciler için uygulama ve eğitimi daha çeşitli, kişiselleştirilmiş, çekici ve gerçekçi hâle getirmektedir. Ayrıca derse yönelik ilgi uyandırmak ve öğrencileri çalıştırmak için yeni bir yöntem sunmaktadır. Eğitimde dijital öykü kullanmanın çeşitlilik, bireysellik, geliştiricilik, gerçek yaşam durumları sunmak, ilgi çekicilik sağlamak ve aktif öğrenme ortamları oluşturmak gibi avantajları bulunmaktadır (Gils, 2005: 17-18).

Dijital öykülerin eğitim ortamlarında kullanılmasının alan yazınında belirtilen avantajlarının yanı sıra öğrencilerin prozodik okuma becerilerine olan etkisinin neler olabileceğini tespit etmek de bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı dijital öykü kullanımının prozodik okuma becerilerine etkisini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

1-Dijital öykü kullanımının prozodik okuma becerilerine etkisi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada zayıf deneysel desenlerden tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende yapılacak deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Çalışma grubunun bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, uygulama sonrasında ise sontest olarak aynı çalışma grubu ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2020: 208). Çalışma grubunun uygunluğu nedeniyle araştırma için bu desen tercih edilmiştir. Araştırmada deney öncesi ve sonrası Prozodik Okuma Ölçeği ile elde edilen veriler SPSS (21) paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021/2022 eğitim öğretim yılında Nevşehir ili, Derinkuyu ilçesinde yer alan Derinkuyu İmam Hatip Ortaokulu 5. sınıfında eğitim gören 13 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemi olmasının yanı sıra çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk vd. 2020: 92). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmacılarının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanaklarının bulunmadığı durumlarda kullanılan bir yöntemdir ve araştırmacılarının katılımcılara erişme olanağının kolay olduğu örneklemin seçilmesidir. Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 121).

Veri Toplama Aracı

Ortaokul öğrencilerinin Prozodik okuma becerilerini ölçmek için Keskin ve Baştuğ (2013) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte, prozodik özelliklerin bütün boyutlarını içeren sesli okumada tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri yer almaktadır.

Deney Süreci

Dijital öykü kullanımının prozodik okuma becerilerine etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın uygulaması 6 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Bu süreçte birinci hafta Prozodik Okuma Ölçeği çalışma grubuna öntest olarak uygulanmıştır. Sonrasında dört hafta boyunca dijital öyküler üzerinden uygulama yapılmış ve uygulama bitiminde de ölçek sontest olarak

uygulanmıştır. Toygar'ın (2023) çalışmasında kullanılmak üzere hazırladığı “Dümen Kırmak, Çaba Harcamak, Gücü Kesilmek, İçi Daralmak, Gözünü Dikmek, Göze Çarpmak, Burnunda Tütmek, Dil Dökmek, Ağzı Dili Tutulmak, Alkış Tufanı Kopmak, Yerinden Oynatmak, Yüreğini Hoplatmak” isimli deyim öykülerinden “Ağzı Dili Tutulmak” isimli öykü seçilerek çalışma grubuna ölçeğin öntest olarak uygulanmasında sesli okuma yöntemiyle okutturulmuştur. Bu okuma her öğrenci için bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uygulanmasında öğrencilerin sesli okuma video kayıtları kullanılmıştır. Öğrencilerin video kayıtları birden fazla kez izlenilerek ölçeğin her bir maddesinde belirtilen özelliğin öğrencinin sesli okumasında ne oranda gözleendiğinin dereceli puanlama anahtarı ile puanlanması yapılmıştır. Öntest uygulamasından sonra dört hafta boyunca her hafta üç dijital öykü olmak üzere yukarıda isimleri sayılan ve Toygar (2023) tarafından oluşturulan on iki dijital öykü, çalışma grubuna grup halinde izlettirilmiştir. Bu izlemelerde öğrencilerden dijital öykülerdeki sesli okumalara dikkat etmeleri istenmiştir. Dört haftalık uygulama bitiminden sonraki hafta öntest uygulamasında okutulan “Ağzı Dili Tutulmak” isimli öykü çalışma grubuna tekrar sesli okuma yaptırılarak ölçek sontest olarak uygulanmıştır. Her öğrencinin hem ön test hem de son test için prozodik okuma durumları form biçimde düzenlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada Prozodik Okuma Ölçeği ile elde edilen veriler SPSS (21) paket programına aktarılmış ve bu program aracılığı ile analiz edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 4'tür. Öntest ve sontest olarak kullanılan ölçeğe ait örneklem büyüklüğü, öntest ve sontest olarak uygulanması sonucunda ortaya çıkan en düşük ve en yüksek test puanları, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Uygulanan Ölçeğe İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Min	Max	\bar{X}	Ss	Skewness	Kurtosis
Öntest	13	,13	3,53	1,7128	1,19734	,150	-1,266
Sontest	13	,20	4,00	2,4051	1,34645	-,535	-1,310

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 13 öğrencinin öntest aritmetik ortalamaları 1.7128'dir. Uygulama sonrası yapılan ölçümden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ise 2,4051 olmuştur. Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek için normallik dağılımının incelenmesi gerektiğinden ilk olarak çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Öntest sonuçlarının Skewness değeri ,150, Kurtosis değeri -1,266 olarak hesaplanmıştır. Sontest sonucunda ise bu değerler -,535 ve -1,310'dur. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 arasında bir değer olması normal dağılım olduğunu göstermektedir (Tabachnick and Fidell, 2013).

Verilerin normal dağılım gösterdiğinden emin olunmak amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk, büyük olması durumunda ise Kolmogorov –Smirnov testi, puanların normalliği uygunluğunu incelemede kullanılan iki testtir (Büyüköztürk, 2020, s. 42). Çıkan sonuçlara ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Verilerin Normallğine İlişkin Yapılan Test Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Öntest	,133	13	,200*	,928	13	,321
Sontest	,192	13	,200*	,893	13	,106

Örnekleme sayısı 50'nin altında olduğu için Shapiro-Wilk testi sonucuna bakılmıştır. Çıkan sonuçta $p > 0.05$ olduğu görülmüştür. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular verilerin normallik varsayımını karşıladığını göstermiştir. Verilerin dağılımının normal olduğu sonucuna ulaşılmasıyla parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Dijital öykü kullanımının okuma prozodisi üzerinde bir etkisi olup olmadığına bakmak için çalışma grubunun Prozodik Okuma Ölçeğinin öntest ve sontest olarak uygulanması sonucunda ortaya çıkan puanlar analiz edilmiştir. Öntest ve sontest puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığına bakmak amacıyla ilişkili örneklem için “t” testi uygulanmıştır. İlişkili örneklem için “t” testi deneysel ve boylamsal araştırmalarda aynı gruba ait iki ölçüm arasındaki farkı belirlemeye yarayan bir analiz tekniğidir (Seçer, 2017, s. 66). Puanlara ilişkin “t” testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. İlişkili Örneklem İçin “t” Test Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	P
Öntest	13	1,7128	1,19734		
Sontest	13	2,4051	1,34645	-5,618	,000

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubuna öntest ve sontest olarak uygulanan ölçekten aldığı puanların aritmetik ortalaması öntestte 1,7128 iken son testte bu ortalama 2,4051'e yükselmiştir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan bağımlı örneklem için t-testi sonuçlarına göre ($t = -5,618$, $p < 0,05$) sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında dijital öykü kullanımının Prozodik Okuma Ölçeğinden alınan puanlar üzerinde pozitif yönde, anlamlı bir etkisi bulunmaktadır sonucuna ulaşılabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda dijital öykü kullanımının prozodik okuma becerileri üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Benzer konudaki bir çalışmada da Mert Duran (2021) dijital öykü destekli prozodi eğitiminin öğrencilerin prozodik unsurları algılama ve yansıtma becerilerini geliştirerek akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu ve öğrencilerin uygulamaya yönelik olumlu görüşleri olduğunu tespit etmiştir. Bir diğer çalışmada da Çiftçi (2019), dijital hikâyelerin okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Söz konusu çalışmada deney ve kontrol grubu olarak belirlenen ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin; dijital öykülerle işlenen dersler sonucunda okuduğunu anlama becerilerinin, dakikada okuma hızlarının, okuma hatalarının ve prozodilerinin nasıl etkilendiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda dijital

hikâyelerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilik puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen deney grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilikleri puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilikleri puan ortalamalarına göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada ortaya çıkan sonuç, dijital öykülerin okuma prozodisi üzerindeki etkisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine de katkısı olacağı da düşündürmektedir. Çünkü Aytaç (2017) “Prozodi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında Bursa’da öğrenim gören 86 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmış ve “Prozodi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Prozodi, okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorularına cevap aramıştır. Çalışma sonucunda prozodi ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin sonuca göre ise prozodinin, okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Yine alanyazını incelendiğinde Başaran’ın (2013) çalışmasında prozodi ile okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Aynı şekilde Baştuğ ve Akyol (2012) da okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile anlama değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve elde edilen sonuçlara göre akıcı okuma becerilerinden okuduğunu anlama ile en yüksek ilişkiyi gösterenin prozodi becerisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin akıcı okuma becerileri olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodi tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçlarına göre ise üç değişken arasından sadece prozodi, okuduğunu anlama üzerinde anlamlı yordayıcı olarak çıkmıştır. Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki bu ilişkiden yola çıkarak dijital öykü kullanımının prozodik okuma becerisini geliştirmesinin yanı sıra okuduğunu anlama becerisini de geliştirdiği söylenebilecektir.

Bu yorumu destekleyecek bir çalışmada Özerbaş ve Öztürk (2017) dijital öykülerin Türkçe dersinde kullanılmasının akademik başarı, kalıcılık ve motivasyon üzerindeki etkilerini bir deneysel araştırma yoluyla araştırmış ve dijital öykülerin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına ve motivasyonlarına anlamlı pozitif etkisinin olduğunu saptamıştır. Çalışmada kullanılan başarı testinin okuduğunu anlama üzerine olması ise dijital öykülerin okuduğunu anlama becerisini geliştir yorumunu da destekler niteliktedir. Yine çalışmada ortaya çıkan dijital öykülerin motivasyon üzerindeki etkisi oldukça mühim bir konudur. Çoğu ciddi eğitimci ve politika yapıcı, motivasyonun öğrenme için kritik bir bileşen olduğu konusunda hemfikirdir (Robin, 2008, s.227). Öğrencilerin motivasyonlarını artıracak etkinliklerin derslerde kullanılması eğitim-öğretimde hedeflenen başarılarla ulaşmada önemli bir yere sahiptir.

Yapılan bu araştırma ile dijital öykülerin, prozodik okuma becerisini geliştirecek önemli materyallerden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca prozodik okuma becerisinde oluşacak ilerleme aralarındaki kuvvetli ilişkiden dolayı okuduğunu anlama becerisini ve dolayısıyla da akademik başarıyı artırabilir. Tüm bu etkiler dijital öykülerin öğrenci motivasyonu üzerindeki olumlu etkisiyle de birleştiğinde Türkçe öğretimi çalışmalarının daha nitelikli olmasına katkı sağlayabilecektir.

Araştırmadan elde edilen sonuç ve alanyazınından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Dijital öykü kullanımının prozodik okuma becerilerine olan olumlu etkisinden hareketle Türkçe derslerinde gerçekleştirilen okuma becerisine yönelik etkinliklerde dijital öykülerde yararlanılabilir.

2. Dijital öykülerle öğrencilerin daha kolay buluşmasını sağlayabilecek dijital platformlar oluşturulabilir.
3. Öğrencilerin kendi dijital öykülerini oluşturmalarının prozodik okuma becerilerine yapacağı etkiyi belirleyecek deneysel araştırmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital öykülere yönelik bilgi eksikliklerini giderecek çalışmalar yapılabilir.
5. Dijital öykülerin prozodik okuma becerisi üzerindeki etkisini ortaya çıkaracak çalışmaların sayısı artırılabilir.

KAYNAKLAR

- Alismail, H. A. (2015). Integrate digital storytelling in education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 126-129.
- Ashby, J., & Clifton Jr, C. (2005). The prosodic property of lexical stress affects eye movements during silent reading. *Cognition*, 96(3), 90-100.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.
- Babayiğit, Ö. (2019). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızları ile sesli okuma prozodileri arasındaki ilişki. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(03), 173-185.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(6), 2277-2290.
- Baştuğ, M. & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Bayazıt, Z. Z. (2018). *Türkçe konuşma dilinde duygusal prozodi ve sözel bileşenlerin incelenmesine yönelik nörodilbilimsel bir inceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. & Kılıç Çakmak, E. & Akgün, Ö.E. & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Yayınları.
- Clin, E., Wade-Woolley, L., & Heggie, L. (2009). Prosodic sensitivity and morphological awareness in children's reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(2), 197-213.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilig*, 48, 41-52.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Cruttenden, A. (1986). *Intonation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Crystal, D. (1986). Prosodic development. In P. Fletcher & M. Garman, (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çiftci, M. (2019). *Dijital hikâyelerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Aksaray.
- Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. In *3rd Twente Student Conference on IT*, University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede, February 17-18.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Kitzen, K. R. (2001). *Prosodic sensitivity, morphological ability, and reading ability in young adults with and without childhood histories of reading difficulty*. Columbia University.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.
- Koriat, A., Greenberg, S.N. & Kreiner, H. (2002). The extraction of structure during reading: Evidence from reading prosody. *Memory and Cognition*, 30, 270–280.
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45.
- Lehiste, I. (1970). *Suprasegmentals*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lunce, C. (2011). Digital storytelling as an educational tool. *Indiana Libraries*, 30(1), 77-80.
- Mert Duran, C.N. (2021). *Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin prozodik unsurları algılama ve yansıtma becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Özerbaş, M. A. & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Poersch, J. M., & Muneroli, A. N. O. (1993). O leitor como intérprete das pistas que o escritor insere no texto: a leitura oral expressiva. *Letras de Hoje*, 28(4), 9-24.
- Raffone, A. (2017). Digital storytelling and the 21 st century classroom: A powerful tool in phraseological units learning. *Europhras*, 197-202.
- Ravid, D., & Mashraki, Y. E. (2007). Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 140-156.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 709-716. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119–129.

Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (3. baskı). Anı Yayıncılık.

Selkirk, E. O. (1980). The role of prosodic categories in English word stress. *Linguistic Inquiry*, 11, 563-605.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.

Toygar, Y. S. (2023). *Ortaokul öğrencilerine deyim öğretiminde dijital öykü kullanımının başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Nevşehir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRILMASINA DAİR ETKİNLİK ÖNERİSİ: KİTAP KUTUSU

Merve KILIÇ

Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZ

2019 öğretim programları yetkinliklerinden olan “ana dilde iletişim” 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri” içerisindeki okuma becerisinin geliştirilmesi, okuma alışkanlığının kazandırılması; milli ve evrensel eserler aracılığı ile estetik ve sanatsal değerler kazandırılması maddeleriyle resmi hüviyet kazanmıştır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere ve öğrencilere yönelik okuma çalışmaları, Kültür Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilen “Okuma Kültürü Haritası” çalışmaları konunun bakanlıklarca milli bir politika bağlamında ele alındığını göstermektedir. Okuma kültürü edinimi, okuma alışkanlığının oluşması eğitim öğretim süreci içerisinde doğal materyallerle desteklenebilmektedir. Okunan kitap bağlamında somut materyallerin kitapla ilişkilendirilmesi zihinde çağrışım yoluyla oluşan nesnelere kullanılması okuma çalışmalarının niteliğini ve kalıcılığını artırmaktadır. Bu çalışmada ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinden okudukları kitaplardan hareketle kitaba dair materyallerden “kitap kutusu” oluşturmaları somulaştırılmış bir minvalde özetlemeleri sağlanmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin kitapta geçen kavramları herhangi bir somut materyal ile somutlaştırmaya gittikleri gözlemlenmiştir. Araştırma neticesinde kız öğrencilerin roman, hikâye kitabı türlerine yöneldikleri; erkek öğrencilerin tanınan sporcuların biyografik eserlerine, savaş ve macera serilerine yönelim gösterdikleri saptanmıştır. Somutlaştırma çalışmalarında oyuncak, oyun hamuru, geri dönüşüm atıkları, tabiat nesnelere gibi çeşitli materyalleri bir arada kullanmalarının yanında işleve takılmaksızın malzemeleri dönüştürdükleri amaca hizmet edecek minvalde ödevde dahi ettikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kitap kutusu, okuma, somutlaştırma

ACTIVITY SUGGESTION FOR INSTILLING READING HABIT:

BOOK BOX

ABSTRACTS

"Communication in the mother tongue", one of the competencies of the 2019 curriculum, is to develop reading skills and gain reading habits within the scope of the "General Objectives and Basic Principles of Turkish National Education" within the scope of the Basic Law of National Education No. 1739; It gained official identity with the articles of imparting aesthetic and artistic values through national and universal works. As a matter of fact, reading studies for teachers and students by the Ministry of National Education and "Reading Culture Map" studies carried out within the Ministry of Culture show that the issue is addressed by the ministries in the context of a national policy. Acquisition of reading culture and formation of reading habits can be supported with natural materials during the education process. Associating concrete materials with the book in the context of the book being read and using objects created through association in the mind

increases the quality and permanence of reading studies. In this research, secondary school 6th grade students were asked to create a "book box" from the books they read and summarize them in a concrete way. As a result of the research, it was observed that the students tried to concretize the concepts in the book with any concrete material. As a result of the research, it was found that female students turned to novel and story book genres; It has been determined that male students are inclined towards biographical works of well-known athletes and war and adventure series. In their embodiment studies, it has been observed that they use various materials such as toys, play dough, recycling waste, and natural objects together, as well as transforming the materials without being concerned about their function, and even using them to serve the purpose.

Key Words: Book box, reading, concretization

1. GİRİŞ

1.1. Eğitim Programları

Geçmişten günümüze değin her ülkenin bir eğitim felsefesi ve bu felsefe üzerine bina ettiği bir eğitim anlayışı söz konusudur. İdealist, realist, pragmatist, kültürel, yeniden kurmacı pek çok eğitim felsefesi yaklaşımları denenmiş bu uygulamalara binaen değişimler yaşanmıştır. Modernizmin yanında postmodernizmin söz konusu olduğu 21. Yüzyılda fazla bilgili insan anlayışı yerini bilgiyi nasıl bulacağını bilen insan anlayışına bırakmıştır. Bilgiye ulaşmanın kolaylaşması, temel okur- yazarlık bilgisinin çağın getirilerini karşılamada yetersiz kalması, giderek artan bilgi teknolojileri bilginin kazanılan bir edim olmasından çıkarılarak araştırılan bir mefhum halini almasına sebep olmuştur. Öğretmen merkezli klasik eğitim programları öğrenci merkezli sürece yayılmış eğitime evrilmiştir. Eğitim amaç ve ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecinde toplumun beklentilerinin yanına öğrencinin ihtiyaçları da eklenerek programlara yeni bir yaklaşım kazandırılmıştır. Mili ve evrensel değerlere uygun, kişisel ihtiyaçlara ilgilere cevap veren, tarihi ve kültürel mirasın taşıyıcısı programlar ve metinler Türk milli eğitiminin ve programlarının hedefi kabul edilmiştir. 1924 yılında cumhuriyetin ilanından sonra başlayan eğitim programları çalışmaları çerçeve metin özelliğinden kapsamı genişletilerek ihtiyaca binaen geliştirilmiştir. Çeşitli programlarda dile getirilen ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, bilgi kaynaklarının kullanımı Türkçe eğitimi kapsamında temel kazanım başlığı olan okuma becerisi ile yakından ilişkilidir. Tatar ve Soylu (2006) tarafından yapılan okuma ve matematik ilişkisi hususundaki araştırmada Türkçe ve matematik netleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum sayısal ve sözel zekâ ayırımına rağmen iki alan arasındaki ilişkiyi ve okumanın bu alanı besleyen kanal olduğunu ortaya koymuştur. Fizik eğitiminde verilen ifadeler ve durumlar arasındaki ilişkiyi anlama ve tespit etme ve problem çözmede önem söz konusudur (Ünsal, Moğol; 2006). Yeni dil edinim sürecinde ana dilin kullanım düzeyi ve başarı durumu hedef dilin öğrenme düzeyini ve süresini etkilemekte ve şekillendirmektedir (Çelebi, Sarıcaoğlu; 2009). Yazılı materyallerin (okuma metinleri) sıklıkla kullanıldığı sosyal bilgiler dersi için okuma becerisinin niteliği ve öğrencinin beceriye olan yatkınlığı önem arz etmektedir (Yazıcı, 2006). Görsel okuma, grafik okuma, medya metinlerinin okunması, basın yayın araçlarının takibi başta Türkçe eğitim programları olmak üzere çeşitli programları doğrudan veya dolaylı şekilde etkilemektedir. Konunun evrensel boyutunda Avusturya'da pek çok kurum ve kuruluş -Federal Bilim, Ulaştırma ve Sanatlar Bakanlığı (Federal Ministiru of Science, Transport the Arts) bünyesinde Çocuk Edebiyatını Geliştirme Bölümü (Division for Promoting Children's Literature,

1983), Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Komisyonu (Commission for Children's and Juvenile Literature, 1947)- oluşturulmuştur. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Çalışma ve Enformasyon Merkezi (Study and Information Center for Children's and Juvenile Literature, 1947), Çocuk Edebiyatı Evi (Children's Literature House, 1993), Avusturya Çocuk Kitap Kulübü (The Austrian Children's Book Club, 1948), Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Okuma Araştırması Enstitüsü (International Institute for Children's Literature and Reading Research, 1965) de bir diğer kurumlardır.

1.2. Türkçe Öğretim Programı

Dört temel dil becerisiyle birlikte dilin kurallarının da dâhil edildiği Türkçe öğretim programının ana hedeflerinden biri okuma alışkanlığı kazandırmak, okuma becerisini geliştirmektir. Çağın gerekliliklerine binaen görsel okuma, medya metinlerini okuma, grafik ve tablo okuma gibi alt başlıklara ayrılan okuma becerisi öğrencide kalıcı bir okuma kavramı yerleştirmeyi hedeflemektedir. Dinleme/ izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bir bütün olarak (birbirini tamamlayan beceriler) görmektedir. Becerilerin içerisinde verilen dilbilgisi edinimi sürece dâhil edilen ek bir mefhumdur. 1924'ten günümüze kadar değişen yaklaşımlarla şekillenen Türkçe eğitim programlarında okuma becerisi inceleme konusu olmuş ve gereken önem verilmiştir. Melanlıoğlu (2010), kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programlarındaki metinlerin önemine değinmiş kültür aktarımının daha sistemli ve düzenli yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Kalaycı ve Yıldırım'ın (2021) 2009, 2017, 2019 programlarına dair yaptıkları karşılaştırma analiz verilerinde okuma vizyon felsefelerinin karşılaştırılmasında "okumaktan ve öğrenmekten zevk alan" Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinen" ibarelerinin salt 2009'da söz konusu olduğu görülmektedir. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere 2009 ve 2019 programlarında yer verilmiştir. Metinler arası okuma çalışmalarınaysa salt 2009 programında yer verilmiştir. Sarmal özellik gösteren Türkçe öğretim programında gerek beceriler arasında gerekse düzeyler arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Bu ilişki minvalinde metin seçimi, etkinlik planlaması yapılarak öğrencinin üst bilişsel farkındalığı arttırılmaktadır. Alıcı becerilerden olan dinleme ve okuma becerilerinin niteliği ifade edici becerilere kaynaklık etmesi hasebiyle önemli becerilerdir. 21. Yüzyıl becerileri ve gelişmeleri baz alınarak bilgi teknolojileri ile artan bilgi kaynaklarının güvenilirliği etkili ve hızlı okuma, doğru bilgiye ulaşma ve doğru bilgiyi ayırt etme okuma becerisinin temel ilgi alanlarındandır. Okuma kurallarını uygulama, okunan metni anlama ve çözümleme, okunan metni değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, okuma alışkanlığı okuma becerisiyle öğrenci hedef davranışlarıdır (Karadağ, 2012). Araç ders olarak okulun temel derslerinden biri olan Türkçe dersi diğer derslere de zemin oluşturmaktadır (Demirel, 2004). Türkçe dersinin planlı kazandırılması, hedeflenen kazanımlara ulaşması için programlara ihtiyaç söz konusudur (Atik, Aykaç; 2017). Nitekim program boyunca seviye yükseldikçe kazanım sayısı ve niteliği de artmakta ve kapsam genişlemektedir. Türkçe dersi özel amaçlar bahsinde programda doğrudan okuma alışkanlığı, okuma sevgisi ifadeleri kullanılarak süreçte edinilecek kazanımlardan haberdar edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında toplamda 8 tema içerisinde 4 metin olacak şekilde 32 okuma metnine ek olarak serbest okuma metinleri ile 40 metin barındırmaktadır (MEB, 2019). Metin türleri sınıflara göre ayrılarak öğrenci düzeyine göre konumlandırılmıştır. Metin türleri 3 ana biçim altında toplanmıştır: Bilgilendirici, hikâye edici, şiir. Belirtilen metin sayıları içinde kalmak kaydıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihine

bağlıdır. Metin türlerinin dengeli dağılıp dağılmadığı metin biçimlerine göre belirlenmesi kararlaştırılmış ve çerçeve kapsam netleştirilmiştir.

1.3. Okuma Eğitimi

Okuma seslendirme, anlama, yapılandırma, kavrama, yorum gibi kavramları içerisinde barındıran kompleks bir beceridir (Dilidüzgün vd. , 2019). Üst bilişsel bir süreç olan okuma art alan bilgilerini baz alarak var olan metni anlamlandırma metnin türüne özgü kullanılan bir beceridir. Okuma salt harf kodlarını çözmek değil yorumlama, analiz, tümleşim ve çözümlene gibi becerileri de kapsayan üst beceridir. Üst biliş öğrenmeyi öğrenmektir (Flavell ve Wellman, 1977). Farklı metin türlerine göre farklı okuma yöntemleri kullanımı bir tercihten ziyade zorunluluk olarak metni anlamlandırmada zihnin başvurduğu bir yöntemdir (Ontario, 2004). Erözden (1998), okuma için metin türlerinden bizzat etkilenen bir işlem olduğunu ifade etmiştir. Belirlenen türün okunması ve bu tür üzerine yapılan çalışmalar yapılması öğrencinin tür bilgisine vakıf olması ile doğrudan ilgilidir (Özdemir, 1993). Öğrenci her metin türüne aynı yöntem ve beklenti ile yaklaşmadığı için metnin türü öğrenci tutumunu doğrudan belirlemekte ve şekillendirmektedir. Okullarda gerçekleşen pek çok etkinlikte dil ön plandadır (Belet, 2006). Dilin eğitim içerisindeki bu elzemliği okuma becerisini ve bu becerinin geliştirilmesini disiplinler arası noktada önemli kılmaktadır. Gelen (2003), pek çok derste görülen başarısızlığın sebebini okuduğunu anlamama olarak ifade ederek okullardaki okuma eğitiminin önemine vurgu yapmıştır. Karatay (2011), gerek Türkçe gerekse Türk Dili ve Edebiyatı dersleri bağlamında ana tema olan okuma eğitiminin desteklenmesini ifade etmiştir. Bu destek programlarda kazanımlar vasıtasıyla sağlanmaktadır. İlkokul Türkçe öğretim programı irdelendiğinde okuma ve anlama sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerine entegre etkinliklerin varlığı görülmektedir (MEB, 2006). Türkçe okuma ve anlama başta olmak üzere diğer beceriler için sunulan kazanım ve etkinlikler, dönemsel ve birkaç kullanıma bağlı kalımsızın devamlılık içerisinde sarmal bir vaziyette öğrenciye sunulması amaçlanmıştır. Akın ve Abacı (2011), okuma vazifeleri yerine getirilmesine rağmen salt bu çalışmaların hatırlama ve anlamada yeterli olmadığını ifade etmiştir ki bu durum daha somut ve farklılaştırılmış etkinliklere ihtiyacın önemini ortaya koymaktadır. Okuma eğitimi içerisinde öğrencinin bilişsel farkındalık düzeyi verilen etkinliklerin çeşitliliği ve sürece dâhil edilen duyu organları ile alakalıdır. Flavell (1979), bilişsel farkındalığa dair kişinin kendi bilişsel sürecini farkında olması ve öz düzenleme ile denetime tabi tutması şeklinde açıklamıştır. Schraw ve Dennison (1994), öğrenmelerin anlaşılması, izlenmesi ve yansıtılması olarak açıklamıştır. Okuma eğitimi bağlamında verilen açıklamalara bakılacak olunursa öğrencinin okuduğu metnin ana fikrini, yardımcı düşüncesini veya hikâyeye unsurlarını belirlemesi, verilmek istenen iletinin değer yargıları çerçevesinde değerlendirilmesi bu sürece örnek teşkil etmektedir. Alıcı söz varlığını doğrudan besleyen okuma becerisinin niteliği, okunan metnin özellikleri, formal yahut informal düzlemde destekleniş şekilleri, örtük öğrenmelerle birleşme durumları okuma eğitiminin pek çok farklı alanının ve yönteminin önemine dikkat çekmektedir. Geleneksel eğitim sisteminden yapılandırmacı eğitim sistemine geçiş sürecinde önemi daha da vurgulanan okuma becerisi ve okuma çalışmalarının yapılış şekli bahsi pek çok araştırmaya konu edinilmiştir. Çalışmalarla nitelikli okuma, okuma alışkanlığı kazanma, okuma stratejilerini yerinde ve doğru kullanma hasletleri hedeflenmektedir.

1.4. Değişen Yönetmelikler ve Okuma Önemi

MEB bünyesinde muhtelif zamanlarda ihtiyaca binaen çeşitli değişiklikler yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 14.10.2023 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanan “Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği” kapsamında derslerin ölçümü ve sınavların niteliğine dair önemli değişikliklere gidilmiş bilhassa Türkçe dersi kapsamında ciddi revize çalışmaları yapılmıştır. Tüm ülke çapında öğretmenlerin ortak değerlendirme yapabilmelerini sağlamak amacıyla birden fazla şubede okutulan derslerin ortak yapılmasına dair açıklama ile birlikte merkezi olmayan diğer sınavlar için “senaryo” bazlı sınav kâğıtları yayınlanarak öğretmenlere rehberlik edecek çalışmalar yürütülmüştür. Tüm dersler bazında bilhassa okuduğunu anlayan, kendini yazılı olarak ifade edebilen; öğrencinin kendini yazılı olarak daha derinlemesine ifade edebileceği sınav evraklarına evrilme dikkat çekmektedir. Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme gibi hazır bilginin aksine öğrencinin bilgisini inşa edeceği ve bu bilgiyi soruya dâhil ederek cevabı delillerle ispatlama şansı bulabileceği sınavlar öngörülmüş ve çalışmalar bu yöne kanalize edilmiştir. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı sınavı için dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini hedefleyen özel sınavlar uygulanması kararı alınmıştır. Belirlenen dört alan Türkçe dersinin ana dört temel dil becerisini meydana getirmektedir. Nitekim aynı çalışmada Türkçe dersi geçme ortalaması “70” olarak düzenlenmiştir. Dört temel dil becerisinin geliştirilmesi ve izlenmesi esasına dayanan bu çalışma salt Türkçe dersi ile sınırlı bırakılmayarak Türk dili ve edebiyatı dersine de çekilerek devamlılık amacı güdülmüştür. Nitekim aynı çalışmada Türkçenin korunması ve geliştirilmesi amacıyla kazanılan dört temel dil becerisinin iki yıllık döngüleri ülke geneli izlenerek raporlaştırılacaktır. Bunun yanında uluslararası sınavlar olan PISA ve TIMSS başarıları yakın takibe alınarak öğrencilerin okuma ve anlama becerileri de dâhil olmak üzere temel becerileri takip edilecektir. Yapılan son not sistemi, sınav sistemi ve beceri vurgusu göstermektedir ki temel becerilerin geliştirilmesi Türk milli eğitiminin temel hedefi olmalıdır zira diğer derslerin başarı ve verimliliği salt branş içeriği ile değil öğrencinin yorumlama, anlama ve anlatma becerileri ile yakın ilişki içerisinde. Planlı bir öğrenme deneyimi sunan öğretim programları(Kern, Thomas, Howard ve Bass, 1998) ve yönetmelikleri son süreçte Türkçe ve okuma vurgusu ile tamamlanması gereken noktaları da işaret etmiş bulunmaktadır. Yaşam boyu kendine yetebilen bireyler yetiştirme gayesi ile (Karaca, 2022) hareket eden eğitim programları son tahlilde sarmal bir yapıda ilerleyen Türkçe dersinin becerileri ile yakından iletişim halindedir. Diğer branşların gerek basit minvalde ders işleniş esnasındaki dinleme hasletleri gerekse görevlendirme ve ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenci ile olan temaslarında okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine ihtiyaç duydukları muhakkaktır. Günlük hayatın normları içerisinde kullanılan beceriler program desteği ile istenen seviyeye ulaştırılarak nitelikli eğitimin temel yapı taşı olan öğrencinin gelecek sistemlere ve yeniliklere hazır olmasını sağlayacaktır.

1.5. Kitap Kutusu Etkinliği

Bilişsel farkındalık bilişsel süreci farkında olma ve düzenleme olarak ifade edilmektedir. Öğrenmelerin anlaşılması, izlenmesi ve yansıtılması olarak açıklanan bilişsel farkındalık süreci okuma ve okunan metnin zihinde yapılandırılması ile yakından ilişkilidir. Eğitimde somutlaştırma hatırlamayı ve öğrenmenin kalıcılığını artıran unsurlardandır. Somutlaştırma öğretmenler tarafından sıklıkla başvurulan yöntemlerdendir. Konu anlatımı, anlatımın basitleştirilmesi, görsel sayısının fazlalığı öğrencinin ilgisini çekmekte ve gerçek hayatla bağdaştırmasını kolaylaştırmaktadır. Soyut düşünebilme kapasiteleri ve somut nesnelere algılamaları arasında ilişki söz konusudur zira materyal matematikte dahi görselleştirerek somut ve açık bir şekilde sunmaktadır (Gürbüz, 2007; Kutluca ve Akın, 2013). Kavramların, mefhumların somutlaştırılması

kalıcı öğrenmeye zemin hazırlamaktadır (Uygur, 2005). Zira öğrenme esnasında işe koşulan duyu organı sayısının artışı kalıcı öğrenme yüzdesini artırmaktadır. Bu nedenle kalıcı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için birden çok duyu organına hitap eden görsel ve işitsel araçlarla donatılmış öğrenme ortamları oluşturulması gerekmektedir (Dursun, 2006). Araştırmaya konu edinilen “kitap kutusu” etkinliği adlı çalışmada temelde bu sürece başvurulmuştur. Öğrencinin okunan kitaptan hareketle kitabın kendisinde çağrıştırdığı nesnelere, imgelere, duygulara ve diğer mefhumları listelemesi ve sebeplerini farkında olması beklenmektedir. Belirlenen bu mefhumların yine zihinsel çerçeveleri dâhilinde çevrelerinde bulunan somut nesnelere ile ilişkilendirilerek kitabı aktaracak şekilde tasarlanması beklenmektedir. Ağaç yaprakları, oyun hamuru, oyuncak, atık malzemeler, boya, plastik, bez, karton gibi çok çeşitli nesnelere doğrudan veya dönüştürerek amaca hizmet edecek şekillere getirilerek kitabın konusuna entegre edilmişlerdir. Seçilen nesnelere kitaba hangi minvalde dâhil edildiğini, seçilme sebebini “EK-1”de verilen “Bunu Seçtim Çünkü” kâğıdına not etmesi gerekmektedir. Doğrudan yazma becerisinin yanında, analitik düşünme, çözümleme ve ilişki kurma becerilerini harekete geçiren bu bölüm öğrencilerin zihinsel işlevlerini yazıya aktarmalarını gerektirmektedir. Seçilen nesnelere bir kutu içerisinde biriktirilerek bir ahenk içerisinde kitabı anlatacak bir düzlemde sunulmaktadır. Kitap kapağını okuma sonrası öğrencinin tekrar tasarlanması da sağlanarak yaratıcı düşünme, eleştirel okuma ve düşünme çalışmaları sağlanmaktadır. Malzeme seçimi, malzemelerin kitabın konusuna dâhil edilmesi, kapak tasarımı, “Bunu Seçtim Çünkü” kâğıdına seçim sebeplerinin yazılması; okuma, eleştirel yazma, yaratıcı düşünme, gibi üst bilişsel çalışmaları kullanmalarına imkân sağlamaktadır. Kitap kutusu çalışmasında okunan kitabın somutlaştırma çalışması ile kalıcılığını artırmak, eğlenceli ve farklılaştırılmış bir öğrenme ortamı sunmak amaçlanmıştır. Tercih edilen her eğitim öğretim aracının öğretme- öğrenme sürecinde kendine has eğitsel ve öğretimi destekleyen hasletleri söz konusudur (Doğdu, Aslan: 1993). Öğrencinin somut fiziksel materyalleri dokunarak, inceleyerek; onlardan hareketle bazı şeyler meydana getirerek çalışma yapmaları araç olması bakımından önemlidir (Olkun, 2001). Öğretim materyalleri, öğrenciye bilgiye erişim ve değerlendirme fırsatı sunarak karmaşık fikirlerin keşfedilmesine yardımcı olmakta ve varsayım, örnek ve aksi örneklerin belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Böylece öğrencilere açık ve araştırıcı ortamlar hazırlayarak daha verimli, serbest çalışma imkânı sağlamakta ve mantıksal düşünmenin temel bileşenlerini açığa çıkarmaktadır (Akkoyunlu, 2002; Furinghetti ve Menghini, 2014). Bu minvalde kitap kutusu etkinliği öğrenciye alternatif verimli bir öğrenme yolu sunmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul’da bir okulda öğrenim gören 5. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışma gönüllülük esasıyla gerçekleştirilmiş olup, çalışmalar gönüllü öğrenciler tarafından hazırlanmıştır. Çalışmaya 80 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 36’sı erkek 44’ü kız öğrencilerden meydana gelmektedir. Çalışma esnasından materyal ve ürün hususunda bir sınırlama yapılmamıştır. Bu bağlamda kumaş, plastik, kâğıt, boya, çizim, hamur, geri dönüşüm malzemeleri, oyuncak gibi pek çok somut nesne kullanılmıştır. Bu çeşitlilik gerek üretimde rahatlığı gerekse duyguların dışavurumunu kolaylaştırıcı etki göstermiştir. 5. Sınıf düzeyinde kitap tercihi ve tür seçimi öğrenciye bırakılmasına rağmen roman, öykü, biyografik eserlere rağbet gösterilmiş, bilgilendirici metin türü barındıran türler aha az tercih edilmiştir. Öğrencilerin teoride sanat türleri arasındaki geçişlerin mümkün olma durumunu doğrudan somut verilerle ortaya koymaları çalışmanın uygulanabilirliğini göstermektedir (Kılıç, 2019). Öğrencilere kutusu hazırlanması için tavsiye bir kitap listesi sunulmuş fakat kitap seçimleri öğrenciye bırakılmıştır.

Araştırmada belli bir durumu aydınlatmak, detaylandırmak ve bilgi vermek amacıyla kullanılan; olguyu gerçek yaşam bağlamında değerlendiren durum çalışması deseni yöntemine başvurulmuştur.

Tercih edilen kitaplar şu şekildedir: Abartma Tozu (Şermin Yaşar), Hansel ve Gretel (Grimm Kardeşler), Ayet Ayet Keşfet Bitkiler (Nurcan Yıldırım), Sobe Ben Penelope (Göknur Birincioğlu), Harr Potter Felsefe Taşı (J. K. Rowling), Çitlembik'in Maceraları (Firdevs Kapusizoğlu), Fotoğraflarda Kalan Ailem (Nehir Aydın Gökdoğan), Dory ve Gerçekten Gerçek Bir Arkadaş (Abby Hablon), Evini Arayan Fındık (Holly Web), 62'den Tavşan (Gökhan Özcan), Harry Potter Zümrüdüanka Yoldaşlığı (J.K. Rowling), Çılgın Dedektifler Baran ile Beren Madalyonun Sırrı (Cihangir Defterdar), Ayasofya'nın Kedisi (Yasemin Kahriman), Charlie'nin Çikolata Fabrikası (Roald Dahl), Sihirli Ağaç Evi (Mary Pope Osborne), Harry Potter ve Azbakan Tutsağı (J. K. Rowling), Sokak Kedisi Çerez (Suat Çağlayan), Levent (Mustafa Orakçı), Çocuk Sporcular (David Stapler), Arda ile Messi Macerası Basri Gazel), Benim Adım Messi (Michael Part), Elmer Fillerin Yarışı (David Mckee), Babaannem Geri Döndü (Şermin Yaşar), Üzümlü Kek Çetesi (Elif Özsoyman), Kutül Amare (Metin Özdamarlar), Ben Çanakkale (Yavuz Bahadıroğlu), Şu Acayip İnsan Vücudu (Tarık Uslu), İnsan Vücudu Tiyatrosu (Maris Wicks), Halka Çörek Zinciri (McCall Smith), Temmuz Elması (Fatma Çağdaş Börekçi), Sherlock Holmes (Sir Arthut Conan Doyle), Pera Palas'ta Gölge Oyunu (Kayahan Demir), Hafıza Koleksiyoncusu (Kayahan Demir), İçimdeki Müzik (Sharon M. Draper), 11. Takas (Alyssa Hollingsworth), Rüzgara Söylenen Dilekler (Lois Sepahban), Çizgili Pijamalı Çocuk (John Boyne), Nefes Almadan (Gerard van Gemert), Mercan Adası (Robert Michael Ballantyne), Başarısızlıklar Kulübü (Anıl Basılı), Yazıyı Bulan Çocuk (Sinan Yaşar), Zaman Bisikleti (Bilgin Adalı), Alice Harikalar Diyarında (Lewis Carroll), Korudaki Komşular (Ayla Çınaroğlu), Limon Kütüphanesi (Jo Cotterill), Dolunay Dedektifleri (Mavisel Yener), Küçük Prens (Antonie Exupeny), Ayasofya'da Bir Gece (Rana Demiriz), Ayasofya'nın Hazineleleri (Duygu İçil), Dedektif Tayfa (Şebnem Güler Karacan), Portakal Yıldızı (Cahit Ökmen), Arakne'nin Altın Eldivenleri (Stella Tarakson), Çizmeli Kedi (Charles Perrault), Uzay Kaşifleri (Giulia De Amicis), Mimar Sinan (Osman Özbahçe), Dahiler Sınıfı Leonardo Da Vinci (David Morodinotto), Sadako (Eleanor Coerr), Isaac Newton ve Elması (Kjartan Poskitt), Babam Süt Peşinde (Neil Gaiman), Zehra'nın Hadis Günlüğü (Fatma Çağdaş Börekçi), Rüzgarlı Tepedeki Dükkan (Tuğba Coşkuner), Çılgın Dedemin Zaman Makinesi (Sara Gürbüz Özeren), Sakız Kızın Günleri (Sevim Ak), Babam Bir Uzaylı (Filiz Çiçek), Harry Potter Sırlar Odası (J.K. Rowling), Saçaklı Kızın Pasaklı Günlüğü (Nur Dombaycı), Macera Geçidi (Tuncel Altınköprü), Çöp Plaza (Miyase Sertabut), Kurtuluşun Kahramanları (İsmail Bilgin), Şeker Portakalı (Jose Mauro De Vasconcelos), Kiraz Ağacı ile Aramdaki Mesafe (Paola Peretti).

3. BULGULAR VE SONUÇ

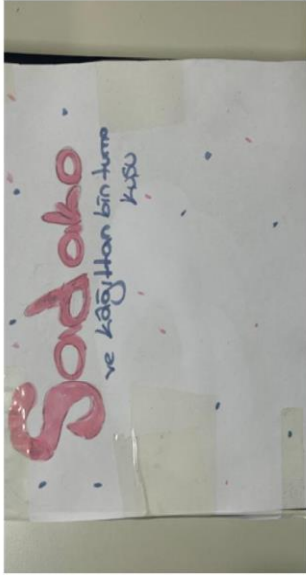
Öğrencilerin etkinlik kapsamında tercih ettikleri kitapların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde erkek öğrencilerin tarih/savaş, bilim-kurgu, sporcu hayatlarına dair biyografik eserler, polisiye kitaplarını ağırlıklı olarak tercih ettikleri; kız öğrencilerin tarih/ilkler, biyografi önemli tarihi isimler, aile romanları, sosyal hassasiyet gerektiren konulu romanlar, hayvanların gözünden kaleme alınan romanlar ve bazı masalları tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Fidan (2018), yaptığı araştırmada 5. Sınıf öğrencilerinin hikâye ve masal tarzı metin tercihlerinin ön planda olduğunu belirtmiş; hayal dünyalarına hitap etme hususunda önemini vurgulamıştır. Bilhassa Isaac Newton, Davinci, Mimar Sinan, Kurtuluşun Kahramanları gibi tarihi isimlerin biyografi kitapları iki

cinsiyette de tercih edilmesine karşın sporculara dair Arda ile Messi Macerası, Arakne'nin Altın Eldivenleri, Benim Adım Messi, Çocuk Sporcu gibi eserler Görsel1'de görüleceği üzere erkek öğrenciler tarafından tercih edilmiştir. Fidan (2018), çalışmasında başarı öykülerinin öğrenciler tarafından daha fazla tercih edildiği ortaya koyulmuş bu çalışmada başarı öyküleri içerisinde erkek öğrencilerin rol model olarak sporcuları tercih ettiği saptanmıştır.



Görsel 1

Tarihi konu edinen eserlerde Kurtuluşun Kahramanları, Temmuz Elması (Görsel 3), Ben Çanakkale gibi salt savaş ağırlıklı kitaplar ağırlıklı erkek öğrenciler tarafından tercih edilirken Sadako (Görsel 2), Zaman Bisikleti gibi tarihsel insanlık serüveni konulu romanlar kız öğrenciler tarafından daha fazla tercih edildiği saptanmıştır.



Görsel 2

Görsel 3

Bayat ve Çetinkaya'nın (2018) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin daha çok macera (Görsel 4 ve Görsel 5), korku ve komedi türlerini okudukları yöneldikleri belirlenmiştir. Gültekin ve Şahin (2022), araştırmasında yine macera türünü tercih ettiği saptanmıştır. Cinsiyete göre polisiye-macera türü eserlerde (Macera Geçidi, Sherlock Holmes, Pera Palas'ta Gölge Oyunu, Hafıza Koleksiyoncusu) ağırlıklı erkek öğrenci tercihleri göze çarpmasına karşın kız öğrencilerde de anlamlı bir tercih söz konusudur.



Görsel 4

Görsel 5

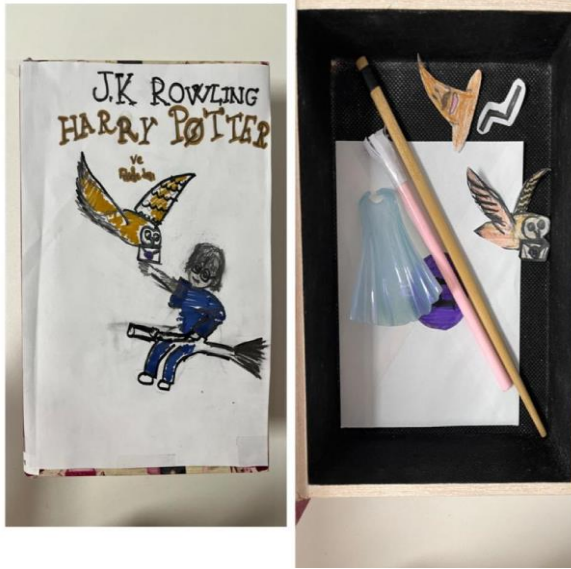
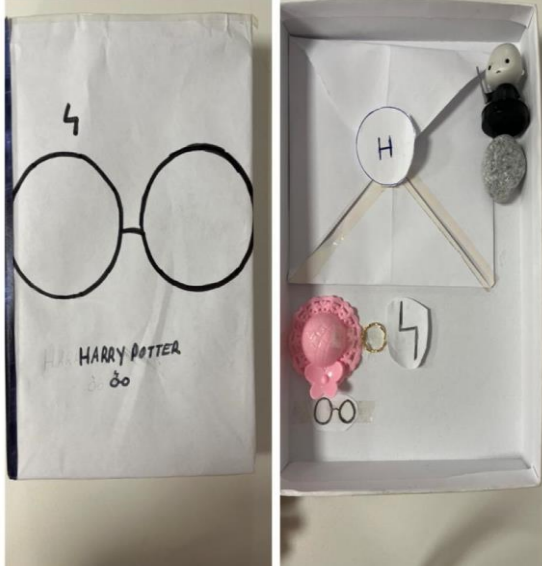
Hayvanların gözünden kaleme alınan roman türünde kız öğrenciler lehine sonuca varılmıştır (örnek Görsel 6). Bağdaş ve Çalışkan (2018), yaptığı araştırmada hayvan sevgisi ile ilgili kitaplara yönelik öğrencilerin eğlenceli ve akılda kalıcı buldukları sonucunu ortaya koymuştur. Bu sebeple öğrencilerin hayvan temalı eserleri daha fazla tercih ettikleri cinsiyet bağlamında kız öğrencilerin tercih ettikleri görülmüştür.



Görsel 6

Görsel 7

Güncel sorunları ele alan eserlerde (Nefes Almadan, 11. Takas, Rüzgâra Söylenen Dilekler) cinsiyet bazlı anlamlı bir sonuca varılmamıştır. Harry Potter serisinin her cinsiyette tercih edildiği bulunan bulgular arasındadır. (Booktrust, 2021) tarafından yapılan araştırmada 9-11 yaş aralığında en fazla tercih edilen kitap anketinde Harry Potter seçilmiştir (Görsel 8 ve Görsel 9). Harry Potter serisi içerisinde “Felsefe Taşı” rağbet görmektedir.



Görsel 8

Görsel 9

İçimdeki Müzik, Kiraz Ağacı ile Aramdaki Mesafe gibi sosyal manada toplumda engelleri ile var olan bireylere dair kitaplarda kız öğrencilerin daha fazla tercih ettiği görülmüştür. Onur ve Ünal (2022), yaptığı araştırmada Sadako kitabına öğrencilerin yanında öğretmenlerin de tavsiye listelerinde sıklıkla rağbet ettiği verisini ortaya koymuştur. Aile, aile ilişkileri (Babaannem Geri Dönüyor, Babam Süt Peşinde, Fotoğraflarda Kalan Ailem) konulu roman tercihlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olmasına karşın erkek öğrencilerin de bu türü tercih ettikleri görülmüştür. Ünal ve Topçuoğlu (2022), Dedemin Bakkalı, Şeker Portakalı ve Küçük Prens (Görsel 10 Görsel 11) adlı eserlerin öğretmenler tarafından en çok “okuyup beğendikleri için” sonra “öğretileri yüksek olduğu için” daha sonra da “dil ve üslubu hoşlarına gittiği için” tavsiye ettikleri gözlemlenmiştir. Popüler roman tercihinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla tercih ettikleri gözlemlenmiştir bu netice Çırakman ve Arı'nın (2018) araştırması ile paralellik göstermektedir. Okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeyinin kız öğrencilerde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir ulaşılan bu sonuç Balcı (2009) ve Başaran ve Ateş (2009), sonuçları ile örtüşmektedir.



Görsel 10

Görsel 11

Öğrencilere dağıtılan esere yönelik doldurmaları istenilen “Bunu Seçtim Çünkü” açıklama evraklarında kız öğrencilerin açıklamaları daha fazla detaylandırdıkları gerekçeleri daha somutlaştırarak kitaptan alıntılar yaparak aktarmalarına karşın erkek öğrencilerin kitapta geçtiğini ifade ettikleri ve yeterli gördükleri gözlemlenmiştir. Demir (2021) yılında yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin yazma kurallarını bilmelerine karşın yazma esnasında aktif kullanmakta zorluk çektiklerini ifade etmiştir. Saptanan bu netice yapılan araştırmada öğrencilerde de görülen “bilinenin ifade edilmesindeki güçlük” olgusu ile örtüşmektedir.

Kitapların somutlaştırılması bahsinde çizim, geri dönüşüm atıkları, oyuncak, yapboz, oyun hamuru, tabiat nesnelere gibi çok çeşitli malzemeler kullanılmıştır. Bu noktada öğrencilerin yatkınlıklarına binaen materyal seçtikleri gözlemlenmiştir. Üç boyutlu ve el becerisi isteyen oyun hamuru vb. hususlarda aile desteği alındığı, çizimlerin salt öğrencilerin hayal ürünü olarak meydana geldiği gözlemlenmiştir. Materyal seçimi hususunda forma, yiyecek, çikolata gibi gerçek nesnelere de doğrudan çalışmaya dâhil edildiği görülmüştür. Nesnelere dönüştürülmesinde doğrudan veya dolaylı olarak kullanımlar dikkat çekmektedir. Onarıcıoğlu

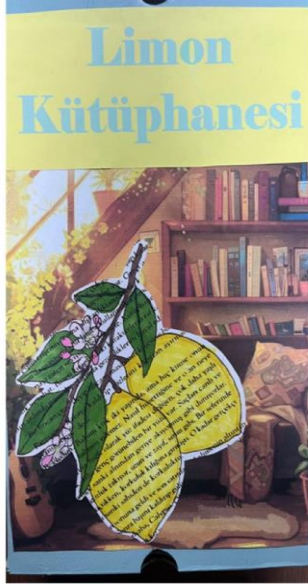
(2020), yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlere ilişkin tepkilerinin alımlama estetiği bağlamında incelemesinde yaş seviyesinin estetik anlayışına dair bazı bilgiler ortaya koymuş bu bilgiler çalışmanın dönüşüm merhalesi ile paralel yöndedir.



Görsel 12

Görsel 13

Kitap kapak tasarımlarında kız öğrencilerin daha fazla renk kullanarak detaylandırmaya gittikleri, kapaklara kitabın bağlamına yönelik eklemeler yaptıkları gözlemlenmiştir. Beykal ve Başar'ın (2019) kapak görselleştirme kültürü ve anlamlandırma ve biçimlendirme çalışmalarında ortaya konulan imgelem ve mesajların anlamlandırılması boyutunda yetersiz kaldıkları tespiti bu çalışmada yüzeysel kaldıkları yönünde saptanmıştır. Nitekim belli grup öğrencilerin kapak tasarımını dijital ortamda hazırlamak istedikleri (Görsel 14) buna gerekçe olarak seçeneğin fazla olması yeteneğin yetersizliğinin teknoloji ile tolere edileceği bulgusuna varılmıştır. Bu sonuç Alevli (2023) çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir.



Görsel 15

Görsel 15

KAYNAKLAR

- Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akkoyunlu, B. (2002). *Educational technology in Turkey: Past, present and future*. Educational Media International, 39(2), 165-173.
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2017). *2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 586-605.
- Bağdaş, Ç. Ve Çalışkan, Z. (2018). 'Kumbaramdan kitap çıktı' projesine ilişkin öğretmen görüşleri ve çocukların kitap seçimine etkisinin incelenmesi. *Annals of Health Sciences Research*. 7, 2-41.
- Balci, Ahmet (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları/elementary 8th grade students' attitudes towards reading habits*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6, 11-264.
- Başaran, M. Ve Ateş, S. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29, 1-73.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri*. İlköğretim Online, 17(2), 984-1001.
- Belet, Dilek (2006). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çelebi, D. Ve Sarıcaoğlu, A. (2009). *Birinci ve ikinci dil okuma becerisi arasındaki ilişki-Erciyes Üniversitesi örneği*. Çanakkale: I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. 1-3 Mayıs.
- Çırakman, E. Ve Arı, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin kitap seçimine yön veren etmenler*. Researcher. 6, 3-73.
- Demirel, Özkan (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. Ve diğerleri (2019). *Metin türü bağlamında okuma yöntem-teknikleriyle üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirme çalışması*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 8/3, 1796-1816.
- Doğdu, S. ve Z. Aslan. (1993). *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Eğitim Araç-Gereçleri*. Ankara: Tekişik Ofset.
- Dursun, F. (2006). *Öğretim sürecinde araç kullanımı*. İlköğretmen Dergisi, 1, 8-9.
- Erözden, Ozan (1998), "STK'lar ve Hukuki Çerçevde Yenilik Talepleri Üzerine Notlar", Merhaba Sivil Toplum (Der.: Taciser Ulaş), Helsinki Yurttaşlar Derneği Yayını, İstanbul
- Fidan, Mehmet (2018). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. Erciyes Journal Of Education. 2, 1-19.

- Flavell, J. H. ve Wellman, H. M. (1977). Metamemory. R. V. Kail ve J. W. Hagen (Eds.). Perspectives on the development of memory and cognition içinde (3-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognitive and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental inquiry*. American Psychologist, 34, 906–911.
- Furinghetti, F. ve Menghini, M. (2014). *The role of concrete materials in Emma Castelnuovo's view of mathematics teaching*. Educational Studies in Mathematics, 87, 1-6.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Adana.
- Gültekin, G. ve Şahin, A. (2022). *Z kuşağının okuma tercihleri*. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6 (1), 29-45.
- Gürbüz, R. (2007). *Olasılık konusunda geliştirilen materyallere dayalı öğretime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 259-270.
- Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). *Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009- 2017-2019)*. Trakya Eğitim Dergisi, 10(1), 238-262.
- Karadağ, Özey (2012). *Okuma kültürüne katkıları bakımından türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları)*. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 9, 2-84.
- Karatay, Halit. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*, Berikan Yayınevi, Ankara.
- Kern DE, Thomas PA, Howard DM. ve Bass EB. (1998). *Curriculum development for medical education – a sixstep approach*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press,
- Kılıç, Merve ve Aytan, Talat (2020). *Çocuk edebiyatı eserlerinin zihinsel çerçevede görselleştirilmesinde bir etkinlik örneği: edebiyattan sanata dönüşüm*. Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi. 4, 2-28.
- Kutluca, T. ve Akın, M. F. (2013). *Somut materyallerle matematik öğretimi: dört kefli cebir terazisi kullanımı üzerine nitel bir çalışma*. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 4(1), 48-65.
- MEB (2006). *Türkçe öğretim programı*.
- MEB (2019). *Türkçe öğretim programı*.
- Melanlıoğlu, Deniz. (2010). *İlköğretim Türkçe öğretim programının dinleme türleri bakımından değerlendirilmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12, 3-65.
- Moğol, S. Ve Ünsal, Y. (2015). *Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersi başarılarına etkisi: hareket konusu örneği*. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi. 6, 11-65.
- Olkun, S. (2001). *Öğrencilerin hacim formülünü anlamlandırmalarına yardım edelim*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 181-190.

Onarıcıoğlu, Ahmet. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlere ilişkin tepkilerinin alımlama estetiği kuramı açısından incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.

Ontario, Ministry of Education. (2004). *Think literacy: cross-curricular approaches, grades 7-12*. Erişim adresi: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentssuccess/thinkliteracy/files/ThinkLitEnglish10-12.pdf>.

Onur, N. Ve Topçuoğlu F. (2022). *Ortaokul Öğrencileri İçin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Tavsiye Kitap Listesi*. International Journal of Languages Education and Teaching. Erişim Adresi: <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=jiSIU4UBYqxAIGX2--Bg>

Schraw, G. & Moshman, D., (1994). *Metacognitive theories*. Educational Psychology Review. 7 (4), 351- 371.

Tatar, E. Ve Soylu, Y. (2006). *Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma*. Kastamonu Education Journal. 14, 2-503.

Uygur, M. (2005). “*Fen bilgisi öğretiminde kavram öğretimi ve kavram haritalarının önemi*.” Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi, Mersin Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Mersin

Yazıcı, Kubilay (2006). *Sosyal bilgiler ve okuma becerileri*. Gazi Üniversitesi GAZİ Eğitim Fakültesi Dergisi. 26, 1-273.

TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN YAZILI VE SÖZLÜ SÖZCÜK ÇAĞRIŞIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğr. Gör. Öykü MERCAN

Bartın Üniversitesi

Prof. Dr. Ülker ŞEN

Gazi Üniversitesi

ÖZ

Sözcük çağrışım testleri özellikle dillerin sıklık sözlüklerinin oluşturulması amacıyla kullanılmaktadır. Hedef kitlesi genellikle ana dili konuşurları olan sözcük çağrışım testleri, yabancı dil öğretimi alanında da kullanılmakta ve söz varlığı çalışmalarında destekleyici olmaktadır. Bu çalışmanın amacı Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin sesli ve yazılı çağrışım sözcüklerini anlam ve ses bağlamında analiz etmektir. Çalışmada C1 düzeyi öğrencilere tamamen gönüllülük esasına dayalı görüşme formu uygulanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli esas alınmıştır. Araştırma verilerini oluşturacak sözcük çağrışimleri yüz yüze toplanmıştır. Çalışma grubunu C1 düzeyinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen 50 katılımcı oluşturmuştur. 25 katılımcıya yazılı çağrışım testi, 25 katılımcıya sözlü çağrışım testi uygulanmıştır. İlk 25 katılımcıya 5 sözcük yazılı olarak verilmiş ve katılımcılardan her bir sözcük için akıllarına gelen ilk 3 sözcüğü yazmaları istenmiştir. Diğer 25 katılımcıya aynı 5 sözcük sözlü olarak söylenmiş ve her bir sözcük için akıllarına gelen ilk 3 sözcüğü yazmaları istenmiştir. İki gruptan alınan veriler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yazılı çağrışım testi yapılan grup ile sözlü çağrışım testi yapılan grubun verdiği yanıtlar ses temelli ve anlam temelli çağrışımlar bağlamında betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda çağrışım sözcüklerin anlam ve ses temelli olmasının uygulama biçimine göre değişmediği, uygulama biçimi ile elde edilen sözcük kategorileri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çağrışım, anlam temelli, ses temelli, yazılı çağrışım, sözlü çağrışım

ABSTRACT

Word association tests are used especially for the use of frequency dictionaries of languages. Word association tests, whose target audience is generally native speakers, and the use and existence of data in the field of foreign language teaching are studied in vocabulary studies. The aim of this study is to analyze the verbal and written association words of those who learn Turkish as a second language in terms of semantic and phonetic. In the study, the interview form was applied to C1 level learners on a completely voluntary basis. Among these qualitative research methods, the screening model was chosen as the basis. Word associations that will form the research data will be collected face to face. In the study, 50 participants who learn Turkish as a second language at C1 level are the subject. A written association test will be applied to 25 participants and a verbal association test will be applied to 25 participants. For the first 25 participants, 5 words are given in written and they were asked to write the first 3 words that come to their mind for each word they saw on the form. The other 25, same 5 words were given verbally, and they were asked to write the first 3 words that come to their mind for a word. The combined data of the two groups were evaluated separately. The answers in the written association test group and the verbal

association test group were subjected to descriptive analysis. As a result of the study, it is concluded that verbal and written associations do not make a meaningful difference in terms of semantic and phonetic based associations.

GİRİŞ

Sözcük çağrışımları, yabancı dil sınıflarında sözcük öğretimi için sıklıkla kullanılmaktadır. Sözcüklerin birbirleriyle olan ilişkisini kullanan çağrışım tekniğiyle sözcük öğretimi yapılmakta ve bu teknik sözcüklerin gelişmesinde etkili olmaktadır. Çağrışım tekniği sözcükleri kategorilere ayırarak gruplandırarak öğrencilerin sözcükleri kalıcı olarak belleğinde tutmasına yardımcı olur. Aralarında herhangi bir ortaklık bulunan sözcükler söylem haricinde çağrışım yoluyla bellekte birbirine bağlanır (İltar, 2022, s. 386).

Temelde psikolojinin konusu olan çağrışım testleri genel olarak iki gruba ayrılmaktadır: serbest ve kontrollü çağrışım. Serbest çağrışımda katılımcılar çağrışım sözcüklerde tamamen serbest bırakılırlar (Cramer, 1968, s. 11). Ses temelli ya da anlam temelli çağrışımlar kabul edilir. Ancak kontrollü çağrışımda katılımcılar çağrışım sözcükleri konusunda yürütücünün verdiği komutlara uymak zorundadır. Yabancı dil eğitiminde kullanılan çağrışım çalışmalarında zihin haritaları çıkartılabilmekte, sıklık çalışmaları ile derlem sözlükleri oluşturulabilmektedir.

Daha önceden yapılmış olan sözcük çağrışım çalışmalarında, sözcük çağrışımı ile ilgili şu üç önemli bulguya ulaşılmıştır:

1. Katılımcılar çoğunlukla anahtar sözcükle aynı anlamsal alana ait sözcüklere çağrışım yapmaktadır.
2. Katılımcılar anahtar sözcüğün varsa eşdizimsel karşılığına çağrışım yapılmaktadır.
3. Yetişkin katılımcılar genellikle anahtar sözcükle aynı sözcük türünden çağrışımlar yapmaktadır (Aitchison, 2003, s. 85).

1. Uygulama Biçimine Göre Çağrışımlar

Çağrışım çok yönlü ve boyutlu bir sözcüktür. Uygulama alanında çağrışımlar sözlü, yazılı ya da görsel olabilir. Ancak literatürde daha çok yazılı ve sözlü çağrışım bahsedilmektedir.

1.1. Sözlü Çağrışımlar

Sözlü çağrışımlar daha çok dinleme ve konuşma becerisi ile ilişkilidir. Katılımcıya yalnızca sözel olarak duyduğu bir sözcüğün zihninde canlandırdığı ya da çağrışım yaptığı sözcüklerdir. Örneğin; öğrenene ev sözcüğü söylendiğinde aklına gelen diğer sözcükler sözlü çağrışım. Bu uygulamada herhangi bir yazılı, görsel ya da beden dili kullanılmadan yalnızca sözcük dile getirilmektedir.

1.2. Yazılı Çağrışımlar

Yazılı çağrışımlarda katılımcıya kâğıda yazılı şekilde sözcük verilmektedir ve katılımcının yazılı olan bu sözcüğü okuması ve yine yazılı olarak bir kavram haritası oluşturması beklenmektedir. Beyin fırtınası yöntemine benzer bir uygulamadır. Yazma ve okuma becerisine dayalıdır.

Sözcük dediğimiz ses ve anlamın canlı birlikteliği, yalnızca mekanik çağrışımsal bağlantılarla bir arada tutulduğu varsayılan iki kısma ayrılmıştır (Vygotsky, 2021, s. 15). Uygulamalar sonrasında

elde edilen çağrışım sözcükler yani veriler bazı kriterlere göre gruplandırılır. Bu gruplandırma anlam ve ses temelli olmak üzere iki ana başlıkta toplanır.

Anlam Temelli Çağrışımlar

Çağrışım sözcükler anlamlarına göre gruplandırıldığında bu gruplandırma dört başlık altında yapılabilecektir:

1. Benzerlik

Başlıktan da anlaşıldığı üzere bu çağrışımlar birbirini hatırlatan, benzer sözcükler ile ilgilidir.

Örnek: Mutfak – Yemek; Aile – Anne; Kapı – Pencere; Yemek – İçmek

2. Zıtlık

Anlamsal olarak zıt sözcükler ile ilgili sözcük çağrışımlarıdır.

Örnek: Sıcak – Soğuk; Yavaş – Hızlı; Temiz – Kirli

3. Yakınlık

Yakınlık başlığında yer alan çağrışımlar benzerlik ve zıtlıkla ilişkili olsa da ne tam anlamıyla benzer ne de tam anlamıyla zıttır denilebilecek sözcüklerdir.

Örnek: İlkbahar – Yaz; Sabah – Öğle; Kaşık – Çatal

4. Alıntı

Alıntı sözcükler başka bir dilden diğer dile geçen ve dilde aktif olarak kullanılan sözcüklerdir. Alıntı sözcüklerle yabancı dil öğretiminde kullanılan sözcük çağrışımlarında karşılaşılabilir. Öğrenenlerin ana dilleri ve konuşabildikleri dillerle ilişkili sözcüklerdir.

Örnek: Ajanda – Takvim; Işık – Lamba; Kupa – Bardak;

Ses Temelli Çağrışımlar

Searle'a göre seslendirme edimi birtakım sesleri çıkarma edimidir. Dillendirme edimi belli sözcükleri üretme başka bir deyişle belli bir dilin belli ses bütünlerini belli bir tonlamayla ve o dilin dil bilgisine uygun biçimde söyleme edimidir (Searle, 2000). Sözcük çağrışımları denince ilk düşünülen anlam temelli çağrışımlardır. Ana dili konuşurları ve yabancı dil öğrenenleri sözcük çağrışımları sorulduğunda da öncelikle anlamsal çağrışımları düşünmektedir. Bu noktada, zihindeki sözcüklerin anlamca birbirleriyle kurdukları ilişkilerin daha güçlü olduğu düşünülebilir. Bir başka ifadeyle, kelimeler arasındaki anlamsal çağrışımlar, ses çağrışımlarına göre daha sık bir ilişkiye sahip olabilirler (Çifci & Duru, 2016, s. 164).

Bu çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin sözlü ve yazılı çağrışım uygulamasındaki sözcük çağrışımlarının anlam ve ses temelli olarak analizini yapmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmanın üç araştırma sorusu bulunmaktadır:

1. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin sözlü olarak verilen sözcüklere ilişkin çağrışımları nelerdir?

2. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazılı olarak verilen sözcüklere ilişkin çağrışımları nelerdir?
3. Yazılı ve sözlü çağrışımları arasında anlam temelli ve ses temelli sözcükler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ve bir devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER’de C1 düzeyinde eğitim alan öğrencilerin, çalışma için belirlenen 5 sözcüğe ilişkin çağrışımlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu sebeple çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli esas alınmıştır.

Çalışma Grubu

C1 düzeyinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada 25’er kişilik 2 grupla çalışılmıştır. 1. gruba sözlü çağrışım, 2. gruba yazılı çağrışım uygulanmıştır. Çalışmaya toplam 50 öğrenci katılmıştır.

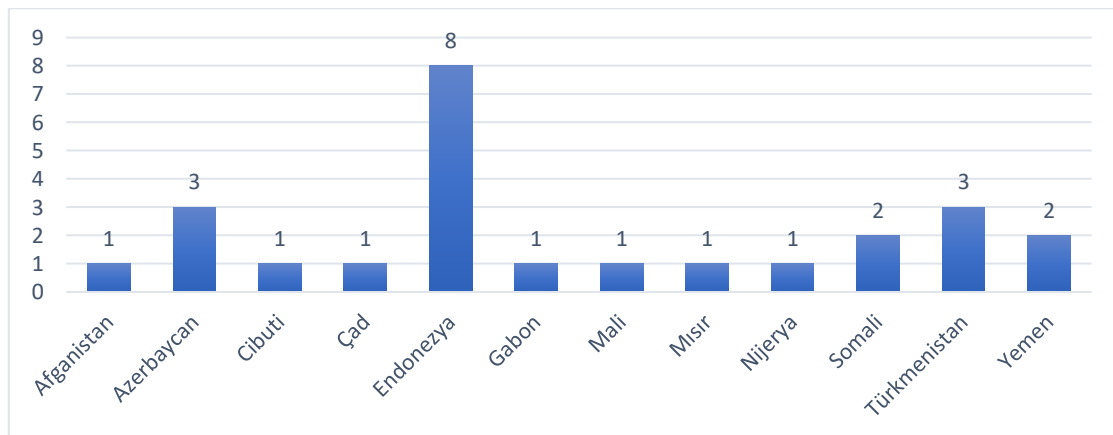
Tablo 1. Sözlü çağrışım çalışma grubunun demografik özellikleri

	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	11	44
	Kadın	14	56
Yaş	$\bar{X} \pm Ss$	20,12 \pm 1,76	
Türkiye’de bulunma süreleri	$\bar{X} \pm Ss$	12,2 \pm 3,24	

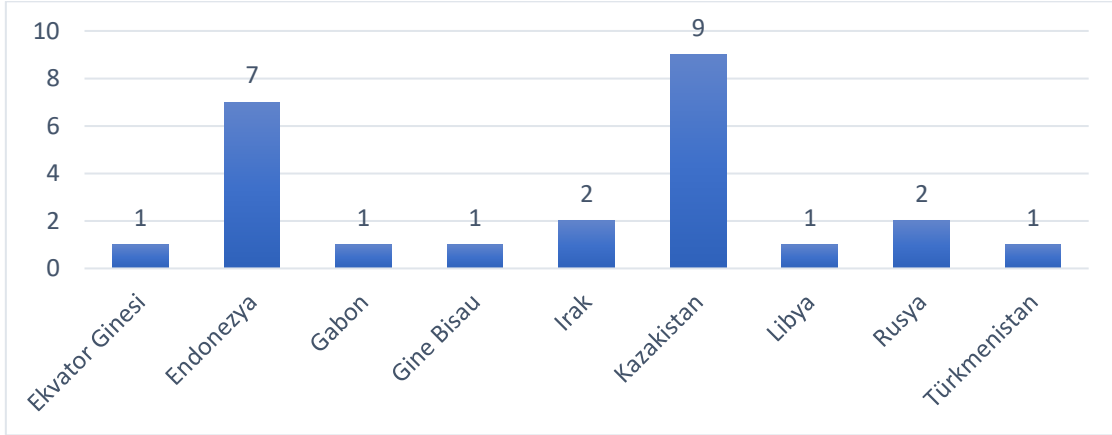
Tablo 2. Yazılı çağrışım çalışma grubunun demografik özellikleri

	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	17	68
	Kadın	8	32
Yaş	$\bar{X} \pm Ss$	19,24 \pm 1,39	
Türkiye’de bulunma süreleri	$\bar{X} \pm Ss$	13,08 \pm 4,52	

Grafik 1. Sözlü çağrışım çalışma grubunun ülkeleri



Grafik 2. Yazılı çağrışım çalışma grubunun ülkeleri



Veri Toplama Aracı

Çalışmaya ait veriler iki ayrı grup için hazırlanan görüşme formlarıyla toplanmıştır. Çalışma için seçilen sözcükler İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 Ders Kitabından seçilmiştir. Seçilen sözcükler için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonucunda; “sağır”, “havale”, “perde”, “icat” ve “göç” sözcükleri uygulamaya anahtar sözcük olarak dâhil edilmiştir. Sözlü çağrışım uygulaması için hazırlanan görüşme formunda seçilen anahtar sözcükler yazılmamış, anahtar sözcükler öğrencilere yalnızca sesli olarak okunmuştur. Öğrencilerden duydukları sözcüklere ilişkin 3’er çağrışım sözcüğü yazmaları istenmiştir. Yazılı çağrışım uygulaması için hazırlanan görüşme formunda seçilen anahtar sözcükler forma yazılmış, öğrencilerden yazılı olarak gördükleri bu sözcüklere ilişkin 3’er çağrışım sözcüğü yazmaları istenmiştir. Çalışma yüz yüze ve tamamen gönüllülük esasına bağlı olarak yürütülmüştür. Çalışma verileri sözlü ve yazılı çağrışım için farklı ortamlarda toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler tablolaştırılarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Sözlü ve yazılı çağrışım için alınan veriler ilk olarak sıklık açısından ayrı ayrı analiz edilmiş akabinde elde edilen veriler incelenerek “anlam temelli”, “ses temelli” ve “diğer” etiketleriyle gruplandırılmıştır. Veri setleri birbiriyle karşılaştırılmış, farklı veri girişi veya kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş, kodlayıcılar arası tutarlık sağlandıktan sonra veri setine son şekil verilmiştir. İstatistiksel analiz işlemlerinde veri setinde tutarlık sağlandığından ve Microsoft Excel Pivot Table işlemi uygulandığından yeniden kodlayıcılar arası tutarlık yoluna gidilmemiştir.

Bulgular

Sözlü Çağrışım İlişkin Bulgular

Sözlü çağrışım uygulamasında öğrencilere verilen görüşme formunda sözcükler yazılı olarak yer almamaktadır. Sesli olarak öğrencilere okunan sözcükler için 3'er çağrışım sözcüğü yazmaları istenmiştir.

“Sağır” sözcüğüne ilişkin sözcük çağrışımları

Tablo 3. Sağır sözcüğüne ilişkin sözlü sözcük çağrışımları

Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık
kulak	4	hareket	1	yumuşak g	1
soğuk	4	sene	1	şiir	1
saygı	3	ses	1	sağ	1
konuşmak	3	saymak	1	görmek	1
soru	2	işitmeyen	1	sabır	1
duymayan	2	yakın	1	söz	1
hasta	2	sevgi	1	saat	1
sıcak	2	sarımsak	1	bağır	1
duymamak	2	Ağrı	1	merhamet	1
sessiz	2	sandviç	1	ağır	1
sağlak	2	konuşmamak	1	vücut dili	1
sıra	1	sakin	1	konuşmayan	1
duymak	1	kağıt	1		
Genel Toplam					
55					

Elde edilen verilere bakıldığında katılımcıların “sağır” sözcüğü için toplamda 38 farklı çağrışım sözcüğü yazdığı tespit edilmiştir. Ayrıca tüm katılımcıların 3'er çağrışım sözcük yazması durumunda elde edilecek çağrışım sözcük sayısı 75 iken bu sayının 55'te kaldığı görülmüştür. Bu sözcüğe ilişkin katılımcıların sözcük çağrışımı yazma oranı %73'tür.

“Havale” sözcüğüne ilişkin sözcük çağrışımları

Tablo 4. Havale sözcüğüne ilişkin sözlü sözcük çağrışımları

Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık
para	12	helva	1	otobüs	1
hava	7	seyahat	1	yurt dışı	1
uçak	4	inanmak	1	çalışmak	1
göndermek	4	bilet	1	zengin	1
banka	3	yolculuk	1	değiştirmek	1
hava limanı	3	kuş	1	hayat	1
IBAN	2	güvenmek	1	baba	1
nakit	2	harika	1	helikopter	1
hasta	2	hastane	1	aşk	1
hava durumu	2	ödeme	1	havlu	1

Genel Toplam
61

“Havale” sözcüğü için katılımcılar toplam 30 farklı çağrışım sözcüğü yazmıştır. Elde edilen toplam sözcük sayısı 61 iken, bu sözcük için katılımcıların sözcük çağrışımı yazma oranı %81 olarak tespit edilmiştir.

“Perde” sözcüğüne ilişkin sözcük çağrışımları

Tablo 5. Perde sözcüğüne ilişkin sözlü sözcük çağrışımları

Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık
pencere	16	toz	1	mavi	1
güneş	5	asmak	1	kapı	1
cam	4	yorgan	1	askı	1
hava	3	kıyafet	1	tül	1
ev	3	iplik	1	ayna	1
kumaş	3	koltuk	1	yeşil	1
salon	2	yatak	1	okul	1
renk	2	korniş	1	karanlık	1
mobilya	2	pasta	1	parmak	1
oda	2	aç	1		
Genel Toplam	61				

Katılımcılar “perde” sözcüğü için toplam 61 çağrışım sözcüğü üretmişlerdir. Elde edilebilecek toplam sözcük sayısına bakıldığında bu sözcük için çağrışım sözcüğü yazma oranının %81’de kaldığı görülmektedir. Bu anahtar sözcük için katılımcılar sıklık dereceleri farklı olmak üzere 29 farklı sözcük çağrışımı yapmışlardır.

“İcat” sözcüğüne ilişkin sözcük çağrışımları

Tablo 6. İcat sözcüğüne ilişkin sözlü sözcük çağrışımları

Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık
telefon	9	keşfetmek	2	buluş	1
makine	3	televizyon	1	buluşmak	1
teknoloji	3	Saat	1	uçak	1
bulmak	3	Yaratıcı	1	mekanizma	1
yeni	3	İnternet	1	yararlı	1
yaratmak	2	Güzellik	1	bilim	1
elektronik	2	Kalp	1	ilaç	1
robot	2	yapay zeka	1	fikir	1
lamba	2	Akrep	1	rol	1
insan	2	bilim insanı	1	akıllı	1
araba	2	zembek	1	kullanmak	1

mucit	2	sosyal medya	1
Genel Toplam			
59			

Çalışmanın sözlü çağrışım için seçilen 3. anahtar sözcüğü “icat” için katılımcılar toplamda 59 çağrışım sözcüğü yazmışlardır. Bu sözcük için sözcük çağrışımı yazma oranı %81’dir. “İcat” sözcüğü için 35 farklı çağrışım sözcüğü üretilmiştir. Her bir sözcük için sıklık sayısı değişmektedir.

“Göç” sözcüğüne ilişkin sözcük çağrışimleri

Tablo 7. Göç sözcüğüne ilişkin sözlü sözcük çağrışimleri

Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık
göç idaresi	8	Göçmek	1	başvuru	1
kimlik	7	TÖMER belgesi	1	dilekçe	1
pasaport	3	Göz	1	çalışmak	1
sigorta	3	oturum izni	1	düşüş	1
güç	3	Beyaz	1	kovulmak	1
valilik	3	sistem	1	gitmek	1
ülke	2	bina	1	kuş	1
taşınmak	2	beden	1	viza	1
güneş	2	ikamet	1	Millî Eğitim	1
yabancı	2	ofis	1	müdürlük	1
il göç	2	büyük	1	kalabalık	1
seyahat	1	dil	1		
Genel Toplam					
60					

Sözlü çağrışım uygulamasının son sözcüğü olan “göç” için katılımcılar toplamda 60 çağrışım sözcüğü üretmişlerdir. Bu sayı tüm katılımcıların 3’er sözcük yazması durumunda elde edilecek sözcük sayısına oranlandığında çağrışım sözcük üretme oranının %80 olduğu tespit edilmiştir. Bu sözcüklerin sıklık oranları farklılık göstermektedir.

Yazılı Çağrışım İlişkin Bulgular

Yazılı çağrışım uygulamasında öğrencilere verilen görüşme formunda sözcükler yazılı olarak yer almaktadır. Öğrencilerden anahtar sözcükler için 3’er çağrışım sözcüğü yazmaları istenmiştir.

“Sağır” sözcüğüne ilişkin sözcük çağrışimleri

Tablo 8. Sağır sözcüğüne ilişkin yazılı sözcük çağrışimleri

Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık
kulak	9	vücut	1	duymak	1
engelli	6	sarı	1	salon	1
ses	5	ağır	1	konuşma	1
duymamak	4	özel	1	bilmiyor	1
işitmek	3	hastane	1	konuşmaz	1

hasta	3	sakin	1	tekrar	1
duymaz	2	iletişim	1	anlamaz	1
sağlık	2	soğan	1	ęalıřkan	1
müzik	2	ilginę	1	kulaksız	1
zor	2	anlayamaz	1	insan	1
hastalık	2	yaprak	1	ağağ	1
dinlemiyor	2	saat	1	işitme	1
yaşlı	2	duyamamak	1		
sağ	1	engel	1		
Genel Toplam					
71					

Yazılı ęaęrıřım uygulamasının ilk sözcüğü olan “sağır” için toplamda 71 ęaęrıřım sözcüğü üretilmiştir. Bu sözcük sayısına bakıldığında yalnızca 4 ęaęrıřım sözcüğünün eksik olduğu görölmektedir. Katılımcıların ęaęrıřım oranı %94’tür. Ayrıca bu sözcük için farklı sıklıklarda 40 farklı sözcük ęaęrıřımı yapılmıştır.

“Havale” sözcüğüne ilişkin sözcük ęaęrıřımları

Tablo 9.Havale sözcüğüne ilişkin yazılı sözcük ęaęrıřımları

Ęaęrıřım Sözcük	Sıklık	Ęaęrıřım Sözcük	Sıklık	Ęaęrıřım Sözcük	Sıklık
para	8	güneş	2	göndermek	1
mesaj	3	zengin	2	medya	1
soğuk	3	ziraat	2	temiz	1
banka	3	televizyon	1	fotoğraf	1
hava limanı	3	ihtiyaç	1	uzun	1
ateşlenmek	2	horoz	1	otobüs	1
vermek	2	ilkbahar	1	borę	1
döviz	2	sipariş	1	hava durumu	1
hastalık	2	haber	1	yazmak	1
kış	2	hesap	1	röportaj	1
hava	2	aile	1	satın almak	1
ateş	2	yağmur	1	indirim	1
video	2	kart	1	insanlar	1
uçak	2	sıcak	1		
IBAN	2	araba	1		
Genel Toplam					
71					

“Havale” sözcüğü için toplam 71 ęaęrıřım sözcüğü yazılmıştır. Katılımcıların neredeyse hepsi ęaęrıřım sözcüğü üretebilmiştir. 43 farklı ęaęrıřım sözcüğünün farklı sıklıklarda yazıldığı tespit edilmiştir.

“Perde” sözcüğüne ilişkin sözcük ęaęrıřımları

Tablo 10. Perde sözcüğüne ilişkin yazılı sözcük çağrışımları

Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık
pencere	15	uzun	2	oda	1
renk	6	kapatmak	2	fabrika	1
göz	3	güzel	2	para	1
ev	3	açmak	2	balkon	1
güneş	3	eşya	1	elbise	1
ayna	2	cam	1	kumaş	1
korniş	2	gün	1	tül	1
karanlık	2	hava	1	mavi	1
bez	2	temiz	1	nakış	1
pahalı	2	beyaz	1	hacı	1
Genel Toplam					
64					

Yazılı çağrışım uygulamasındaki 3. anahtar sözcük için toplam 64 cevap alınmıştır. %85 oranında çağrışım sözcük yazılmıştır. “Perde” için toplam 30 farklı çağrışım sözcüğü üretildiği tespit edilmiştir. Bu sözcüklerden sıklığı en yüksek olan çağrışım sözcüğü 15 sıklık sayısıyla “pencere”dir.

“İcat” sözcüğüne ilişkin sözcük çağrışımları

Tablo 11. İcat sözcüğüne ilişkin yazılı sözcük çağrışımları

Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık
telefon	9	fikir	1	sosyal medya	1
teknoloji	7	eski	1	yok	1
bilgisayar	6	gelecek	1	tasarım	1
yeni	5	saat	1	ağitim	1
robot	3	geliştirmek	1	elektrik	1
araba	3	çanta	1	akıl	1
Tesla	3	icazet	1	uçak	1
makine	2	uçan	1	akıllı	1
mucit	2	İspanya	1	üretme	1
lamba	2	petrol	1	Newton	1
program	1	İstanbul	1	fabrika	1
elektrikli araba	1	bulma	1	okul	1
şey	1	kıyafet	1	maaş	1
Genel Toplam					
71					

“İcat” sözcüğü için toplamda 71 çağrışım sözcüğü yazılmıştır. 39 farklı sözcük üretilmiştir. Katılımcıların bu anahtar sözcük için çağrışım sözcük üretme oranı %94’tür.

“Göç” sözcüğüne ilişkin sözcük çağrışımları

Tablo 12. Göç sözcüğüne ilişkin yazılı sözcük çağrışımları

Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık
ikamet	10	polis	1	5x6 fotoğraf	1
göç idaresi	8	gelmek	1	randevu	1
göçmek	4	vücut	1	bina	1
belediye	3	giriş	1	danışmak	1
yabancı	3	nüfus	1	insan	1
spor	2	başvuru	1	Türkiye	1
valilik	2	resmî	1	büyük	1
taşınmak	2	göçebelik	1	denklik	1
izin	2	ülke	1	cumhuriyet	1
kimlik	2	bilgi	1	deport	1
yer	2	emniyet	1	kilo	1
iş	2	gözlük	1	fotoğraf	1
hava limanı	2	müracat	1	çıkış	1
müdürlük	1	güzellik	1		
delirmek	1	okul	1		
Genel toplam					
74					

Yazılı çağrışım uygulamasının son anahtar sözcüğü olan “göç” için toplam 74 çağrışım sözcük üretilmiştir. Çalışmadaki en yüksek çağrışım sözcük sayısına “göç” anahtar sözcüğü için ve yazılı çağrışım çalışmasında ulaşılmıştır. Üretilen sözcük oranı %98’dir. 43 farklı çağrışım sözcüğü farklı sıklıklarla yazılmıştır.

Yazılı ve Sözlü Çağrışım Sözcüklerinin Anlam ve Ses Temelli Analizine İlişkin Bulgular

Çalışmada verilen anahtar sözcüklere ilişkin alınan çağrışım sözcüklerin, anahtar sözcükle anlam temelli ya da ses temelli bağlantısı incelenmiştir. Her iki kategoriye de girmeyen çağrışımlar için diğer başlığı kullanılmıştır.

Tablo 12. Sağır anahtar sözcüğünün anlam ve ses temelli çağrışımları

Sözlü Çağrışım		Yazılı Çağrışım	
Çağrışım Türü	Toplam	Çağrışım Türü	Toplam
Anlam temelli	14	Anlam temelli	27
Ses temelli	18	Ses temelli	7
Diğer	6	Diğer	6

“Sağır” sözcüğü için verilen çağrışım sözcükler anlam temelli ve ses temelli olarak incelendiğinde, sözlü çağrışımında alınan yanıtların daha çok ses temelli, yazılı çağrışımında alınan yanıtların ise daha çok anlam temelli olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13. Havale anahtar sözcüğünün anlam ve ses temelli çağrışımları

Sözlü Çağrışım		Yazılı Çağrışım	
Çağrışım Türü	Toplam	Çağrışım Türü	Toplam
Anlam temelli	8	Anlam temelli	18
Ses temelli	11	Ses temelli	4
Diğer	11	Diğer	21

“Havale” sözcüğünde sözlü çağrışım için ses temelli çağrışımın anlam temelliye göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Her iki kategoriye de girmeyen çağrışım ise ses temelli çağrışımınla aynı sayıdadır.

Tablo 14. Perde anahtar sözcüğünün anlam ve ses temelli çağrışimleri

Sözlü Çağrışım		Yazılı Çağrışım	
Çağrışım Türü	Toplam	Çağrışım Türü	Toplam
Anlam temelli	21	Anlam temelli	19
Ses temelli	2	Ses temelli	2
Diğer	7	Diğer	9

Çalışmanın 3. sözcüğü olan “perde” için sözlü çağrışımında, anlam temelli çağrışımın ses temelli çağrışımlardan fazlayken yazılı çağrışımında da aynı durum tespit edilmiştir. Anlam temelli çağrışımın her iki uygulamada da daha fazladır.

Tablo 15. Perde anahtar sözcüğünün anlam ve ses temelli çağrışimleri

Sözlü Çağrışım		Yazılı Çağrışım	
Çağrışım Türü	Toplam	Çağrışım Türü	Toplam
Anlam temelli	30	Anlam temelli	28
Ses temelli	1	Ses temelli	2
Diğer	5	Diğer	9

“İcat” sözcüğü için alınan çağrışımın karşılaştırıldığında hem sözlü hem de yazılı çağrışım uygulamasında anlam temelli çağrışımın ses temelli çağrışımlara göre oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Göç anahtar sözcüğünün anlam ve ses temelli çağrışimleri

Sözlü Çağrışım		Yazılı Çağrışım	
Çağrışım Türü	Toplam	Çağrışım Türü	Toplam
Anlam temelli	26	Anlam temelli	34
Ses temelli	3	Ses temelli	1
Diğer	6	Diğer	8

Çalışmanın son anahtar sözcüğü olan göç için sözlü ve yazılı çağrışımında anlam temelli çağrışımın ses temelli çağrışımlara kıyasla sayıca fazladır.

SONUÇ

Çalışmada C1 düzeyinde, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin belirlenen sözcüklere ilişkin sözcük çağrışımları tespit edilmiştir. Anahtar sözcükler, katılımcılara sözlü ve yazılı olarak verilmiştir. Sözlü ve yazılı olarak verilen anahtar sözcükler akabinde alınan çağrışım sözcükler öncelikle sıklık sayıları açısından, daha sonra anlam ve ses temelli çağrışım sözcükler olarak analiz edilmiştir. Uygulama 2 ayrı grupta yapılmış olup her iki gruptaki 25 öğrenciye verilen 5'er anahtar sözcük için 3'er çağrışım sözcük istenmiştir. Bu durumda her bir sözcük için tüm katılımcıların 3'er çağrışım sözcük yazması durumunda 75 çağrışım sözcüğün üretilmesi gerekmektedir.

İlk olarak sözlü çağrışım uygulamasındaki sözcükler değerlendirilecek olursa sırasıyla; “sağır”, “havale”, “perde”, “ıcat” ve “göç” sözcükleri katılımcılara sesli olarak verilmiş ve hiçbir şekilde yazılı olarak bu sözcükleri görmemeleri sağlanmıştır. Daha önce de bahsedildiği gibi her bir gruptan, her bir anahtar sözcük için alınması ön görülen çağrışım sözcük sayısı 75 iken; “sağır” sözcüğü için 55, “havale” için 61, “perde” için 61, “ıcat” için 59 ve “göç” sözcüğü için 60 çağrışım sözcüğe ulaşılabilmektedir. Elde edilen veriler, öğrencilerin her anahtar sözcük için talep edilen sayıda çağrışım sözcük yazamadığını göstermektedir. Buna ek olarak, sözcüklere ilişkin verilen çağrışım sözcükler detaylı olarak incelendiğinde sıklık sayılarının her sözcük için değiştiği görülmektedir.

“Sağır” sözcüğü için sözlü çağrışım uygulamasında “kulak” ve “soğuk” sözcükleri sıklık sayısı en yüksek çağrışım sözcükler olmuştur. Sıklık sayısı en yüksek olan bu iki sözcüğe bakıldığında birinin anlam temelli diğerinin ise ses temelli çağrışım sözcüğü olduğu görülmektedir. “Havale” sözcüğü için en yüksek sıklık sayısına ulaşan çağrışım sözcük “para” olmuştur. Öğrencilerin günlük hayatlarında oldukça maruz kaldığı bir sözcük olduğu için anlam temelli bir çağrışım sözcüğün en yüksek sıklıkta olması çalışmanın beklenen sonuçları arasında yer almaktadır. Ancak aynı sözcük için sıklık sayısı ikinci en yüksek olan sözcüğün “hava” olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebinin sözcüğü bilmeyen öğrenciler ya da bilse bile sözcüğün ses yapısı nedeniyle öğrencilere “hava” sözcüğünü çağrıştırmaları olduğu düşünülebilir. Çağrışım yapan diğer sözcükler incelendiğinde, sözcüğü “hava” ile ilişkilendiren katılımcıların, bu sözcüğe ilişkin çağrışımlarda bulunduğu da görülmektedir. “Perde” sözcüğü için sıklık sıralamasında birinci sırada olan çağrışım sözcük “pencere” olarak tespit edilmiştir. Bu da katılımcıların çoğunun bu sözcük için anlam temelli çağrışımında bulunduğunu göstermektedir. “İcat” anahtar sözcüğü için yine anlam temelli olan “telefon” sözcüğü sıklık sayısı en yüksek çağrışım sözcükken, “göç” sözcüğü için sıklık sayısı en yüksek çağrışım sözcük “göç idaresi” olmuştur. “Telefon” anlam temelli, “Göç idaresi” ise hem anlam hem de ses temelli sayılabilecek bir çağrışımdır.

Yazılı çağrışım uygulamasının yapıldığı grupta ise yazılı olarak verilen anahtar sözcükler hiçbir şekilde sesletilmemiş, öğrencilerden yalnızca görmüş oldukları bu sözcükler için 3'er çağrışım sözcük yazmaları istenmiştir. Çalışmada seçilen sözcükler, sözlü çağrışım verildiği sıra ile verilmiştir. Bu uygulamada da elde edilmesi ön görülen çağrışım sözcük sayısı, katılımcı sayısı ve uygulamadaki sözcük sayıları eşit olduğu için, 75 iken; “sağır” sözcüğü 71, “havele” sözcüğü 71, “perde” 64, “ıcat” 71 ve “göç” sözcüğü 74 sözcük çağrıştırmıştır. Diğer uygulamada olduğu gibi burada da çağrışım sözcüklerin sıklık sayıları değişmektedir. “Sağır” anahtar sözcüğü için sözlü çağrışım olduğu gibi anlam temelli olan “kulak” sözcüğü sıklık sayısı en yüksek olan çağrışım sözcük olmuştur. “Göç” sözcüğü hariç olmak üzere diğer anahtar sözcüklerde de en sık yinelenen çağrışım sözcükleri, sözlü çağrışım ile aynı olmuştur. Yani; “havale” için “para”,

“perde” için “pencere”, “ıcat” için “telefon” her iki uygulamada da sıklık sayısı en yüksek çağrışım sözcükler olmuştur. Ancak “göç” sözcüğü için yazılı çağrışım uygulamasında en sık yinelenen çağrışım sözcük “ikamet” olmuştur.

Sözlü ve yazılı çağrışım uygulamasından alınan veriler anlam ve ses temelli olarak değerlendirildiğinde, çalışmanın başında ön görülden farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Çalışmanın çıkış noktası olan sözlü çağrışımlar için ses temelli sözcüklerin, yazılı çağrışımlar için ise anlam temelli sözcüklerin çağrışım yapacağı düşüncesi, alınan verilerle tam anlamıyla desteklenmemektedir. Bu durum sözcükler bazında değerlendirilmelidir. “Sağır” ve “havale” sözcükleri sözlü çağrışımında ses temelli, yazılı çağrışımında anlam temelli sözcüklerin sayıca fazla olmasıyla çalışmanın ana düşüncesini desteklese de “perde”, “ıcat” ve “göç” sözcüklerinde bu duruma rastlanmamıştır. Bu üç sözcük için her iki uygulamada da anlam temelli çağrışım sözcüklerin sayıca fazla olduğu görülmüştür. “Sağır” sözcüğü, diğer sözcüklere göre genelden özele sıralamasında, özele daha yakın olduğu için anlamını bilmeyen ve yazılı olarak görmeyen katılımcıların sözlü çağrışım uygulamasında ses temelli çağrışımlarda bulunması beklenen bir sonuçken günlük hayatlarında sıklıkla karşılaştıkları ve kullandıkları “havale” sözcüğü için de benzer sonucun alınması öğrencilerin sözlü çağrışımın etkilediği ve birebir ilişkili olduğu dinleme becerisinde yetersiz ve dikkatsiz olduklarını göstermektedir. “Perde” sözcüğü, katılımcıların C1 düzeyinde öğrendikleri ve tiyatro terimi olarak kullanılan yan anlamını ölçmek için çalışmaya dâhil edilmiştir. Ancak çalışmadan elde edilen veriler göstermiştir ki katılımcıların hiçbiri için bu anlamda bir çağrışım oluşturmamıştır. Bu da temel düzeyde ve temel anlamıyla öğrenilen sözcüklerin; yan ve mecaz anlamlarının öğretilmesinde karşılaşılan zorlukları destekler nitelikte bir bulgudur. Öğrenciler düzeyleri ne kadar ilerlerse ilerlesin, temel düzeyde öğrendikleri sözcüklerin farklı anlamlarını hatırlamakta, anlamakta ve kullanmakta zorlanmaktadır. “Göç” sözcüğü ise uluslararası öğrencilerin belki de günlük hayatta en çok maruz kaldıkları ve kullandıkları sözcükler arasında olduğu için en çok çağrışım sözcüğü elde edilen anahtar sözcük olmuştur. Öğrencilerin birer sosyal aktör oluşu bu sözcüğün ürettiği çağrışımlarda görülebilmektedir. “Göç” sözcüğü katılımcılarda çoğunlukla göç idaresini; dolaylı olarak da göç idaresinde öğrendikleri, maruz kaldıkları sözcüklere çağrışım yapmıştır.

Öğrencilerin temel düzeydeki sözcükler için hem yazılı hem de sözlü çağrışımında belirgin olarak anlam temelli sözcükleri yazdıkları tespit edilmiştir. İleri düzeydeki ve çoğunlukla anlamını bilmedikleri ya da anımsayamadıkları sözcükler için sözlü çağrışımında daha çok ses temelli çağrışımlarda bulunmuşlardır. Bazı öğrenciler bilmedikleri bir anahtar sözcükle karşılaştıklarında bu sözcüğü özellikle ses özellikleri benzer olan ve bildikleri başka bir sözcük olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum da sözcük çağrışımlarında yalnızca anlam değil ses özelliklerinin de önemli olduğunu göstermektedir. Çalışmanın geneline bakıldığında ise anlam ve ses temelli çağrışımlarda sözcüğün yazılı ya da sözlü verilmesinin anlamlı bir fark yaratmadığı, kullanılan anahtar sözcüğün anlamının bilinip bilinmemesinin etkisinin büyük olduğu tespit edilmiştir.

KAYNAKLAR

- Adamovic, M. (2003). Uygurcadaki Ses Değişimi ve Bu değişimin Perde Arkası. *Türkbilig*, 145-148.
- Aitchison, J. (2003). *Word in the Mind*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- Aksan, D. (2021). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aliyev, B. (2010). *Aydım-Saz we Onı Okamagyn Usuliyeti*. Türkmen döwlet Neşiryat Gullugy.
- Altun, H. O. (2015). Arapça Alıntı Kelimelerin Kazak Türkçesine Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 167-201.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), s. 160-175.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *OECD Education Working Papers No.41: 21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries*. OECD.
- Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., & Zagami, J. (2016). A K-6 Computational Thinking Curriculum Framework: Implications for Teacher Knowledge. *International Forum of Educational Technology & Society*, 19(3), s. 47-57.
- Annanepesov, O. (2012). *Türkmen Halk Saz Gurallarynda Yerine Yetiriciligini Tarih*. Aşgabat.: Türkmen döwlet neşiryat, .
- Apostolellis, P., Stewart, M., Frisina, C., & Kafura, D. (2014). RaBit escApe: A board game for computational thinking. *IDC '14: Proceedings of the 2014 conference on Interaction design and children* (s. 349–352). Association for Computing Machinery. doi:https://doi.org/10.1145/2593968.2610489
- Aydın, E. (2012). *Orhon Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Bahşi, B. (2022). Anadolu Ağzlarında Ünsüz Tespitleri Üzerine Bir İnceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 619-627.
- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing Computational Thinking To K-12: What Is Involved And What Is The Role Of The Computer Science Education Community? *ACM Inroads*, 2(1), s. 48-54.
- Basawapatna, A., Repenning, A., Koh, K., & Savignano, M. (2014). The consume - Create spectrum : Balancing convenience and computational thinking in STEM learning. *SIGCSE '14: Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education* (s. 659–664). Association for Computing Machinery. doi:https://doi.org/10.1145/2538862.2538950
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı İle İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27(29), 27-61.

- Bayati, N. (2017). *Telafer Türkmen Ağzı (İnceleme - Metin - Sözlük)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Beach, C. M. (1991). The influence of prosodic patterns at points of syntactic structure ambiguity: Evidence for cue trading relations. *Journal of Memory and Language*, 644-663.
- Bekmiradov, A. (1992). *Edebi Miras*, . Aşgabat.
- Bever, T. G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. J. R. Hayes içinde, *Cognition and the Development of* (s. 279-362). New York: Wiley & Sons.
- Beyoğlu, A. (2000). *Türkmen Boylarının Tarihi ve Etnografyası*. İstanbul.
- Bilal, Z. (2015). *Irak Erbil Türkmen Ağzı (Metin - İnceleme)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Brennan, K., & Reesnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *In Annual American Educational Research Association meeting*, 1, s. 25.
- Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive. 09 10, 2023 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.inf.ed.ac.uk/publications/online/1245.pdf adresinden alındı
- Carter, R. (1998). *Vocabulary*. London: Taylor & Francis Group.
- Chomsky, N. (2002). *Dil ve Sorumluluk*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Chomsky, N. (2020). *Biz Ne Tür Yaratıklarız*. İstanbul: Bgst Yayınları.
- Crain, S., & Steedman, M. (2005). On not being led up the garden path: the use of context by the psychological syntax processor. D. R. Dowty, L. Karttunen, & A. M. Zwicky içinde, *Natural Language Parsing: Psychological, Computational, and Theoretical Perspectives* (s. 320-358). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cramer, P. (1968). *Word Association*. New York: Academic Press Inc.
- Curzon, P. (2013). Computational Thinking: Searching to Speak. *Queen Mary, University of London*, s. 1-10.
- Çifci, S., & Duru, K. (2016). Ses Temelli Kelime Çağrışımı. *Turkish Studies*, 159-178.
- Çiftci, S., Çengel, M., & Paf, M. (tarih yok). Bilişim Öğretmeni Adaylarının Programlama İlişkin ÖzYeterliklerinin Yordayıcısı Olarak Bilişimsel Düşünme ve Problem Çözmeye İlişkin Yansıtıcı Düşünme Becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), s. 321-334.
- Demir, N., & Yılmaz, E. (2016). *Türkçe Ses Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Demir, Ö., & Seferoğlu, S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: Bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. H. F. Odabaşı, A. İşman, & B. Akkoyunlu içinde, *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (s. 801-830). TOJET ve Sakarya Üniversitesi.

- Denning, P. (2009). The profession of IT beyond computational thinking. *Communications of The ACM*, 52(6), s. 28-30. doi:https://doi.org/10.1145/1516046.1516054
- Dinç, A. Ç. (2008). *Türkmen Kültürü ve Türkmenlerin Sosyo-İktisadi Düşüncesi*. İstanbul: Ayrikotu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (1993). BİR KİŞİ YANILSAR OĞUŞI BODUNI BİŞÜKİNE TEGİ KIDMAZ ERMİŞ (KT, G, 6=BK, K, 4) İBARESİ ÜZERİNE. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 83-89.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ergin, M. (2004). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Biligisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Fraizer, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. *Attention and performance XII: The psychology of reading*, 560-586.
- Fraizer, L. (1995). Constraint satisfaction as a theory of sentence processing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 437-468.
- Fraizer, L., & Jr, C. C. (1989). Successive cyclicity in the grammar and the parser. *Language and cognitive processes*, 93-126.
- Frazier, L., & Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition* 6, 291-325.
- Frazier, L., & Rayner, K. (1982). Making and Correcting Errors during Sentence Comprehension: Eye Movements in the Analysis of Structurally Ambiguous Sentences. *COGNITIVE PSYCHOLOGY* 14, 178-210.
- Furber, S. (2012). *Shut down or restart: The way forward for computing in UK schools*. The Royal Society.
- Gılıcov, A. (1995). *Aydım-saz Terminleri*. Lebap.
- Gompel, R. P., & vd. (2005). Evidence against competition during syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 284-307.
- Gompel, R. P., Pickering, M. J., & Traxler, M. J. (2001). Reanalysis in Sentence Processing: Evidence against Current Constraint-Based and Two-Stage Models. *Journal of Memory and Language*, 225-258.
- Gökdağ, B. A. (2012). Irak Türkmen Türkçesinin Şekil Bilgisine Dair Notlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Dergisi*, 113-123.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: a review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), s. 38-43.

- Gulla, N. (1997). "Türkmen Halk Müziği Sanatının Özellikleri". 5. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongres.* Ankara.
- Günel, Y. (2022). 21. Yüzyıl Becerileri. Y. Doğan içinde, *Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (s. 195-202). Efeakademi Yayınları.
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları.* SETA.
- Hürmüzlü, E. (2003). *Türkmenler ve Irak.* İstanbul: Kerkük Vakfı.
- Hürmüzlü, E. (2006). *Irak'ta Türkmen Gerçeği.* İstanbul: Kerkük Vakfı.
- Hürmüzlü, H. (2016). *Müzekkerat Sahaftı Turkmani (Bir Türkmen Gazetecisinin Günlüğü).* İstanbul: Kerkük Vakfı.
- İltar, L. (2022). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Hazinesini Geliştirmede Görsel Unsurlardan Yararlanma. M. Çıfci (Dü.) içinde, *Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı Üzerine İncelemeler* (s. 381-401). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- ISTE. (2015, 09 10). CT leadership toolkit. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn.iste.org/www-root/2020-10/ISTE_CT_Leadership_Toolkit_booklet.pdf?_ga=2.62210410.732909919.1698069952-1132404789.1698069952 adresinden alındı
- ISTE, & CSTA. (2011). Operational definition of computational thinking for K–12 education. 08 24, 2023 tarihinde https://cdn.iste.org/www-root/Computational_Thinking_Operational_Definition_ISTE.pdf adresinden alındı
- Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2013). Computer programming goes back to school. *Phi Delta Kappan*, 95(1), s. 61-65.
- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A Framework For Computational Thinking Based On A Systematic Research Review. *Baltic Journal Of Modern Computing*, 4(3), s. 583-596.
- Kanatlı, S. A., & Karalar, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile 21.yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. Ö. Baltacı içinde, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları III* (s. 163-178). Özgür Yayınları.
- Kapanadze, D. Ü. (2018). 2018 Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), s. 83-112.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi.* Ankara: Akçağ.
- Kim, B., Kim, T., & Kim, J. (2013). Paper-and-Pencil Programming Strategy toward Computational Thinking for Non-Majors: Design Your Solution. *Journal of Educational Computing Research*, 49(4), s. 437–459.
- Kimball, J. P. (1973). Seven principles of surface structure parsing in natural language. *Cognition* 2, 15-47.

- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. (2015). Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeğinin (BDBD) Ortaokul Düzeyine Uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), s. 67-86.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar III*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Li, H., & Sheng, X. (2017). A Study on the Garden Path Phenomenon from the Perspective of Generative Grammar. *Journal of Language Teaching and Research Vol. 8, No. 6*, 1190-1194.
- MacDonald, M. C., & vd. (1994). The lexical nature of syntactic. *Psychological Review*, 483-506.
- McRae, K., & Matsuki, K. (2013). Constraint-Based Models of Sentence Processing. R. P. Gompel içinde, *Current issues in the psychology of language. Sentence processing* (s. 51-77). New York,: Psychology Press.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları .
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı .
- Miheyeva, Z. (1986). *Hikâyelerle Müzikal Sözlük*. Moskova.
- Nıyazlıyev, N. (2011). *Gönübek (Oçerikler ve Makalalar)*, . Aşgabat.
- Ögel, B. (1987). *Türk Kültür Tarihine Giriş*. . Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Ölmez, M. (2023). *Kök Tengri ve Yağız Yer Arasında*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Özbek, E. (2015). Türkiye'de "Söz Varlığı" Çalışmaları ve Bunlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Akademik Kaynak Dergisi*, 3(5), 23-38.
- Özge, D. (2020). Tümce İşleme Süreçleri. *Dil Dergisi*, 46-69.
- Öztürk, N. D. (2022). Beylikler Dönemi Tıp Metinlerinde Yapılan Türkçeleştirme ve Terim Çalışmaları Üzerinde Bir İnceleme. *Gazi Türkiyat*, 31-37.

- Paf, M. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilişimsel Düşünme Becerileri ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Papert, S. (1996). An exploration in the space of mathematics educations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(1), s. 95-123.
- Rae, K. M., & Matsuki, K. (2013). Constraint-based models of sentence processing. R. P. Gompel içinde, *Sentence Processing* (s. 51-77). London, New York: Psychology Press.
- Roland, D., & Jurafsky, D. (2002). Verb Sense and Verb Subcategorization Probabilities. S. Stevenson, & P. Merlo içinde, *The lexical basis of sentence processing* (s. 325-346). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Saatçi, Ö. (2017). Irak Türkmenlerinin Ana Dilleri Türkçeyi ve Türk Kimliğini Yaşatma Süreçleri. *Uluslararası Ortadoğu Kongresi (Dil, Tarih ve Edebiyat)* (s. 172-202). Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Saatçi, S. (2017). *Tarihten Günümüze Irak Türkmenleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Searle, J. R. (2000). *Söz Edimleri*. (L. Aysever, Çev.) Ankara: Ayraç.
- Selby, C., & Woollard, J. (2013). Computational Thinking: The Developing Definition. *Special Interest Group on Computer Science Education (SIGCSE)*.
- Sengupta, P. (2013). Integrating computational thinking with K-12 science education using agent-based computation: A theoretical framework. *Education and Information Technologies*, 18(2), s. 351-380.
- Shukur, K. (2019). Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi ve Gagavuz Türkçesiyle Karşılaştırmalı Olarak Irak Türkmen Türkçesi (Ses Bilgisi, Fiil, Metin, Sözlük). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Spivey-Knowlton, M., & Sedivy, J. C. (1995). Resolving attachment ambiguities with multiple constraints. *Cognition*, 227-267.
- Tanenhaus, M. K., & vd. (1995). Integration of Visual and Linguistic Information in Spoken Language Comprehension. *Science*, 1632-1634.
- Tekin, T. (1994). *Tunyukuk Yazıtı*. Ankara: Simurg.
- Tekin, T. (2010). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thomsen, V. (2002). *Orhon Yazıtları Araştırmaları*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley And Sons Inc.
- Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 566-585.

- Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. . *Journal of Memory and Language*, 566-585.
- Tuna, O. N. (1997). *Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi ile Türk Dili'nin Yaşı Meselesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkmen Dilinin Sözlüğü*, . (1962). Aşgabat: TSSR Ilımlar Akademisi Dil Bilimi İnstitutu Neşriyatı,.
- Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında “21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), s. 76-93.
- Ufuk, Ş. P. (2018). Göç, Dil ve İletişim Üzerine Toplum Dil Bilim Yaklaşımları. *International Journal Of Language Academey*, 86-95.
- User, H. Ş. (2009). *Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Uspenskiy W, B. W. (1979). *Türkmeniskaya muzika. T. I. – A. Türkmenistan*,.
- Uzun, N. E. (2004). *Dilbilgisinin Temel Kavramları* . İstanbul: Türk Dilleri Dizisi.
- Üzümcü, Ö., & Bay, E. (2018). Eğitimde Yeni 21. Yüzyıl Becerisi: Bilgi İşlemsel Düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), s. 1-16.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21 st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), s. 299–321.
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), s. 715-728.
- Vygotsky, L. S. (2021). *Düşünce ve Dil*. (B. Erdoğan, Çev.) İstanbul: Roza Yayınevi.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't* . Basic Books.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), s. 33.
- Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational Thinking—What and Why. *The link Magazine*, 6, s. 20-23.
- Yadav, A., Mayfield, C., Hambrusch, S., & Korb, J. (2014). Computational Thinking in Elementary And Secondary Teacher Education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(1), s. 1-16.
- Yamak, H., Bulut, N., & DüNDAR, S. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri ile Fene Karşı Tutumlarına FeTeMM Etkinliklerinin Etkisi. *GEFAD/GUJGEF*, 344(2), s. 249-265.

- Yıldız, M., Çiftçi, E., & Karal, H. (2017). Bilişimsel Düşünme ve Programlama. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, & A. İşman içinde, *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (s. 75-84). Sakarya Üniversitesi-TOJET.
- Yükseltürk, e., & Altıok, S. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s. 50-65.
- Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s. 50-65. doi:<https://doi.org/10.17539/AEJ.96735>

TÜRKÇE ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİ KONU ALAN TEZLERİN EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Zarife KARAKOÇ*

ÖZ

Dil iletişimin gerçekleşmesi ve bireyler arasında bağ kurulması noktasında sıklıkla kullanılan bir araçtır. İnsanın sosyal bir varlık olarak hayatını idame ettirmesi noktasında bu araçtan yararlanarak onu doğru ve etkili biçimde kullanması gerekmektedir. Dilin öğretilmesi noktasında da Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılması faydalı bir yoldur. Bu sebeple mevcut araştırmanın amacı Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini ele alan Türkçe olarak yazılmış ve tam metni yayımlanmış tez çalışmalarının eğilimlerinin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında Türkçe öğretim yöntem ve teknikleriyle alakalı olduğu tespit edilen 33 tez çalışmasına Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinden erişilmiştir. Erişilen tez çalışmaları betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmalar “yıl, tür, üniversite, ana bilim dalı (ABD), öğretim yöntem ve tekniği, araştırma yöntemi, örneklem seçimi, örneklem grubu, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve bulgulara göre dağılım” değişkenleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma sonuçları tezlerin çoğunun 2018-2021 yıllarında yapıldığı, büyük kısmının yüksek lisans tezlerinden oluştuğu, konuyla alakalı en çok çalışmanın Atatürk Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde hazırlandığı, ana bilim dalı dağılımlarının en çok İlköğretim, Temel Eğitim ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitiminde olduğu, çalışmaların oldukça yüksek bir bölümünün nicel olarak tasarlandığı, drama yönteminin en sık çalışılan öğretim yöntemi olduğu, örneklem olarak ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin sıklıkla tercih edildiği, en çok verinin ölçekler aracılığıyla toplandığı ve tezlerde ele alınan öğretim yöntem ve tekniklerinin kendilerine kıyaslanan diğer yöntem ve tekniklere oranla daha yüksek başarı sağladığı sonuçlarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, metot, yöntem, teknik.

A RESEARCH ON THE DETERMINATION OF THE TENDENCIES OF THESIS ON TURKISH TEACHING METHODS AND TECHNIQUES

ABSTRACT

Language is a tool that is frequently used at the point of communication and establishing bonds between individuals. It is necessary for people to use this tool correctly and effectively in order to maintain their life as a social being. It is a useful way to benefit from teaching methods and techniques at the point of teaching the language. For this reason, the aim of the present study is to determine the tendencies of the thesis studies written in Turkish and published in full text,

* Yüksek Lisans Öğrencisi - Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

zarife.karakoc@gazi.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-8241-2265>

which deal with Turkish teaching methods and techniques. Within the scope of the research, 33 theses, which were determined to be related to Turkish teaching methods and techniques, were accessed from the National Thesis Center of the Council of Higher Education. Accessed thesis studies were subjected to descriptive content analysis. Studies were examined in terms of "year, type, university, department, teaching method and technique, research method, sample selection, sample group, data collection tools, data analysis methods and findings". The results of the research show that most of the theses were done in 2018-2021, most of them consisted of master's theses, most of the studies related to the subject were made at Atatürk University and Çanakkale Onsekiz Mart University, the distribution of the departments was mostly in Primary Education, Basic Education and Turkish and Social Sciences Education. It was found that most of the studies were designed quantitatively, the drama method is the most frequently studied teaching method, primary and secondary school students are frequently preferred as the sample, the most data is collected through scales and the teaching methods and techniques handled in the theses bring more success than the other methods and techniques.

Key Words: Turkish teaching, method, technique.

1. GİRİŞ

İnsanoğlunun dünyaya gelişinden sonra bireyler arasında iletişimin kurulabilmesi için beden dili, ses, söz, yazı ve görsel gibi unsurların kullanımıyla birlikte iletişim faaliyetleri gerçekleştirilmeye başlamıştır. Bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için çeşitli sistemlerden yararlanılmıştır. Söz konusu sistemlerin en yaygın kullanılanlarından biri duygu, düşünce, inanç ve tutumların aktarılmasında kullanılan bir araç olan dildir (Özbay, 2013, s.1). Dil bireyin daha anne karnındayken kazanmaya başlayıp ömür boyu geliştirmeye devam edebileceği bir yetidir. Bu yönüyle ülkemiz ana dili olan Türkçenin özellikle okul çağında gelişiminin sağlanması Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2019, s.8)'nda önemle vurgulanmakta ve dilin gelişimi için tek bir yöntem ve tekniği benimsemek yerine farklı yöntem ve tekniklerin birlikte ve dengeli biçimde kullanılması önerilmektedir. Bahsi geçen noktada dil öğreticisi olan öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Dil öğretiminde üzerinde durulması gereken bazı kavramlar mevcuttur. Strateji, yöntem ve teknik olarak isimlendirilen bu kavramların her kademe, sınıf düzeyi, ders, konu ve öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak seçilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bu kavramlardan biri olan ve mevcut çalışmada ele alınan yöntem kavramı, Türk Dil Kurumu (TDK) Elektronik Sözlük (2023)'te bir hedefe ulaşmak amacıyla tutulan yol olarak tanımlanırken aynı sözlükte teknik kavramı yol, beceri, yöntem ve uygulama olarak tanımlanmaktadır. Tutulacak olan bu yollar alanyazında çeşitli isimlerle anılmaktadır. Bunlardan bazıları anlatma yöntemi, soru-cevap yöntemi, dramatizasyon (oyunlaştırma) yöntemi, tartışma yöntemi, çözümleme ve birleşim yöntemi, tümevarım ve tümdengelim yöntemi, gösteri yöntemi, kubaşık öğrenme yöntemi, çeviri yöntemi vs. (Akan, 2021; Ergüder, 2019; MEB, 2006; Şahin, 2021; Şentuğ, 2010; Özbay, 2013; Temizöz, 2008) olarak sıralanabilmektedir. Söz konusu yöntem ve teknikler İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2006)'nda da belirtilmiş ve açıklanmış olup örnek uygulamalarla desteklenmiştir. Alanyazında yapılan incelemeler sonucunda Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini ele alan pek çok kitap (Akyol, 2019; Arıcı, 2006; Özbay, 2013; Yalçın, 2018), makale (Kurudayıoğlu & Yaşar, 2014; Türker, 2014; Uğurlu, 2023) ve tez (Saylan, 2019; Taşkaya, 2002; Yozgat, 2016) çalışmasının olduğu görülmüştür. Alanyazındaki çalışmalardan bazılarında ele alınan boyutlar ve ulaşılan bulgular şu şekildedir:

Bulut, Açık ve Çifçi (2016)'nin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerini geliştirmede mikro öğretimin etkisini ele aldıkları çalışmalarında kontrol grubuyla geleneksel uygulamalar yapılırken deney grubuna mikro öğretim yöntemi uygulanmıştır. Süreç sonucunda elde edilen bulgular deney grubu puanlarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu bilgisini vermiştir. Bu durum mikro öğretim yönteminin konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Göçer (2008) çalışmasında dil bilgisi öğretimi noktasında sıklıkla tümevarım yöntemiyle birlikte kullanılan çözümlene yöntemini ele almıştır. Araştırmacı birlikte kullanılacak bu iki yöntemin bütünsellik sağlama ve işlevsel dil bilgisi öğretimine katkı sunacağı görüşlerini bildirmiştir. Tüm (2017) de çoğunlukla tümdengelim ve tümevarım yöntemleri doğrultusunda kullanılan yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarını (Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti) incelediği çalışmasında kitaplarda yer alan dil bilgisi konu ve etkinliklerinin yeterli sayıda olduğu ancak dil öğretim yöntemlerinin dengeli bir dağılımla yapılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple araştırmacı öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin ve stratejilerin göz önünde bulundurulmasıyla kitapların geliştirilmesini önermiştir.

İşcan (2011) ve Aydın (2021) tarafından hazırlanan çalışmalarda yabancılara Türkçe öğretiminde telkin yönteminin durumuna yönelik bilgiler sunulmuştur. Buna göre Lozanov tarafından geliştirilen telkin yöntemi yabancılara Türkçe öğretiminde sık olarak kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntem başarısız olma korkusunun öğrencilerin öğrenmelerine engel olduğu görüşünü savunmaktadır. Söz konusu görüş sebebiyle bu yöntem telkin yoluyla öğrencileri korkularından uzaklaştırmayı ve başarıya ulaşmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Mevcut yöntemle öğrenciler geleneksel yöntemle göre daha hızlı bir öğrenme süreci yaşamaktadır. Yöntemin kullanımı sırasında rahat bir ortamın olması ve olumluların yapılması öğrencileri derse ve başarıya karşı teşvik etmektedir.

Karagül (2018)'ün proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine olan etkisini ele aldığı çalışmasında deney ve kontrol gruplarıyla gerçekleştirilen uygulama sonuçları geleneksel etkinliklerin uygulandığı kontrol grubuna kıyasla proje tabanlı öğrenme yöntemine yönelik etkinliklerin uygulandığı deney grubu lehine okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Korkmaz ve Korkmaz (2020) tarafından hazırlanan teknoloji destekli örnek olay yönteminin öğrencilerin Türkçe dersi başarılarına ve tutumlarına olan etkisini ele aldıkları çalışmalarında deney grubu öğrencilerinin temel dil becerilerini desteklemeye yönelik örnek olay yöntemiyle oluşturulan etkinlikler uygulanmış, kontrol grubuyla ise geleneksel uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Örnek olay yönteminin kullanıldığı deney grubunda kontrol grubu lehine akademik başarı ve tutum boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Taşkaya ve Muşta (2008) tarafından hazırlanan çalışmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine yönelik görüşleri alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin $\frac{1}{4}$ 'ü kendilerini, $\frac{3}{4}$ 'ü ise mezun oldukları okulları Türkçe öğretimi noktasında yetersiz görmekte olup en sık kullandıkları yöntem ve teknikleri soru cevap, drama ve düz anlatım yöntemi olarak belirtmişlerdir. Canatan ve Demirbaş (2021) tarafından hazırlanan benzer bir çalışmada da Türkçe dersinde öğretim yöntemlerinin etkin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri incelenerek sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçları öğretmenlerin $\frac{1}{4}$ 'ünün kendini yöntem ve teknikler konusunda yetersiz gördüğünü ve

derslerde en çok kullanılan yöntem ve tekniklerin soru cevap, yaratıcı drama ve düz anlatım olduğunu göstermiştir. Öğretmenler belirttikleri yöntem ve teknikleri tercih etmelerinin sebebi olarak bu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin derse katılımlarını artırdığı görüşünü ifade etmişlerdir.

Savaş (2016) tarafından yapılan çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerine yönelik tutumlarının probleme dayalı öğretim yöntemine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Çalışmada her iki gruba da yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda etkinlikler uygulanmakla birlikte kontrol grubunda karma yöntemler kullanılırken deney grubunda probleme dayalı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonuçları probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin tutumları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucunu göstermiştir.

Susar Kırmızı (2008) çalışmasında yaratıcı dramının öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubunda yaratıcı drama yöntemi kullanılırken kontrol grubunda Türkçe öğretim programına yönelik çalışmalara devam edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin okuma tutumlarını etkilemede yaratıcı drama ve Türkçe öğretim programını kullanmanın bir farklılık yaratmadığını ancak yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama stratejileri kullanımını geliştirmede daha etkili olduğunu göstermiştir. Dramanın etkilerini inceleyen bir başka çalışma Arslan ve Gürsoy (2008) tarafından hazırlanmıştır. Drama ve rol yapma çalışmalarının yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyona olan etkisini ele alan araştırmacılar özellikle zorlaşan konular sebebiyle öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadıklarını dile getirerek drama etkinlikleriyle bu sorunun üstünden gelinebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar yaptıkları incelemeler sonucunda yabancılara Türkçe öğretimi metin ve etkinliklerinin öğretim yöntemlerini kullanarak zenginleştirilmesi fikrini önermişlerdir.

Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerinin ana dili olarak Türkçe öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gibi başlıklar altında çalışıldığı ancak yöntem ve teknikleri ele alan çalışmaların sayıca sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan hareketle mevcut araştırmanın hazırlanmasındaki amaç Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini ele alan Türkçe ve tam metinli tez çalışmalarının eğilimlerinin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Böylece yapılacak yeni çalışmalar için yol gösterici olunması hedeflenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan tez çalışmalarının;

1. Yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Türlelere göre (yüksek lisans / doktora) dağılımları nasıldır?
3. Üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
4. Ana bilim dallarına göre dağılımları nasıldır?
5. Öğretim yöntem ve tekniklerine göre dağılımları nasıldır?
6. Araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
7. Örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımları nasıldır? Örneklem grupları nasıldır?
8. Veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
9. Veri analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
10. Bulgulara göre dağılımları nasıldır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, sınırlılıkları, verilerin toplanması ve analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini ele alan tez çalışmalarının incelenmesine dayalı olarak hazırlanan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi çalışmada ele alınacak belgelerin tespit edilmesi ve belirli bir sistem doğrultusunda incelenmesidir (Karasar, 2019). Bu doğrultuda konuyla alakalı belgeler toplanarak doküman analizi gerçekleştirilmiştir.

2.2. Sınırlılıklar

Bu araştırma YÖK Ulusal Tez Merkezinde yayımlanmış olan Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan Türkçe ve tam metnine ulaşılmış 33 tez çalışması ile sınırlı tutulmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

YÖK Ulusal Tez Merkezinde “Türkçe öğretim metotları”, “Türkçe öğretim yöntemleri” ve yöntem ve tekniklerin isimlerinin (düz anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi, tartışma yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi, örnek olay yöntemi, drama yöntemi, tümevarım yöntemi, tündengelim yöntemi, çözümlene yöntemi, birleşim yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, probleme dayalı öğretim yöntemi, dil bilgisi çeviri yöntemi, mikro öğretim yöntemi, seçmeci yöntem, telkin yöntemi, göreve dayalı yöntem) aratılmasıyla gerçekleştirilen taramalar sonucunda araştırma konusuyla alakalı olduğu tespit edilen 33 tez çalışması alfabetik olarak sıralanıp kodlanarak araştırmacı tarafından oluşturulan kodlama kriterleri (Şekil 1.) doğrultusunda içerik analiz yöntemlerinden biri olan betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel içerik analizi belirli bir konuda yapılan çalışmaların çeşitli kodlamalar yoluyla incelenerek eğilimlerinin belirlenmesi sağlayan ve bu doğrultuda yapılacak yeni çalışmalara yol göstermeyi amaçlayan bir yöntemdir (Çalık & Sözbilir, 2014, s.34; Dinçer, 2018). Mevcut araştırmanın amaçları doğrultusunda bu analiz yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Kodu	Yıl	Tür	Yapıldığı Üniversite	Yapıldığı ABD	Konu	Araştırma Yöntemleri	Örneklem Seçimi	Örneklem Grubu	Veri Toplama Araçları	Veri Analiz Yöntemleri	Bulgular
--------------	-----	-----	----------------------	---------------	------	----------------------	-----------------	----------------	-----------------------	------------------------	----------

Şekil 1. Kodlama Kriterleri

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan tez çalışmalarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: *Çalışmaların yıllara göre dağılımları nasıldır?* Tablo 1 incelendiğinde Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini ele alan çalışmaların ilkinin 1994 yılında sonuncusunun ise 2022 yılında yapıldığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili olarak toplamda 33 çalışma yapılmış olup en çok çalışmanın yapıldığı yıl 5 çalışma ile 2019 yılıdır. Bunu 4 çalışma ile 2018 ve 2021 yılları takip etmektedir. 2008 yılında ise 3 çalışma yapılmıştır. Tabloda yer alan diğer yıllara bakıldığında çalışma sayısının 1 ve 2 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Tabloda yer almayan yıllarda çalışma yapılmamış olması ve çalışmaların yapıldığı yıllar arasında da farklı sayıların olması sebebiyle istikrarlı bir ilerleyişin olmadığı söylenebilir.

Tablo 1. Çalışmaların yıllara göre dağılımı

Yıl	Adet	%
1994	1	3,03
2000	1	3,03
2001	1	3,03
2002	1	3,03
2004	2	6,06
2006	1	3,03
2008	3	9,09
2010	1	3,03
2011	2	6,06
2014	2	6,06
2016	1	3,03
2017	2	6,06
2018	4	12,12
2019	5	15,15
2020	1	3,03
2021	4	12,12
2022	1	3,03
Toplam	33	100

2. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Çalışmaların türlere göre (yüksek lisans / doktora) dağılımları nasıldır?

Tablo 2'ye göre hazırlanan toplamda 33 tez çalışmasından 30 tanesi yüksek lisans tezi, 3 tanesi doktora tezidir. Bu durum Türkçe öğretim yöntem ve teknikleri konulu tez çalışmalarının genellikle yüksek lisans döneminde hazırlandığını göstermektedir.

Tablo 2. Çalışmaların türlere göre dağılımı

Türler	Adet	%
Yüksek Lisans Tezi	30	90,91
Doktora Tezi	3	9,09
Toplam	33	100

3. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: *Çalışmaların üniversitelere göre dağılımları nasıldır?*

Tablo 3'e bakıldığında çalışmaların toplamda 24 üniversitede yapıldığı görülmektedir. Atatürk Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi üçer çalışma ile en çok çalışma yapılan üniversitelerken onları ikişer çalışma ile Bartın Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi takip etmektedir. Diğer üniversitelerde ise birer çalışma yapılmıştır.

Tablo 3. Çalışmaların üniversitelere göre dağılımı

Üniversiteler	Adet	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	3,03
Anadolu Üniversitesi	1	3,03
Ankara Üniversitesi	1	3,03
Atatürk Üniversitesi	3	9,09
Bartın Üniversitesi	2	6,06
Başkent Üniversitesi	1	3,03
Beykent Üniversitesi	1	3,03
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	3,03
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	3	9,09
Çukurova Üniversitesi	1	3,03
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	3,03
Fırat Üniversitesi	1	3,03
Gazi Üniversitesi	2	6,06
İnönü Üniversitesi	1	3,03

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	2	6,06
Marmara Üniversitesi	2	6,06
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	3,03
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	3,03
Pamukkale Üniversitesi	1	3,03
Selçuk Üniversitesi	2	6,06
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	3,03
Trabzon Üniversitesi	1	3,03
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	3,03
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	3,03
Toplam	33	100

4. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Çalışmaların ana bilim dallarına (ABD) göre dağılımları nasıldır?

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaların yedişer çalışmayla en çok İlköğretim ABD, Temel Eğitim ABD ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD altında yapıldığı görülmektedir. Bunları 3 çalışma ile Eğitim Bilimleri ABD ve 2 çalışma ile Türkçe Eğitimi ABD takip etmektedir. Çalışmaların ikisinde ABD belirtilmemiş olup geriye kalan ABD'lerde birer çalışmanın hazırlandığı görülmektedir.

Tablo 4. Çalışmaların ana bilim dallarına göre dağılımı

ABD	Adet	%
Drama ve Eğitim ABD	1	3,03
Eğitim Bilimleri ABD	3	9,09
İlköğretim ABD	7	23,10
İşletme Yönetimi ABD	1	3,03
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi ABD	1	3,03
Sınıf Öğretmenliği ABD	1	3,03
Temel Eğitim ABD	7	23,10
Türkçe Eğitimi ABD	2	6,06

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD	7	23,10
Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi ABD	1	3,03
Belirtilmemiş	2	6,06
Toplam	33	100

5. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Çalışmaların öğretim yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?

Tablo 5'e göre Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini genel olarak ele alan 3, beceri boyutunda ele alan 1 ve tek bir yöntem kapsamında ele alan toplamda 29 çalışma bulunmaktadır. Yöntemlerin tek olarak ele alındığı çalışmalarda 18 adet çalışmayla drama yöntemi en büyük paya sahiptir. Bunu 5 çalışmayla çözümlene yöntemi takip etmektedir. Diğer yöntemleriyse ele alan birer çalışma yapılmıştır. Genel anlamda bir yorum yapılacak olduğunda pek çok Türkçe öğretim yöntem ve tekniği olmasına rağmen sınırlı sayıda yöntem ve teknik üzerine çalışmaların oluşturulduğu görülmektedir.

Tablo 5. Çalışmaların öğretim yöntem ve tekniklerine göre dağılımı

Öğretim Yöntemleri	Adet	%
Çözümlene yöntemi	5	15,15
Dil bilgisi çözümlene yöntemi	1	3,03
Drama yöntemi	18	54,55
Düz anlatım yöntemi	1	3,03
Kubaşık öğrenme yöntemi	1	3,03
Mikro öğretim yöntemi	1	3,03
Örnek olay yöntemi	1	3,03
Tümdengelim yöntemi	1	3,03
Genel Türkçe öğretim yöntemleri	3	9,09
Dinleme becerisine yönelik öğretim yöntemleri	1	3,03
Toplam	33	100

6. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?

Tablo 6'ya bakıldığında çalışmaların 25 tanesinin nicel, 4 tanesinin nitel, 4 tanesinin de karma yöntemle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum çalışmalarda sık olarak nicel yöntemlerin tercih edildiği sonucunu vermektedir.

Tablo 6. Çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma Yöntemleri	Adet	Yüzde
Nicel	25	75,76
Nitel	4	12,12
Karma	4	12,12
Toplam	33	100

7. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: *Çalışmaların örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımları nasıldır? Örneklem grupları nasıldır?*

Tablo 7 incelendiğinde hazırlanan 33 çalışmadan ikisinde evrenin tamamına ulaşıldığı, üçünde ise örnekleme yönteminin belirtilmediği görülmektedir. Seçkisiz örnekleme kullanılan 10 çalışmadan 5 adeti tabakalı örnekleme olarak indirgenmiş, 5 adetinin ise alt örnekleme belirtilmemiştir. Seçkisiz olmayan örneklemeyle hazırlanan toplamda 8 çalışmadan 4 adeti uygun örnekleme ve 2 adeti amaçsal örnekleme ile yapılmış olup 2 tanesinin alt örnekleme belirtilmemiştir. Tabloya göre çalışmaların çoğunluğunda örnekleme yöntemi belirtilmemiş olup belirtilenler içinde en sık kullanılan seçkisiz olmayan örnekleme yöntemidir.

Tablo 7. Çalışmaların örnekleme yöntemlerine göre dağılımı

Örnekleme Yöntemleri	Adet	%	
Seçkisiz örnekleme	Basit seçkisiz örnekleme	0	0
	Tabakalı örnekleme	5	15,15
	Belirtilmemiş	5	15,15
Seçkisiz olmayan örnekleme	Sistematik örnekleme	0	0
	Amaçsal örnekleme	2	6,06
	Uygun örnekleme	4	12,12
	Belirtilmemiş	2	6,06
Belirtilmemiş	13	39,39	

Evrenin tamamına ulaşılmış	2	6,06
Toplam	33	100

Tablo 8'e göre çalışmalarda kullanılan örneklem gruplarından en sık kullanılanı 10 adet ile ilkökul öğrencileridir. Bunu 9 adet ile ortaokul öğrencileriyle hazırlanan çalışmalar takip etmektedir. Çalışmalarda en az ele alınan örneklem grubu 1 çalışmayla öğretmen adayları olmuştur. Öğretmenleri ele alan çalışma sayısı ise 4 adettir. Bunların dışında lise öğrencilerini ele alan 3, okulöncesi çocukları ele alan 2, özel gereksinimli çocukları ele alan 2 ve yabancı uyruklu öğrencileri ele alan 2 çalışma mevcuttur.

Tablo 8. Çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımı

Örneklem Grupları	Adet	%
İlkokul öğrencileri	10	30,31
Lise öğrencileri	3	9,09
Okulöncesi çocuklar	2	6,06
Ortaokul öğrencileri	9	27,27
Öğretmen adayları	1	3,03
Öğretmenler	4	12,12
Özel gereksinimli çocuklar	2	6,06
Yabancı uyruklu öğrenciler	2	6,06
Toplam	33	100

8. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: *Çalışmaların veri toplama yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?*

Tablo 9'a bakıldığında araştırmaların 22 adetinde nicel, 3 adetinde nitel, 8 adetinde karma veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Nicel veri toplama yöntemlerinde en sık kullanılan 15 çalışmayla ölçekken nitel veri toplama yöntemlerinden yalnızca doküman kullanılmış olup sayısı 3 adettir. Bunun sebebi nitel veri toplama yöntemlerinin bazı çalışmalarda nicel yöntemlerle desteklenerek karma yöntemlerin kullanılmış olmasıdır.

Tablo 9. Çalışmaların veri toplama yöntemlerine göre dağılımı

Veri Toplama Yöntemleri	Adet	%
Test	6	18,18

Nicel	Anket	1	3,03
	Ölçek / Envanter	15	48,48
Nitel	Gözlem	0	0
	Görüşme	0	0
	Doküman	3	9,09
Karma		8	24,24
Toplam		33	100

9. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?

Tablo 10 incelendiğinde çalışmalarda 25 adetle en çok nicel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Nitel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı çalışma sayısı 5 iken en az kullanılan veri analiz yöntemi 3 adet ile karma yöntemdir.

Tablo 10. Çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Veri Analiz Yöntemleri	Adet	%
Nicel	25	75,75
Nitel	5	15,15
Karma	3	9,09
Toplam	33	100

10. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Çalışmaların bulgularına göre dağılımları nasıldır?

Tablo 11'e göre çalışmaların yöntem ve tekniklerin etkililiğinin tespiti ve bilinme durumlarının tespiti olmak üzere 2 başlıkta ele alındığı görülmektedir. Yöntem ve tekniklerin etkililiğini belirlemek için hazırlanan 29 çalışmadan 26 adetinde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili olduğu sonucuna ulaşılırken 3 adetinde kullanılan yöntem ve tekniklerin geleneksel yöntemlere kıyasla farklı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöntem ve tekniklerin bilinme durumlarına yönelik hazırlanan 4 çalışmadan ise 1 adetinde durum yeterli görülürken 3 adetinde yetersiz görülmüştür.

Tablo 11. Çalışmaların bulgularına göre dağılımı

Bulgular	Adet	%
Yöntem ve teknik kullanımı etkilidir.	26	78,78

Yöntem ve Tekniklerin Etkililiği	Yöntem ve teknik kullanımı fark yaratmamaktadır.	3	9,09
Durumun Tespiti	Yöntem ve tekniğin bilinme durumu yeterlidir.	1	3,03
	Yöntem ve tekniğin bilinme durumu yetersizdir.	3	9,09
Toplam		33	100

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini ele alan Türkçe ve tam metni yayımlanmış tez çalışmalarının eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen verilerin incelenmesinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Anahtar kavramlarla yapılan taramalar sonucunda YÖK Ulusal Tez Merkezinden ulaşılan verilere göre bu konuda yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Mevcut konuda yapılan ilk çalışmanın tarihi 1994 olmakla beraber yöntem ve teknikleri ele alan çalışmalar sıklıkla 2018-2021 yıllarda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların yıllara göre dağılımlarına bakıldığında istikrarlı bir artış görülmektedir. Eski (2019)'nin yapmış olduğu çalışmada drama yöntemine yönelik çalışmaların 2018 yılında ağırlık kazandığı belirtilmiştir. Cantimer ve Şengül (2022)'ün örnek olay yöntemi üzerine yaptıkları inceleme çalışmalarında da bu konuyla ilgili çalışmaların 2019 yılında en çok sayıya ulaştığı belirtilmiştir. Bu veriler de yöntem ve tekniklere yönelik çalışmaların sayısının son yıllarda artış gösterdiğini desteklemektedir.

İncelenen tez çalışmalarının türlere göre dağılımlarına bakıldığında toplamda 33 çalışmadan 30'unun yüksek lisans tezi, 3'ününse doktora tezi olduğu görülmektedir. Cantimer ve Şengül (2022)'ün çalışmalarında da incelenen çalışmalardan 17'si yüksek lisans tezi, 7'siyse doktora tezidir. Bu durum öğretim yöntem ve teknikleri konusunun genellikle yüksek lisansta tez konusu olarak seçildiğini göstermektedir.

Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik olarak hazırlanan tez çalışmalarının hangi üniversitelerde yapıldığına bakıldığında toplamda 24 üniversitede çalışmaların yürütülmüş olduğu görülmektedir. Söz konusu konuda üçer çalışma yapan Atatürk Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi en çok çalışma yapan üniversitelerken ikişer çalışma yapan Bartın Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi onları takip etmektedir. Geriye kalan üniversitelerde ise birer çalışma yapılmıştır. Eski (2019)'nin bulgularına göre de drama yöntemiyle ilgili en çok çalışmanın yapıldığı üniversiteler sırasıyla Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Çağ Üniversitesi'dir.

Çalışmaların yapıldıkları ABD'lere göre dağılımlarına bakıldığında yedişer çalışmayla en çok çalışmanın İlköğretim, Temel Eğitim ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD'lerinde yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların sık olarak öğretmenlik programlarında gerçekleştirilmesine karşılık sınırlı sayıda çalışmayla olsa da İşletme Yönetimi ABD'sinde de bu konuyu ele alan bir çalışmanın yapılmış olması şaşırtıcı ve umut vericidir. Çünkü dilin ve dil öğretim yöntem ve tekniklerinin uygun kullanımı hayatın pek çok alanındaki birden çok sektörde yararlanılan bir unsurdur ve bunun farkında olarak çalışmaya konu edilmesi önemli bir adımdır.

Ele alınan çalışmaların hangi öğretim yöntem ve teknikleriyle gerçekleştirildiği incelendiğinde hazırlanan çalışmalardan 3'ünün genel olarak Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerine odaklandığı, 1'inin bunları dinleme becerisi boyutunda ele aldığı, geriye kalanlarınsa bir yöntem ve teknik seçerek ona odaklandığı görülmektedir. Tek yöntem ve tekniğe odaklanan çalışmalarda en büyük paya sahip olan drama yöntemini ele alan çalışmalarken onları da çözümleme yöntemini merkeze alan çalışmalar takip etmektedir.

İncelenen çalışmaların hangi araştırma yöntemiyle yapıldığına bakıldığında 25'inin nicel, 4'ünün nitel, 4'ününse karma yöntemle yapıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Eski (2019)'nin bulguları da incelenen çalışmaların yarısından çoğunun nicel olduğunu göstererek mevcut çalışmanın verilerini desteklemektedir.

Tezlerin örneklem seçim yöntemleri ve örneklem grupları incelendiğinde en çok tabakalı örnekleme ve uygun örneklemin tercih edildiği bilgisine ulaşılmaktadır. Çalışmalarda en sık kullanılan örneklem grubunu ise ilkököl ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Cantimer ve Şengül (2022)'ün çalışmalarında ise en sık tercih edilen örneklem gruplarının öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileri olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu veriler Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerinin sıklıkla ortaokul öğrencileriyle çalışıldığını göstermektedir.

Türkçe öğretim yöntem ve teknikleri konulu tezlerin veri toplama yöntemlerine bakıldığında çalışmalardan 21'inde nicel, 8'inde karma, 3'ünde nitel yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Nicel veri toplama yöntemlerinden en sık kullanılanı ölçek / envanterlerdir. Cantimer ve Şengül (2022) de yaptıkları çalışmada en sık kullanılan veri toplama aracının ölçekler olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Çalışmaların veri analiz yöntemlerine bakıldığında da yukarıdaki bilgilerle doğrusal olarak nicel veri analiz yöntemlerinin en sık kullanılan yöntem olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın son sorusuna yönelik olarak bulguların dağılımlarına bakıldığında incelenen 33 tez çalışmasından 27 tanesinde ele alınan yöntem ve tekniklerin kendilerine kıyaslanan uygulamalara oranla daha başarılı sonuçlar verdiği ve yöntem ve tekniklerin yeterli miktarda bilindiği sonucuna ulaşılmıştır. Geriye kalan 6 çalışmada kıyaslanan yöntem ve teknikler ile uygulamalar arasında belirgin bir fark bulunmadığı ve yöntem ve tekniklerin yeteri kadar bilinmediği sonuca varılmıştır. Araştırma sonuçları Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunlukla başarılı sonuçlar almaya yardımcı olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir:

1. Alanyazın incelendiğinde strateji, yöntem ve teknik konulu çalışmaların sayısının oldukça sınırlı görülmektedir. Oysaki bu başlıkların her birinin altında pek çok alt başlık yer almaktadır. Söz konusu başlık ve alt başlıklardan hareketle konuyla alakalı çalışmaların sayısı artırılabilir.
2. Çalışmaların büyük kısmında bir yöntem ve teknik ile geleneksel uygulamalar kıyaslanmıştır. Yeni yapılacak çalışmalarda birden fazla yöntem ve teknik ele alınarak bunların çeşitli alanlarda ve amaçlarda kullanımı, birlikte kullanımı ve kıyaslaması gibi konuları ele alan çalışmalar yapılabilir.
3. İncelenen çalışmalarda sıklıkla nicel yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu konuda yapılacak yeni çalışmalarla karma ve nitel çalışmaların sayısı artırılabilir.
4. Öğretim yöntem ve teknikleri noktasındaki eksiği kapatmak amacıyla hangi yöntem ve tekniğin nasıl uygulanacağını örnekleri ve açıklamalarıyla birlikte anlatan kitap, web sitesi, uygulama vb. araçlar geliştirilebilir.

5. Çeşitli çalışmaların bulguları öğretmenlerin Türkçe öğretim yöntem ve teknikleri konusunda kendilerini ve eğitim aldıkları kurumları yetersiz gördüklerini göstermektedir. Bu noktada kurumların eğitim programı ve ders planları güncellemeleri ve hali hazırda öğretmenlik yapan kişilere hizmet içi eğitimlerin verilmesi sağlanabilir.
6. Her öğretmenin bir yöntem olması fikrinden hareketle yeni yöntem ve yenilikçi öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu fikrinin benimsenmesi sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akan, E. (2021). *Çözümleme ve ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerinin prozodik okuma becerileri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Aydın, E. (2021). Telkin yönteminin dil öğretimindeki yeri ve yabancılara Türkçe öğretimindeki durumu. *Journal of Sustainable Education Studies*, 2(2), 9-18.
- Bulut, K., Açık, F. & Çifçi, Ö. (2016). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 134-150.
- Canatan, V., & Demirbaş, Ö. A. (2021). Türkçe dersinde öğretim yöntemlerinin etkin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri ve önerileri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1(24 Kasım Öğretmenler Günü Özel Sayısı), 61-79.
- Cantimer, G. G., & Şengül, S. (2022). Eğitimde örnek olay yöntemi üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Pearson Journal*, 7(17), 148-171.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- Ergüder, S. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazmaya yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eski, B. (2019). Türkiye’de dramayla dil eğitimi alanında yapılan lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 53-64.
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119.
- İşcan, A. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminde suggestopediyanın (telkin yöntemi) kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 1317-1322.
- Karagül, S. (2018). Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 874-887.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 95-109.
- Korkmaz, Ö., & Korkmaz, Ö. (2020). Teknoloji destekli örnek olay yönteminin etkililiği: Ortaokul Türkçe dersine dönük deneysel bir çalışma. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(1), 32-46.

- Kurudayıoğlu, M., & Yaşar, F. Ö. (2014). 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerinin dinleme yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-14.
- MEB (2006). *Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü.
- Savaş, S. (2016). Ortaokul 7. sınıf Türkçe derslerinde probleme dayalı öğrenmenin derse yönelik öğrenci tutumuna etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 165-177.
- Saylan, M. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Şahin, E. K. (2021). *Sezdirme yöntemi ve düz anlatım yöntemi ile yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına ve erişimine etkisinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Şentuğ, O. G. (2010). *Kubaşık öğrenme yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkaya, S. M. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taşkaya, S. M., & Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251.
- Temizöz, H. (2008). *Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım uygulamalarının öğrencilerin öğrenme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tüm, G. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yöntemsel bakış: Tümevarım ve tümdengelim yöntemleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 491-500.
- Türk Dil Kurumu Elektronik Sözlük. “Yöntem” <https://sozluk.gov.tr/?q=strateji&aranan=> Erişim Tarihi: 27.04.2023
- Türk Dil Kurumu Elektronik Sözlük. “Teknik” <https://sozluk.gov.tr/?q=strateji&aranan=> Erişim Tarihi: 27.04.2023
- Türker, F. M. (2014). Yabancı dil eğitiminde web tabanlı uzaktan Türkçe öğretim yöntemleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 89-100.
- Uğurlu, N. I. (2023). Özel gereksinimli öğrencilerde okuma yazma becerileri ve yaratıcı drama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 41-67.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yozgat, E. E. (2016). *Göstergebilimsel çözümleme yönteminin Türkçe dersi okuma etkinliklerine uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Araştırmada İncelenen Kaynaklar

- Akan, E. (2021). *Çözümleme ve ses temelli ilkökuma ve yazma öğretim yöntemlerinin prozodik okuma becerileri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Aksoy Tokgöz, İ. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe programlarında edebi türlerden öykünün öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Arpağ, M. (2018). *Yaratıcı drama yöntemi ile kelime hazinesini geliştirme*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan Soyaltın, Ş. (2017). *Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan öğretim programının hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, B. (2008). *Anasınıfı Türkçe dil etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Çam Türkan, Ç. (2020). *6. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrencilerin sosyal beceri ve derse karşı tutumuna etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çınar, K. (2021). *Türkçe dersinde uygulanan drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin iletişim yeterlik algılarına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğancı, M. S. (2019). *Ortaokul 6-8. sınıf Türkçe dersi basılı öğretim materyallerinin dinleme/izleme yöntem ve teknikleri bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Duman Yegen, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ergüder, S. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazmaya yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esler, S. (2011). *Kosova ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kılıç, Ü. (2018). *9. sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazma tutumuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Küçük, M. (2004). *Türkçe öğretim yöntemleri ve bu yöntemleri ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin kullanma durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Nurses, G. (2014). *7. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrenci başarısına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Özdemir Yamaç, S. (2022). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Öztürk, Ö. (2021). *Yaratıcı drama yönteminin okul öncesi dönemdeki çocukların ses farkındalığı becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Pat, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Saylan, M. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Şahin, E. K. (2021). *Sezdirme yöntemi ve düz anlatım yöntemi ile yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına ve erişimine etkisinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Şahin, T. G. (2018). *Hikayesi olan deyimlerin drama yöntemiyle öğretilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şengül, E. (2019). *Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarında tümdengelim yöntemi üzerine bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şentuğ, O. G. (2010). *Kubaşık öğrenme yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkaya, S. M. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temizöz, H. (2008). *Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım uygulamalarının öğrencilerin öğrenme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Topbaş, S. (1994). *Dil ve konuşma sorunlu çocukların sesbilgisel çözümleme yöntemi ile değerlendirilmesi ve konuşma örüntülerindeki sesbilgisel özelliklerin betimlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yavuz, E. (2021). *Mikro öğretim yönteminin iki dilli yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yılmaz, M. (2011). *Örnek olay yönteminin lise 9. sınıf öğrencilerinin anlatım bozuklukları konusundaki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yozgat, E. E. (2016). *Göstergebilimsel çözümleme yönteminin Türkçe dersi okuma etkinliklerine uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KÜLTÜREL HEGEMONYADAN KÜLTÜREL DİPLOMASİYE DEĞİŞEN PARADİGMA EKSENİNDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Öğr. Gör. Ahmet Emin ŞAHİNER*

Yozgat Bozok Üniversitesi

ÖZ

Hegemonya, bir sistemdeki baskın gücü tanımlarken kullanılan bir kavramdır. Siyasi, kültürel ve ekonomik olarak güçlü olan unsurun diğerlerinin üzerinde baskı kurma ve hükmetme durumu olarak da bilinmektedir. 20.yüzyılın son çeyreğinde Marksist sosyolog ve düşünürlerin kullanmaya başladığı bu kavram, kültürel çalışmaları da doğrudan etkilemiştir. Batı kaynaklı baskın gücün, diğer devletler üzerindeki etkisiyle tek yönlü bir kültür aktarımı gerçekleşmeye başlamıştır. Böylece kültürel hegemonya diğer devletler gibi Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren bilim, sanat, eğitim ve düşünce alanlarında etkili olmuştur. 21.yüzyılda hegemonya kavramının karşısına yeni bir kavram olarak gelen "yumuşak güç", devletler arası ilişkilerde diplomatik alanın içerisine kültür başlığını eklemiştir. Bir başka ifadeyle hegemonik kültürün baskısı, diplomaside bir araç olarak kullanılan kültürel diplomasi yaklaşımıyla kırılmaya başlamıştır. Bu sayede toplumlar tek düze ve kalıp kültürel davranışlara boyun eğmek yerine, kendi milli kültürel unsurlarını devletler arası ilişkilerde kullanır hale gelmişlerdir. Bu çalışmada; kültürel hegemonyadan kültürel diplomasiye değişen paradigma ekseninde Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren dil, kültür ve eğitim alanlarındaki gelişmeler üzerinde durulmuş ve söz konusu bağlamda Türkçe öğretimi değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Hegemonya, Kültürel Diplomasi, Türk Kültürü, Türkçe Öğretimi.

AN EVALUATION ON TEACHING TURKISH LANGUAGE IN THE CHANGING PARADIGM AXIS FROM CULTURAL HEGEMONY TO CULTURAL DIPLOMACY

ABSTRACT

Hegemony is a concept used to describe the dominant power in a system. It is also known as the situation where the politically, culturally and economically strong element puts pressure and dominates others. This concept, which Marxist sociologists and thinkers began to use in the last quarter of the 20th century, has also directly affected cultural studies. A one-way cultural transfer began to occur with the influence of the Western dominant power on other states. Thus, cultural hegemony has been effective in the fields of science, art, education and thought since the establishment of the Republic of Turkey, like other states. "Soft power", which came as a new concept opposite the concept of hegemony in the 21st century, has added the title of culture to the diplomatic field in interstate relations. In other words, the pressure of hegemonic culture has begun to break with the cultural diplomacy approach used as a tool in diplomacy. In this way, societies have begun to use their national cultural elements in interstate relations, instead of

* Türk Dili Bölümü, a.eminsahiner@yobu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2651-4232

submitting to monotonous and stereotyped cultural behaviors. In this study; In the axis of the changing paradigm from cultural hegemony to cultural diplomacy, the developments in the fields of language, culture and education since the establishment of the Republic of Turkey were emphasized and Turkish teaching was tried to be evaluated in this context.

Key Words: Cultural Hegemony, Cultural Diplomacy, Turkish Culture, Turkish Language Teaching.

GİRİŞ

Tarihte toplumların milletleşme/milli devlet olma süreçleri her ne kadar siyasi süreçler ve durumlar olarak görülse de, milliyetçilik eksenli ulus-devletlerin oluşum süreçleri aynı zamanda kültürel değişikliklerinin yaşandığı/yaşatıldığı kırılma dönemleridir. Bu bağlamda siyasi değişimler; bazen seçime bağlı kültürel değişimlerin yaşanmasına sebep olurken bazen de zorunlu kültürel değişimler söz konusu olmuştur. Ulus-devletlerin kuruluşunda doğrudan veya dolaylı olarak bağımlı oldukları ekonomik ve askeri üstünlük sahibi ülkeler, yeni kurulan devletlerin kültürel dinamiklerini modernleşme vizyonuyla değişikliğe uğratmışlardır. İşte bu noktada “hegemonya” devreye girmektedir. Uluslararası ilişkilerde 20. yüzyılın sonunda kabul gören kültürel hegemonya paradigması, 21. yüzyılda kültürel diplomasi paradigmasına dönüşmüştür. Bu çalışmada söz konusu paradigma değişikliğinden hareketle Türkçe öğretimi üzerinde durulacaktır.

Çalışmanın Amacı ve Yöntemi

Çalışmada, kültürel hegemonyadan kültürel diplomasiye evrilen paradigma ekseninde Türkçe öğretiminin durumunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, betimsel desende doküman analizine dayanan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır. Bu araştırmalarda olaylar, durumlar, deneyimler veya kavramlar birer araştırma konusu kabul edilerek içerik ve doküman analizi yapılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada kültürel hegemonya ve kültürel diplomasi kavramları üzerinden Cumhuriyet Dönemi’ndeki dil, eğitim ve kültür gibi alanlarda gerçekleştirilen modernleşme hareketleri bağlamında Türkçe öğretimi konusu doküman analizine dayanılarak incelenmiştir.

Hegemonya - Kültürel Hegemonya

20. yüzyılın son çeyreğinde Marksist sosyolog ve düşünürlerin kullanmaya başladığı hegemonya kavramı, dil ve kültür çalışmalarını doğrudan etkilemiştir. Kültürel hegemonya, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan itibaren bilim, sanat, eğitim ve düşünce alanlarında etkili olmuştur. İlerleyen dönemde diplomaside hegemonya kavramının karşısına yeni bir kavram olarak gelen “yumuşak güç”, devletler arası ilişkilerde diplomatik alanın içerisine kültür başlığını eklemiştir. Bir başka ifadeyle hegemonik kültürün baskısı, diplomaside bir araç olarak kullanılacak kültürel diplomasi yaklaşımıyla kırılmaya başlamıştır. Bu bağlamda kültürel hegemonya paradigması kültürel diplomasi paradigmasına dönüşmüştür.

Hegemonya sözcüğü Latince kökenli olup TDK Sözlüğünde “Bir devletin başka bir devlet üzerindeki siyasal üstünlüğü ve baskısı; bir kişinin başka bir kişi üzerindeki üstünlüğü ve baskısı” şeklinde tanımlanır (TDK, 2023). Oğuzhan Bilgin, dünyada “hegemonya” konusunu kavramsallaştıran kişinin Antonio Gramsci olduğunu belirtir ve Gramsci’nin 1971 yılında

yayımlanan çalışmasındaki görüşlerini şöyle ifade eder: Devlet -Marx'ın söylediği gibi- hâkim sınıfın toplum üzerindeki hükmetme aracıdır ve hükmetme eylemi iki şekilde gerçekleşir. Bunlardan birincisi hükümdür ve gücünü doğrudan hissettirir. İkincisi ise hegemonyadır ve toplumu baskı altında tutarken aynı zamanda toplumun rızasını da alır (2022:8). Hegemonyanın, siyasi, ekonomik ve kültürel yönleri birbiriyle bağlantılı olarak düşünülmektedir. Ancak toplumun rızasının alındığı alan kültürel alandır. Bilgin, Gramsci'nin kültüre bakışını şu cümlelerle özetlemektedir: “Gramsci'ye göre kültür, toplumsal, siyasal ve ekonomik hegemonyanın oluşumunda rızanın üretildiği, bu üretim için de eğitim yoluyla hegemonyaya rıza gösterecek insan tipinin oluşturulduğu bir alandır; bu yüzden ikna edici, cazip ve popüler olması normaldir” (2022: 9).

Kültürel hegemonya, medya, eğitim sistemi, sanat, edebiyat ve diğer kültürel araçlar aracılığıyla gerçekleşebilir. Bilindiği üzere dünyada güçlü ülkelerin kendilerinden ekonomik ve teknolojik olarak daha güçsüz ülkeler üzerinde kurduğu hâkimiyet, sömürge faaliyetleri olarak bilinmektedir. Özellikle Afrika kıtasında gerçekleşen sömürgecilikte Batılı ülkelerin hegemonyası söz konusu kıtadaki ülkeler ve topluluklar üzerinde dil, eğitim, ekonomi vd. alanlarda etkili olmuştur (Aydın, 2017; Akifoğlu, 2023).

Kültürel Hegemonyaya Karşı Duruş Olarak Türkçülük Hareketi ve Cumhuriyetin İlanı

Umay Türkeş-Günay'ın ifadesiyle 1912'de kurumlaştığı kabul edilen Türkçülük, Türkiye Cumhuriyeti'nin “milli devlet” ekseninde kurulmasında önemli fikir akımıdır (2009:169-170). Ziya Gökalp gibi Türkçü aydınların düşüncelerinin oluşturduğu düşünce ikliminde Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün liderliği ile yeni Türk devletinin inşası gerçekleşmiştir. Bu dönemde Gökalp'ın kültür ve medeniyet kavramlarına bakışı ve konuyla ilgili değerlendirmeleri kültürel hegemonyaya bir karşı duruş niteliğinde sayılabilir. Gökalp; kültürün (harsın) milli, medeniyetin ise uluslararası nitelikte olduğuna vurgu yapar. Bu düşüncelerini “Türkçülüğün Esasları (2014)” ve “Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak (2019)” başta olmak üzere, bütün eserlerinde ortaya koymuştur. Gökalp, Batılılaşma/modernleşmenin “Batıcılığa” yoluyla kültürel unsurların taklidi ile değil; bilim ve tekniğin öğrenilmesinin yanında uygulanmasıyla gerçekleşebileceğini belirtmiştir.

Cumhuriyet öncesi Osmanlı Devletinde Tanzimat ile başlayan Batılılaşma çabası Cumhuriyet'in kuruluşundan sonraki ilk dönemde de devam etmiştir. Bu dönemdeki Batılılaşma çabası modernleşmeyi gerçekleştirecek tek unsur olarak görülmüştür. Bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmişliklerden çok kültürel unsurlar taklit edilmeye başlanmıştır. Böylece Türkiye'de – bir sömürge geçmişi olmadan, Batılı güçlerin Türklere bakışını kolaylıkla kabul edebilecek kesimler oluşmuştur (Bilgin, 2022:10).

Öte yandan Cumhuriyetin ilanından sonraki dil, eğitim, hukuk ve diğer alanlardaki yenileşme hareketleriyle yeni toplumu inşa çalışmaları başlamıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ün liderliğinde 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu ile farklı eğitim programlarının uygulandığı kurumlar birleştirilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. 3 Kasım 1928'de “Türk Harfleri Hakkındaki Kanun” ile Türk dilinin yeni alfabesi olarak Latin alfabesi belirlenmiş, okuma-yazmanın kolaylaştırılarak bu sayede toplumun okuma yazma oranının artırılması hedeflenmiştir. 1932'de açılan Halkevleri ile toplumun tamamının eğitime ulaşabilmesini sağlanmıştır (Bayur, 1993; Berkes, 2002).

Cumhuriyetin ilk yıllarında milli eğitim ile “millî kültür birliğinin sağlanması, vatandaşlık eğitiminin ve ilköğretimin yaygınlaştırılması, Türkiye’nin ihtiyaç duyduğu eğitilmiş insan gücünün yetiştirilmesi” amaçlanmıştır (Budak, 2003).

Ulus devletlerin kuruluşundan itibaren devletlerin resmi dilleri anayasa ve yasalarla kalıcı hale getirilmiştir. Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti’nin resmi dili için 1982 Anayasasında “Türkiye Devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir.” (TBMM, 1982) ifadesi yer alır.

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş yıllarında Türkçülük hareketi, milli lisan, milli eğitim, milli kültür vb. unsurlarla kültürel hegemonyaya karşı duruş sergilense de, Cumhuriyet modernleşmesinde Batı’nın sosyal ve kültürel alışkanlıklarına bağlı kalınmaya devam edilmiştir. “Eğitimden, akademiye, tarih tezinden fikir hayatına, ideolojilerden yaşam tarzlarına ve kültür endüstrisine kadar da bu kültürün muasır medeniyete ulaşmak için tek yöntem olduğu” algısı değişmemiştir. Öte yandan Batılı sermayenin destekleriyle ülke içinde gerçekleştirilen yenilikler, siyasal hegemonyayı güçlendirmiş ve bu sayede Batının ekonomik hegemonyası da devam etmiştir. Kültürel batılılaşma merkezine tepki olarak muhafazakâr/milliyetçi çevre de Türkiye’deki kültürel yaşamda kendine yer edinememiş; entelektüel üretim, müzik, sanat ve medyada ötekileştirilmiştir. Cumhuriyet sonrası kültürün devlet tekelinde ve eğitim yoluyla belirlendiği bir gerçektir. Ancak, günümüzde kültürün üreticileri ve belirleyicileri değişmiştir. Geçmişe nazaran daha çeşitli mekanizmalarla ve içeriklerle yeni üretim mecraları söz konusudur. Batıcı merkezin kültürel hegemonyasının ülke içindeki karar vericiliği karşısında, bu baskınlığa maruz kalan veya farklı düşünen çevrenin -entelektüel birikime sahip olsa bile - uygulamaya dönük eylemlerinin yetersizliği Batının kültürel hegemonyasının sürmesine sebep olarak yorumlanabilir (Bilgin, 2022:12-13).

Yumuşak Güç ve Kültürel Diplomasi

Yumuşak güç teriminin kaynağı, dönemin uluslararası politikasını belirleyen ABD’dir. ABD eski savunma bakan yardımcısı Joseph S. Nye, yumuşak güç kavramını ilk kez 1990 yılında yayımladığı “Bound To Lead: The Changing Nature of American Power” adlı eserinde ve yine aynı yıl Foreign Affairs dergisindeki “Soft Power” başlıklı makalesinde kullanmıştır. Nye, yumuşak güç kavramını 1980’lerden beri ABD’nin gücünün zayıfladığı ve ülkenin gerilemeye başladığı iddialarına karşı ortaya atmış ve geliştirmiştir (Demir, 2012: 22). Nye’a göre yumuşak güç “istediğini, zor kullanmak veya para vermek yerine kendine çekme yoluyla elde etme becerisidir.” (Nye, 2005: 5).

Yumuşak güç sayesinde bir toplum diğer toplumlarla kültür, sanat, eğitim alanlarında kurumlar ve organizasyonlar aracılığıyla iş birliği yapma olanağına sahip olabilmektedir. Bu sayede diplomaside baskı ve tehdit unsuru ortadan kalkmakta, cazibe ve algı yönetimi devreye girmektedir.

“Bir aktörün kültürel kaynaklarını ve başarılarını ülke dışına aktararak milletlerarası zemini yönetme teşebbüsü” (Demir, 2012: 76) olarak da tarif edilen kültürel diplomasi kavramı; 1959’daki Amerikan Dışişleri Bakanlığının tanımında, “Daha iyi bir uluslararası güven iklimi yaratılabilmesi ve resmi ilişkilerin anlaşılabilirliğinin sağlanması amacıyla, farklı ulusların halkları arasında doğrudan ve sürekli bir ilişki kurulması...” şeklinde ifade edilmiştir (Yıldırım, 2015: 351). Merkezi Berlin’de olan Kültürel Diplomasi Enstitüsü’nün internet sayfasında ise, “Kamu sektörü, özel sektör veya sivil toplum kuruluşlarınca ilişkileri güçlendirmek, sosyo-

kültürel işbirliği geliştirmek veya ulusal çıkarları desteklemek amacıyla fikirlerin, değerlerin, geleneklerin ve kültür ile kimliğin çeşitli yönlerinin alışverişiyle ortaya çıkan eylemler bütünü” olarak belirtilmektedir (ICD, 2023).

20. yüzyılda değişen dünyada “küreselleşme” pek çok alanda etkisi göstermiştir. Bu süreçte sadece ekonomik alanda değil, kültürel alanda da gelişmeler yaşanmıştır. Küreselleşen dünyada, toplumların birbirine benzeme/benzetilme çabası yaşanırken buna bağlı tek bir küresel kültürün ortaya çıkma süreci, toplumların kendi farklılıklarını tanımlama, ifade etme sürecini de başlatmıştır (Keyman ve Sarıbay, 2000: 1). Küreselleşme ile bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı ve hızlandığı bu dönemde, devletlerin aralarında yaptığı özel veya gizli görüşmelerin yerini, toplumsal öğelerin de diplomasiye dâhil olduğu dönem almıştır (Ekşi, 2014: 53). Özkul Çobanoğlu; küreselleşme ile bir devletin dış politikasının milli kültürün “dışarıdan gelen unsurlar karşısında koruma, yaşatma ve geliştirmeye dönüştüğünü” belirtmektedir. Kültürel diplomasi kavramını da “dış politika yapım ve uygulama ağlarının güvenlik ve ekonomi kadar kültürlerini koruma ve geliştirmeyi ön planda tutmaları” olarak adlandırmaktadır (Çobanoğlu, 2010: 52).

21. yüzyıl kamu diplomasisi ve kültürel diplomasi kavramlarının kullanılmaya başlandığı, milli kültürel değerlerin dış ilişkilerde etkinliğinin arttığı bir dönem olarak kabul edilmektedir. Kamu diplomasisinin diğer toplumları anlama, etkileme ve milli menfaatleri geliştirme amacının olduğu belirtilirken, bu terimin tanımlanmasındaki ortak özellikler şu şekilde açıklanmaktadır: “Milli menfaatlerin tarifidir. Hükümetlerin iletişim politikasıdır. Dış politikanın yönlendirilmesidir. Geleneksel diplomasi haricindedir. Kültürel diyalogun kapısını aralar. Ülkelerin imajını şekillendirir. Algılama idaresi sanatıdır. Fikirlerin dolaşımını temin eder. Doğru bilgiyi yayar. Milletlerarası zemini idare eder. Münasebet inşa eder” (Demir, 2012: 14-15).

Toplumlar için “öteki” olgusunun içinde yer alan “muhtemel düşman” anlamı ve algısı somut güçle karşılık verilmesi gereken bir durum iken, gündelik olaylardaki davranış kalıpları, geleneksel bilgiler gibi kültürel unsurların da uluslararası politikada etkin olmasını sağlamıştır. Bir başka ifadeyle “öteki” ile artık silahsız veya savaşız mücadele etmek daha önemli hale gelmiştir. 21. yüzyılın başında savaş gücü ve ekonomik güçle üstünlük kurmanın yerini “yumuşak güç” kullanarak karşı toplumları etkileme ve ikna etme faaliyetleri almıştır.

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Bir ülkede, devlet veya belli bir kültürel grup, kendi dilini ve kültürünü diğer gruplara veya topluluklara dayatabilir. Sömürge uygulanan ülkelere bakıldığında hegemonya kuran ülkenin dayattığı kendi dilini öğretme zorunluluğu buna örnektir. Dil üzerinden başlayan sömürge politikası, hegemonya kuran ülkenin bütün değerlerini benimsemeyi gerektirir. Ancak Türkiye Cumhuriyetinde kuruluştan itibaren Batılılaşma gayretiyle Batılı güçlerin kültürel etkisi gözlenirse de Mustafa Kemal Atatürk’ün dil ve eğitim konularındaki milli politikaları uygulanmıştır. Bu politikalar Atatürk sonrası dönemde zaman zaman değişikliğe uğratılmış, farklı dil ve eğitim uygulamaları devreye alınmıştır. Eğitim sistemi, müfredat, dil politikaları ve medya gibi faktörler, bu kültürel hegemonyayı güçlendirebilir. Yine de Latin alfabesine geçiş, TDK’nin kuruluşu, dilde öz Türkçe sözcük kullanımının benimsenmesi vb. hareketler, Türkçe öğretimi üzerinde Batının hegemonyasının etkinliğini azaltmıştır.

Türkçe öğretimi kültürel diplomasi bağlamında değerlendirildiğinde ise; karşılıklı anlayışı artırmaya yönelik bir yaklaşım olarak kültürel diplomasi, her ne kadar yumuşak gücün kullanımı olarak görülse de hegemonya kurmak amacını güdebilir. Ancak kültürel diplomasideki ilişkilerde

doğrudan dayatılan unsurlar veya eylemler bulunmaz. Ayrıca yabancı / ikinci dil öğretimi kültürel diplomasinin gerçekleştirilmesi için önemli bir bileşendir. Türkiye Cumhuriyeti bu bileşeni etkin biçimde kullanmaktadır. Türkiye Maarif Vakfının okulları ve Yunus Emre Enstitüsüne bağlı kültür merkezleri üzerinden yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; Türkiye içindeki üniversitelerin TÖMER ve dil merkezleri ile de ikinci dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri sürdürülmektedir. Bu faaliyetlerle kültürel etkileşim sağlanarak Türkçe ve Türk kültürü bir cazibe merkezi haline gelebilmektedir. Bunun sayesinde siyasi, ekonomik, teknolojik ve askeri alanlarda güçlü diplomatik faaliyetler tesis edilebilmektedir.

Türkçe öğretimi bağlamında, yabancı / ikinci dil eğitiminde hedef dil ve kültüre karşı ilginin sağlanmasında kültürel diplomasi uygulamaları etkili olmaktadır. Bu uygulamaları kullanarak yabancı dil eğitimi verilecek kitleler daha hızlı ve etkili biçimde öğrenme ortamına kavuşabilmektedir. Türkçenin yabancı / ikinci dil olarak öğretiminde de Türk kültürü öğelerinin kullanımı kültürel etkileşimi sağlamakta ve dil öğrenme sürecini hızlandırmaktadır. Dil öğretim materyallerinin içerisinde yer alan sözlü kültür ürünlerinden maddi kültür unsurlarına kadar Türk kültür dairesinden bütün örnekler Türkçenin kullanıldığı bağlamları göstermektedir.

KAYNAKLAR

- AKİFOĞLU, V. (2023). Fransa'nın Afrika sömürge politikasında dil örneği. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 34-50. DOI: 10.34086/rteusbe.1168061
- AYDIN, T. (2013). Sömürgecilik ve dil: Batı sömürgesinin Arap diline yaklaşımına dil-kimlik ilişkisi penceresinden bakış. *Mukaddime*, 0(7), 47-68.
- BAYUR, Y. H. (1993). *Türk İnkılâbı Tarihi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- BERKES, N. (2019). *Türkiye 'de çağdaşlaşma*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- BİLGİN, O. (2022). Kültürel iktidar. O. Bilgin (Yay. Haz.). *Türkiye 'de kültürel hegemonya* (s.1 - 43). İstanbul: Diplomasi Vakfı Yayınları.
- BUDAK, Ş. (2003). Atatürk'ün eğitim felsefesi ve geliştirdiği eğitim sisteminin değiştirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 23-43.
- ÇOBANOĞLU, Ö. (2010). Kültürel güvenlik ve kültürel diplomasi kavramsallaştırmaları bağlamında dil ve ekonomi ilişkisi üzerine tespitler. 9. Türk Dünyası Ekonomi, Bilişim ve Kültür Forumu Bildiriler Kitabı (s.51-56.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.
- DEMİR, V. (2012). *Kamu diplomasisi ve yumuşak güç*. İstanbul: Beta Yayınları.
- EKŞİ, M. (2014). *Kamu diplomasisi ve Ak Parti dönemi Türk dış politikası*. Ankara: Siyasal Kitabevi..
- GÖKALP, Z. (2014). *Türkleşmek, İslamlaşmak, muasırlaşmak*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- GÖKALP, Z. (2019). *Türkçülüğün esasları*. (8. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- ICD. (2023). What is Cultural Diplomacy?. <https://culturaldiplomacy.org/index.php?en> adresinden erişildi. (ET:16.09.2023)

KEYMAN, F. ve SARIBAY A.Y. (2000). Global yerel ekseninde Türkiye. F. Keyman ve A.Y. Sarıbay (Yay. Haz.) *Global yerel ekseninde Türkiye, siyaset ve toplumsal yaşam*. (s.17-38). İstanbul: Alfa Yayıncılık.

NYE, J.S. (2005). *Yumuşak güç: Dünya siyasetinde başarının rolü*. Aydın, R. İ. (çev.), Ankara: Elips Kitap.

YILDIRIM, A.ve ŞİMŞEK, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM, G. (2015). *Uluslararası halkla ilişkiler perspektifinden kamu diplomasisi*. İstanbul: Beta Yayınları.

TBMM. (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa.htm> adresinden erişildi. (ET: 10.10.2023)

TDK. (2023). Hegemonya. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi. (ET: 10.10.2023)

TÜRKEŞ - GÜNAY, U. (2009). *Türk kültürüne eleştiri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

STEM EĞİTİMİNDE TEMEL DİL BECERİLERİNİN ÖNEMİ

Doç. Dr. Niymet BAŞI (MEB)

Dr. Öğr. Üyesi Bahtiyar BAŞI (İnönü Üniversitesi)

ÖZ

Birçok ülkenin eğitim sistemi; üreten, ekonomik ve sosyal gelişmelere katkı sağlayan, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle günümüzde STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi dünyada birçok ülkenin öğretim programlarına dâhil edilmektedir. STEM Eğitimi genel anlamıyla öğrencilerin sorgulama, araştırma, buluş yapma ve üretim yapma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. STEM eğitimi teorik bilgiyi uygulamaya, ürüne ve yenilikçi buluşlara dönüştürmeyi hedefleyen disiplinler arası bir yaklaşımdır. Bu amaçla yürütülen eğitim- öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin ana dilini doğru ve etkili kullanma, kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme gibi dilsel gelişimlere de sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden tarama modeli kullanılmış; veri analizi aşamasında ise doküman incelemesi yöntemi uygulanmıştır. Araştırma kazanım merkezli STEM uygulamalarında hangi dil becerileri kazanımlara yer verildiğini tespit etmek ve Türkçe dersinde STEM eğitimleri kullanılarak yapılacak etkinlik örneklerini vermek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca çalışmada STEM Eğitimi çerçevesinde yürütülen etkinliklerde dilsel becerilere farkındalık oluşturarak bu süreç içerisinde etkin rolü olan temel dil becerilerinin önemi üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: STEM, temel dil becerileri, öğrenme.

THE IMPORTANCE OF BASIC LANGUAGE SKILLS IN STEM EDUCATION

ABSTRACT

Education systems of many countries; It aims to raise individuals who produce, contribute to economic and social developments, and have 21st century skills. For this reason, today STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) education is included in the curriculum of many countries in the world. STEM Education generally aims to develop students' questioning, researching, inventing and producing skills. STEM education is an interdisciplinary approach that aims to transform theoretical knowledge into practice, products and innovative inventions. In the educational activities carried out for this purpose, students must also have linguistic development such as using their native language correctly and effectively and being able to express themselves orally and in writing. In this study, scanning model, one of the qualitative research techniques, was used; In the data analysis phase, the document review method was applied. The research was conducted to determine which language skill outcomes are included in outcome-centered STEM applications and to give examples of activities to be done using STEM education in Turkish lessons. In addition, the study focused on the importance of basic language skills, which have an active role in this process, by raising awareness of linguistic skills in the activities carried out within the framework of STEM Education.

Key Words: STEM, basic language skills, learning.

GİRİŞ

Türkçe dersinin öğretim programı öğrencilerin dört temel dil becerilerinin gelişimi üzerine inşa edilmiştir. Eğitim-öğretim süreci boyunca öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerinin programdaki kazanımlar doğrultusunda gelişimi hedeflenir. Türkçe Dersi Öğretim Programı; “Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini zihinsel olarak kazanmaları ve bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır” (MEB, 2019: 8).

Dil becerileri sadece Türkçe dersine özgü beceriler olarak düşünülmemelidir, bütün derslerin temelini oluşturmaktadır. Bir öğrencinin derslerden başarılı olabilmeleri için dört temel beceriyi etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir. Dört temel dil beceri düzeyinin gelişimini sağlayan öğrenciler diğer derslerin kavramlarını daha kolay anlayıp kendilerini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmektedir. Bu doğrultuda dört temel dil becerisi diğer derslere ne kadar aktarılırsa öğrencinin o derse ait hedef kazanımlarına ulaşımı kolaylaşacaktır. Polat ve Uslu (2012) Türkçe dersinde kazanılan dil becerilerinin matematik dersindeki problem çözme süreciyle ilişkili olduğunu bu nedenle matematiksel okuma, yazma, konuşma, dinleme etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme sürecine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin diğer derslerdeki başarısızlığın altında yatan temel nedenler dört temel dil becerilerinin gelişiminden kaynaklanan eksikliklere dayanmaktadır.

OECD Eğitim Direktörlüğü Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) tarafından yapılan sınavda okuma becerileri sınavında Türkiye gösterdiği performans ile 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada bulunmaktadır (MEB, 2019:26). Ayrıca öğrencilerimizin bu tip sınavlarda matematiği kullanma, matematiği gerçek yaşama aktarma, matematiğe ait kavramları yorumlama konusunda başarısız oldukları tespit edilmiştir. Alınan bu sonuçlar ülkemizin OECD ortalamasının altında kaldığını göstermektedir.

Yapılan bu uluslararası sınavlar öğrencilerin okuma anlama becerileri ile fen ve matematik başarı ortalamaları arasında paralellik olduğunu ortaya koymaktadır.

1950’li yıllarda ortaya çıkan STEM’in açılımı “Science, Technology, Engineering and Mathematics” şeklinde; Türkçe olarak ise Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik olan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu kavram alan yazında “FeTeMM, STEM, BiLTeMM, STEM+A, STEM+E, STEM+C, STEAM” şeklinde de ifade edilmektedir. Günümüzün önemli bir eğitim yaklaşımı olan STEM; bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiğin bir araya getirilmesiyle okul öncesinden yükseköğretime kadar disiplinler arası yaklaşımla bireylerin problemleri tespit etmesini sağlar. STEM eğitiminin amacı bireylerin edindiği bilgileri disiplinler arasında kullanarak yenilikçi buluşlara dönüştürmektir. Bu süreç içerisinde öğrencilerin matematik ve fen bilimleri dersinde edindiği bilgiler teknoloji ve mühendislik alanına ait özgün bir ürüne dönüşmektedir. Uygulanan bu eğitim sayesinde 21. yüzyıl becerilerine sahip, sorgulayan, araştıran ve üreten bir neslin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Esas alınan bu eğitim modeli bilgiyi ezberlemeyi ve depolamayı değil, bilgiyi üretmeyi ve yeni bir ürüne dönüştürmeyi hedeflemektedir.

Son yıllarda dünyada birçok ülkede STEM eğitimine olan talep artmaktadır bu doğrultuda da ülkeler eğitim sistemlerini güncelleyerek 21. yüzyıl becerilerine uygun bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla eğitim bakanlığı öncülüğünde iş dünyası, çeşitli meslek kuruluşları temsilcileri, bilim ve sanat merkezleri bir araya gelerek ülke çapında izlenen STEM politikalarını oluşturmaktadır. Ülkemizin STEM eğitimi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış doğrudan bir eylem planı bulunmamaktadır (MEB, 2021:151). Bununla birlikte STEM politikasına sahip ülkeler, sınavlardan yüksek puanlar almalarına ve üst sıralarda yer almalarına rağmen yoğun çalışmalarına devam etmektedir (Ay ve Seferoğlu, 2020).

Ülkemizde ilk olarak TÜSİAD tarafından 2014 yılında yayınlanan STEM iş gücü raporu yayınlanmıştır. Ardından 2015-2019 Stratejik Planında STEM'in güçlendirilmesine yönelik amaçlara yer verilmiştir. STEM konusundaki ilk çalışmalar Hacettepe Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından yapılmıştır. Her iki üniversite de kendi bünyesinde bir STEM eğitim merkezi açmıştır (Akgündüz, ve diğerleri, 2015). Bahçeşehir Üniversitesi tarafından STEM öğretmeni eğitim programı uygulanmaktadır. Bu program ile STEM'e uygun bir öğretmen eğitimi ve taslak STEM öğretim programı oluşturulmuştur (Bahçeşehir Üniversitesi, 2016).

2015 yılında ise İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından STEM Eğitimi Türkiye Raporu, 2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından STEM Eğitim Raporu yayınlanmıştır (MEB, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı yayınladığı bu raporun ardından ilk olarak 2018 yılında "Millî Eğitim Bakanlığı STEM Eğitimi Öğretmen El Kitabı'nı yayınlamıştır. Bu kitap ile bakanlık STEM eğitiminin okullarda uygulanmasını ve öğretmenlere destek olarak çalışmalarına kaynaklık etmesini amaçlamıştır.

STEM yaklaşımına dayalı eğitim hizmeti vermek isteyen özel okullar Millî Eğitim Bakanlığı'na taleplerini iletmışlerdir. Bu taleplerin karşılanması ve STEM eğitimi için bir yol haritası çizilebilmek için uzmanlar, özel okul öğretmenleri ve akademisyenlerden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Yapılan çalışmalar neticesinde 2019 yılında Kazanım Merkezli STEM Uygulamaları örnek ders planları hazırlanarak "Kazanım Merkezli STEM Uygulamaları" adıyla yayınlanmıştır. Bu kitap içerisinde okul öncesi ve ilkököl düzeyinde yer alan sınıflara ait kazanım merkezli STEM uygulama planlarına yer verilmiştir. Bu düzeydeki öğrencilere bu eğitimle kazandırılması hedeflenen bilişsel gelişim, dilsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, öz bakım becerileriyle ilgili kazanımlar ve göstergelere yer verilmiştir. Bu kitabın ardından 2021 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Okul Öncesinden Ortaöğretime Farklı Disiplinlerde STEM Eğitimi Uygulamaları kitabı yayınlanmıştır. Yayınlanan kitapta okul öncesi, edebiyat, matematik, geometri, fen bilimleri, sosyal bilimler, yabancı diller eğitiminde STEM çalışmalarının nasıl yapılacağına dair teorik bilgileri aktarılmış, aynı zamanda öğretmenlerin derslerde kullanabileceği materyallere ve ders planlarına örnekler verilmiş, yeni fikirler ve projeler geliştirmeye yönelik teori ve uygulamalar bütünlük olarak sunulmuştur. Ayrıca son yıllarda TÜBİTAK tarafından birçok STEM eğitimi projesi de bulunmaktadır (Akgündüz ve ark., 2015).

STEM eğitiminde önemli bir yere sahip olan bilimsel süreç becerileri öğrencinin bilgiye ulaşmasını, elde ettiği bilgiyi çözümleyerek yorum yapabilmesini ve sonuç çıkararak bunları farklı kişilere sunmasını gerektirir. Bu süreç içerisinde dil sadece bilimsel bilginin okuyuculara aktarılmasını sağlayan pasif bir rol üstlenmez. Dilin bu süreçteki en önemli rolü yeni bir bilimsel

düşünceyi oluştururken doğru kelimeleri bulma, bu kelimelerden doğru bir cümle kurma ve kurulan cümleleri mantıklı bağlantılar oluşturarak anlamlı bir metnin oluşumunu sağlamaktır (Ford ve Peat, 1988). Rio'ya (1991) göre ise fen ve dil, ilköğretim programlarının birbirini tamamlayan disiplinleridir. Dil, hislerin, düşüncelerin, deneyimlerin bir iletişimi ve ifadelerin bir tablosu olarak kullanılırken fen, doğayı anlamak, deney ve gözlem yapmak için kullanılır. Öğrencilerin araştırma sonucunda elde ettikleri bulguları başkalarına sunarken ya da yazılı olarak ifade ederken dil becerilerini aktif olarak kullanırlar.

STEM eğitiminde bilimsel süreçlerin her aşamasında, dil aktif bir biçimde kullanılır. Bu süreçler; bir konuyu sorgulama, amaç oluşturma, verileri çözme ve elde edilen verileri diğer kişilere iletme şeklinde tanımlanabilir. Öğrenci konu ile ilgili bilgilere ulaşma sürecinde okuma ve dinleme becerilerini, elde ettiği verileri paylaşma sürecinde de konuşma veya yazma becerisini aktif olarak kullanması gerekir. Bu doğrultuda temel dil becerilerinin teorik bilgilerin oluşumunda ve aktarılmasında önemli bir rolü olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu beceriler sadece öğrencinin kendini ifade etmesini değil, aynı zamanda bilgiye ulaşmasına, bilgiyi yorumlamasına ve aktarabilmesine imkân tanır. STEM eğitiminde önemli bir yere sahip olan bilimsel süreç becerileri de öğrencinin bilgiye ulaşmasını, elde ettiği bilgiyi çözümleyerek yorum yapabilmesini ve sonuç çıkararak bunları farklı kişilere sunmasını gerektirir.

STEM eğitimiyle yapılan araştırmalar incelediğinde daha çok mühendislik, matematik ve fen teknoloji eğitimine dayalı eğitimin temel alınarak bu alanlara uygun etkinlik ve uygulama önerilerine yer verildiği görülmektedir (Çiftçi, 2018). Yapılan alan yazın incelemesinde STEM eğitiminin temel dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan alan yazına katkı sağlayacağı düşünülen bu araştırma STEM eğitiminde temel dil becerilerin önemini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Kazanım merkezli STEM uygulamalarında (MEB, 2019) dil becerilerine ait hangi kazanımlara yer verilmiştir?
- 2) Türkçe dersinde STEM eğitimleri kullanılarak örnek uygulamalar nasıl yapılabilir?

2.Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden tarama modeli kullanılmış; veri analizi aşamasında ise doküman incelemesi yöntemi uygulanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini, 2019 yılında hazırlanan Kazanım Merkezli STEM Uygulamaları kitabı (MEB, 2009) oluşturmaktadır.

3.Bulgular

3.1.Kazanım merkezli STEM uygulamalarında (MEB, 2019) dil becerilerine ait tespit edilen kazanımlar

Kazanım Merkezli STEM Uygulamalarında bilişsel gelişimle ilgili kazanımlar ve göstergeler, dil gelişimiyle ilgili kazanımlar ve göstergeler, sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanımlar ve göstergeler belirtilmiştir. Kazanım merkezli okul öncesi dönemle ilgili STEM uygulamalarında (MEB, 2019) dil becerilerine ait kazanımlar şunlardır:

Tablo 1: Kazanım merkezli STEM uygulamalarında okul öncesi dönem dil gelişimiyle ilgili kazanımlar ve göstergeleri

Kazanım	Göstergeleri
Sesleri ayırt eder.	Verilen sese benzer sesler çıkarır.
Sesini uygun kullanır.	Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar.
Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmışın dışında kullanır.
Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.	Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.
Dili iletişim amacıyla kullanır.	Sohbete katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu düşünce ve hayallerinin nedenlerini söyler.
Sözcük dağarcığını geliştirir.	Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.
Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.	Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinledikleri/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.
Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler.
Görsel materyalleri okur.	Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi dönemdeki öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik 4, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik 3, görsel okuma becerisini geliştirmeye yönelik 1 adet kazanıma yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 2: Kazanım merkezli STEM uygulamalarında İlkokul Dönemine Ait Dil Gelişimiyle İlgili Kazanımlar ve Göstergeleri

Kazanım	Göstergeleri:
1. Sesini uygun kullanır.	Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar.

2. Dili iletişim amacıyla kullanır.	Sohbete katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu düşünce ve hayallerinin nedenlerini söyler.
3.Sözcük dağarcığını geliştirir.	Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.
4. Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.	Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinledikleri/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.
5. Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.	Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinledikleri/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.
6. Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder	Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler.
7.Ses bilgisi farkındalığı gösterir.	Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.
8.Görsel materyalleri okur.	Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

Tablo 2 incelendiğinde ilkokul dönemindeki öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik 4, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik 3, görsel okuma becerisini geliştirmeye yönelik 1 adet kazanıma yer verildiği tespit edilmiştir. İlkokul dönemindeki kazanımların dil becerilerine göre dağılımına bakıldığında yazma becerisine yönelik bir kazanıma yer verilmediği görülmektedir. Okuma becerisine yönelik ise 1 adet kazanıma yer verilmiştir.

3.2. Türkçe dersinde STEM eğitimleri kullanılarak örnek uygulamalar nasıl yapılabilir?

STEM eğitimine uygun örnek uygulamaları tasarlarırken şu aşamalar izlenir (MEB, 2021:58) alan belirleme, belirlenen alan kapsamında öğretilmek istenen konunun belirlenmesi, belirlenen konunun diğer disiplinlerle olan ilişkisinin gösterilmesi, diğer disiplinlerle ilgili kurularak yeni bir içerik ve uygun etkinlikler tasarlanır. Son aşamada ise STEM etkinlikleri uygulanır ve değerlendirilir. Bu plan göz önünde bulundurularak yapılacak örnek etkinlikler aşağıda verilmiştir:

Etkinlik 1: Sözcüklerin, deyimlerin ve atasözlerin anlamlarını öğrenme sürecinde terazi etkinliği kullanılabilir. Bu etkinlikte öncelikle ahşap malzeme kullanılarak bir terazi oluşturulur.

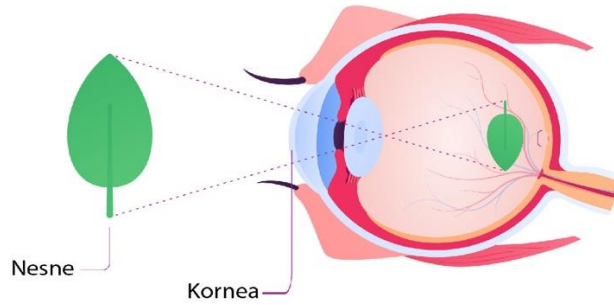
Daha sonra küçük kutuların içerisine ağırlıklar konur ve üzerlerine deyimler yazılır. Deyim ve deyim anlamını belirten kutuların aynı ağırlıkta olması gerekir. Öğrenciler kelimeleri terazinin kefelerine koyarak deyimlerin anlamlarını bulmaya çalışır. Bu etkinlikte fen bilimleri dersindeki kuvvet hareket ve basit makineler konusundan, matematik dersindeki ağırlık birimleri konusundan ve tasarım becerilerinden faydalanılarak çok disiplinli bir çalışma yapılır.



Şekil 1: Kaynak: <https://www.ciceksepeti.com/ahsap-terazi-agirlikli-denge-oyuncagi->

Etkinlik 2: Bir insanın ruhuna doğruluk ekmek, kör doğmuş birine görme gücünü vermek kadar olanak dışı bir şeydir. (*Platon*)” yazma konusu öğrencilere verilir. Öğrenciden yazma konusuna başlamadan önce görme olayını araştırması istenir. Öğrenciler yaptıkları araştırma sonunda görmenin nasıl gerçekleştiğini çizimler ve modellemeler yaparak gösterir. Türkçede bir yazma konusu ile başlayan ders, görme olayının model tasarımı ile tamamlanır ve öğrencilerin verilen bilgilerin kullanım alanlarının farkına varmaları sağlanır. Yapılan bu yazma çalışmasıyla aynı zamanda fen bilimleri dersindeki bir kazanım daha iyi kavranmış olunur.

GÖRME



Şekil 2: <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/nasil-goruruz>

Etkinlik 3: Öğrencilere “Üç Küçük Domuzcuk” masalı okunur ya da anlatılır. Masalın sonunda üç karakterin yapmış olduğu barınakları bir tasarım ya da maket halinde sunmaları istenir. Öğrenciler masaldaki karakterlerin yapmış oldukları ev tarzında küçük bir ev tasarlayarak mühendislik alanıyla, tasarlama sırasında yaptıkları hesaplamalar ile matematik dersiyle bir ilişkilendirme yapmış olurlar. Ayrıca yapmış oldukları tasarımları <https://floorplanner.com/> gibi uygulamalar kullanarak dijital ortamda da gerçekleştirebilirler.

Etkinlik 4: Öğrencilere “Bir icat yapmak isteseydin, ne yapardın?” sorusu sorularak düşüncelerin yazılı olarak ifade etmeleri istenir. Öğrenciler bu konuyla ilgili önce bir araştırma yaparak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak özgün tasarım örnekleri düzenlerler. Bu ürünün tasarımı için taslak çizimler yapar ve tasarım sürecinin sonucunda tasarımları ürüne dönüştürür.

Etkinlik 5: Öğrencilere “Küresel ısınmayı önlemek için neler yapabiliriz?” sorusuyla derse başlanır. Sınıfta beyin fırtınası uygulaması yaparak öğrencilerin cevaplarından yola çıkarak mevcut problemle ilgili bir zihin haritası çıkarılır. Öğrencilere bu konuyla ilgili araştırmaları görevi verilir ve edindikleri bilgileri gruplar halinde sınıfta sunmaları istenir. Öğrenciler sunumlarını blog şeklinde yayınlar ya da bir gazete şekline dönüştürür.

Etkinlik 6: Öğrencilerle birlikte kelime havuzları oluşturulur. Öğrencilerden bu kelimeleri kullanarak bir hikâye yazması ve yazmış olduğu hikâyeyi resimlendirmesi istenir. Öğrenciler hikâyeyi yazdıktan sonra sınıfta okunur. Öğrencilerin en çok beğendiği hikâyeler dijital hikâye yazma programı “Story Jumper” kullanılarak dijital ortama aktarılır. Öğrencinin çizmiş olduğu resimler de “Tinkercad Web 2.0” Programı yardımıyla çizilir. Böylece yazılan metinler dijital hikâyeye dönüşmüş olur.

SONUÇ

Bu araştırmanın amacı temel dil becerilerinin STEM eğitiminde nasıl bir yeri ve önemi olduğunu belirlemektir. İlk olarak kazanım merkezli STEM uygulamalarında dil becerilerine ait tespit edilen kazanımlar tespit edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda okul öncesi dönemdeki öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik 4, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik 3, görsel okuma becerisini geliştirmeye yönelik 1 adet kazanıma yer verildiği tespit edilmiştir. İlkokul dönemindeki öğrencilerin ise konuşma becerisini geliştirmeye yönelik 4, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik 3, görsel okuma becerisini geliştirmeye yönelik 1 adet kazanıma yer verildiği saptanmıştır. İlkokul dönemindeki kazanımların dil becerilerine göre dağılımına bakıldığında yazma becerisine yönelik bir kazanıma yer verilmediği görülmektedir. Okuma becerisine yönelik ise sadece 1 adet kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda kazanımların dört temel dil becerilerine eşit bir şekilde dağılımının gerçekleşmediği saptanmıştır. Ayrıca dil kazanımları sadece okul öncesi ve ilkökul düzeyinde yer alan sınıflar için belirlenmiştir. Diğer öğrenim düzeyleri için STEM eğitim modeline uygun kazanımlar henüz oluşturulmamıştır.

STEM eğitiminde temel dil becerilerinin önemi hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapılmış, elde edilen bilgiler doğrultusunda Türkçe dersinde kullanılmak üzere bazı etkinlik önerileri geliştirilmiştir. Ayrıca çalışmanın sonunda temel dil becerilerinin STEM eğitimine

sağladığı pek çok katkısının olduğu ve bu açıdan temel dil becerilerinin bu alan için önemli ve gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

STEM eğitiminde öğrenci anlama ve anlatma becerilerini aktif olarak kullanmak durumundadır. Bu eğitimin amaçlarının ve gerekçelerinin sağlanabilmesi için öğrencinin temel dil becerilerine sahip, dil ve ifade becerileri kazanmış yetkin birer birey şeklinde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçlara uygun bireyler yetiştirilmesi için işlevsel bir ana dil eğitimi okullarda uygulanmalıdır.

Ana dil eğitimi bireye dilsel becerilerin yanı sıra düşünsel beceriler de kazandırır. Ana dil eğitimi bilgi üzerine kurulmuş bir ders olarak düşünmemek gerekir. Öğrenci ana dili öğretim sürecinde iletişim kurma, problem çözüme, araştırma, karar verme gibi temel becerileri de edinerek dilsel becerilerinin yanı sıra düşünsel becerilerini de geliştirir. Bu bağlamda Türkçe dersi dört temel dil becerisinin gelişimini hedefleyen, bu süreç içerisinde öğrencilere eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi sağlayan bir öğrenme alanıdır. Ayrıca fen bilimleri alanındaki derslerin günlük hayata aktarılması sürecinde Türkçe dersinde okuduğu/dinlediği metinlerin önemli katkısı bulunmaktadır. Metinler aracılığıyla öğrencilerin hayal güçleri ve düşünme becerileri gelişir. Düşünsel becerileri gelişen öğrenciler ise matematik, mühendislik becerilerini de kullanarak günlük hayatta karşılaştığı problemlere daha kolay çözüm önerileri sunarlar.

Türkçe dersinde öğrenci STEM yaklaşımıyla diğer dersler arasında disiplinler arası bir ilgi kurularak öğrendiklerini birleştirecek ve temel dil becerilerini geliştirecektir. Bu amaçla Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen dil ve düşünme becerilerine uygun olarak ders planları ve etkinlikler oluşturulmalıdır.

KAYNAKLAR

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu. *İstanbul: Scala Basım*.

Çiftçi, M. (2018). Geliştirilen STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerine, STEM disiplinlerini anlamalarına ve STEM mesleklerini fark etmelerine etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize*.

Ford, A., & Peat, F. D. (1988). The role of language in science. *Foundations of physics, 18*, 1233-1242.

MEB (2015). STEM Eğitimi Ön Raporu. Ankara.

MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara.

MEB (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Ankara: MEB.

MEB (2021). STEM Eğitimi Öğretmen El Kitabı. Ankara.

Polat, S. & Uslu, M. (2012). Fen ve Teknoloji Dersinde Üstbiliş Stratejilerine Dayalı Öğretim Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Erişilerine Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5* (3), 27-42.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SÖZCÜK ÖĞRETİMİNDE YARARLANILABİLECEK BİR MATERYAL: RESFEBE

Arş. Gör. Dede Sefer AKDOĞAN*

ÖZ

Dört temel dil becerisinin geliştirilmesi, sözcük dağarcığının geliştirilmesiyle mümkün olmaktadır. Öğrencinin iletişim becerilerini, bilişsel becerilerini, sosyal ilişkilerini ve akademik başarısını etkileyen sözcük dağarcığı, sözcük öğretimi süreci içerisinde geliştirilmektedir. Sözcük öğretimi sürecinin doğru ve etkili bir şekilde planlanmasıyla öğrencilerin sözcük dağarcığı geliştirilebilmektedir. Bu doğrultuda sözcük öğretimi sürecinde kullanılabilecek çeşitli yöntem, teknik, uygulama ve materyaller geliştirilmiştir. Sözcük öğretiminin başarıya ulaşabilmesi için bu yöntem, teknik, uygulama ve materyallerin dikkatli ve özenli bir şekilde oluşturulması gerekmektedir. Zekâ oyunu türlerinden biri olan Resfebe, Batı alanyazınında Rebus olarak bilinen kavrama karşılık gelmektedir ve “resimli alfabe” sözcüklerinin birleştirilmesiyle meydana getirilmiştir. Resfebe, sözcük öğretiminde kullanılabilecek etkili bir materyaldir. Sözcük öğretiminde Resfebe'nin nasıl kullanılacağı sorusuna cevap aramayı amaçlayan bu araştırma, betimsel araştırma modellerinden derleme çalışması niteliğindedir. Araştırmada öncelikle ilgili alanyazın taraması sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda sözcük, sözcük dağarcığı, sözcük öğretimi, zekâ, zekâ oyunları, Zekâ Oyunları Dersi, Rebus ve Resfebe konuları üzerinde durulmuştur. Sonrasında Resfebe'nin sözcük öğretiminde nasıl kullanılacağı ile ilgili uygulama örnekleri geliştirilmiştir. Renkli, ilgi çekici, eğlenceli, öğretici yapısı ve sözcük öğretimi sürecindeki kullanışlığı göz önüne alındığında Resfebe'nin sözcük öğretiminde kullanılan materyaller arasında yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sözcük, sözcük dağarcığı, sözcük öğretimi, zekâ oyunları, Resfebe

A MATERIAL THAT CAN BE USED IN WORD TEACHING: RESFEBE

ABSTRACT

The development of four basic language skills is possible by developing vocabulary. Vocabulary, which affects the student's communication skills, cognitive skills, social relations and academic success, is developed within the vocabulary teaching process. Vocabulary of students can be improved by planning the vocabulary teaching process correctly and effectively. In this direction, various methods, techniques, applications and materials that can be used in the vocabulary teaching process have been developed. In order for vocabulary teaching to be successful, these methods, techniques, applications and materials must be created carefully and carefully. Resfebe, one of the types of intelligence games, corresponds to the concept known as Rebus in the Western literature and was formed by combining the words "pictorial alphabet". Resfebe is an effective material that can be used in vocabulary teaching. This research, which aims to answer the question of how to use Resfebe in vocabulary teaching, is a compilation study from descriptive research models. In the research, first of all, in line with the information obtained as a result of the relevant

* Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD

literature review, words, vocabulary, teaching words, intelligence, intelligence games, Intelligence Games Lesson, Rebus and Resfebe were emphasized. Afterwards, application examples were developed on how to use Resfebe in vocabulary teaching. Considering its colorful, interesting, entertaining, instructive structure and its usefulness in the vocabulary teaching process, it is thought that Resfebe should be among the materials used in vocabulary teaching.

Key Words: Word, vocabulary, teaching vocabulary, mind games, Resfebe

1. GİRİŞ

Türkçe Sözlük'te anlamlı ses veya ses birliği, söz, lügat (TDK, 2023) olarak tanımlanan sözcük, görsel ve işitsel olarak algılandığında, temel anlamının dışında, içinde bulunduğu bağlam çerçevesinde, kişinin zihninde farklı anlamlar oluşturabilen, cümle içerisinde belirli bir görevi yerine getiren, görsel ve işitsel niteliğe sahip, her yönden üzerinde uzlaşım sağlanmış bir dil birimidir (Onan, 2019, s. 139). Sözcük kavramının çeşitli tanımlamaları yapılmış olsa da belli bir tanıma varmak oldukça zordur (Karadağ, 2021, s. 12; Göçer, 2015, s. 49). Sonuç olarak sözcük, şu şekilde tanımlanabilir: Bir dilin söyleyiş özelliklerini, o dili konuşan milletin bilgi birikimini, kültür ve deneyimlerini barındıran, bireylerin her türlü varlık veya düşünceyi içselleştirmesini sağlayan olgu, olay veya nesnelerin anlamını taşıyan, ifade edilmek istenen düşünceleri, tavırları, davranışları ve dilin sistematüğünü gösteren, ses birliklerinden oluşmuş yapay simgedir (Aydın & Aydın, 2020, s. 2; Doğan, 2014, s. 89; Göçer, 2015, s. 49; Karadüz & Yıldırım, 2011, s. 962).

Dil öğretimi, dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi esasına dayanır. Öğrencinin dört temel dil becerisinin gelişmesi ise sözcük dağarcığının geliştirilmesiyle mümkün olmaktadır (Karagöl & Tarakçı, 2019, s. 150). Sözcükler bu sürecin temel unsurudur. Bireyin dağarcığında bulunan sözcükler, onun düşünce dünyasını genişletmekte, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektedir. Bireyin sözcük dağarcığının sistemli bir biçimde geliştirilmesi, okuduklarını ve dinlediklerini anlamasında, kendisini konuşarak ve yazarak düzgün bir şekilde ifade etmesinde doğrudan etkilidir (Göçer, 2016; s. 387; Şimşek, 2020, s. 117; Şimşek & Demirel, 2020, s. 318; Duran & Bitir, 2018, s. 16). Bu nedenle sözcük dağarcığı zengin olan birey, aynı zamanda iyi bir okuyucu, yazar, dinleyici ve konuşmacıdır. Her sözcük, birey için birikim ve tecrübe demektir. Kazanılan sözcüklerin sayısı arttıkça bir hazine meydana gelmekte ve insanı insan yapan, onu diğer canlılardan ayıran dil ortaya çıkmaktadır (Yaman & Gülcan, 2009, s. 61). Sözcük dağarcığı zengin olan öğrenciler, kendini ifade etmekte zorluk çekmemekte; okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini kolaylıkla anlamakta; yazarken ve konuşurken zorlanmamaktadırlar. Ayrıca sözcük dağarcığı, anlama ve anlatma becerilerini doğrudan etkilediğinden dolayı öğrencilerin akademik başarısını da etkilemektedir. Sözcük dağarcığı yetersiz olan öğrenciler, anlama ve anlatmada güçlük çekmektedirler. Bu nedenle bu öğrenciler, diğer derslerde de başarısız olabilmektedir. Öğrencinin hem sosyal hem de akademik başarısında önemli bir etkiye sahip olan sözcük dağarcığının geliştirilme sürecine gereken önem verilmeli ve söz konusu süreç planlanırken olası sonuçlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Sözcük öğretimi, sözcüklerin anlamlarının öğrencinin zihninde kalıcılığını sağlayabilen, bilginin bellekte depolanması sırasında bellek işlemlerini işlevsel hâle getiren, bilginin geri çağırılmasında anımsama işleminin işlevsel olabilmesini sağlayan, farklı duyu organlarına ve farklı zekâ türlerine hitap eden, öğrencilerin etkin olduğu ve onların seviyelerine, ilgilerine,

ihtiyaçlarına uygun, amaçlı, sistemli, bilinçli, etkili yöntem, teknik ve ders malzemeleriyle gerçekleştirilmelidir (Dilidüzgün, 2014, s. 238). Sözcük öğretimi, öğrencinin bir metni okuması, bu metindeki bilmediği sözcükleri tespit etmesi ve bunların anlamını tahmin edip sözlükteki anlamıyla karşılaştırması gibi klasik uygulamalar yoluyla yapıldığında sözcük dağarcığını geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Sözcük öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çok farklı yöntem, teknik, materyal ve uygulamaların kullanıldığı görülmektedir (Göçer, 2015; Özbay & Akdağ, 2013; Varışoğlu vd., 2014; Yaman & Akkaya, 2012; Şimşek, 2020; Özbay & Melanlıoğlu, 2008; Karayazı & Karakuş, 2018; Doğan Kahtalı vd., 2020; Chakyroglu & Seri, 2018; Çetinkaya, 2005; Tilbe vd., 2017; Baturay vd., 2017; Demir Atalay, 2016; Gün vd., 2021; Kurudayıoğlu & Zorpuzan, 2019; Doğan, 2014; Gürdal & Arslan, 2011; Maden vd., 2016; Apaydın, 2007; Göçer & Karadağ, 2020; Yavuz, 2010; Batur & Yavaşca, 2018; Duran & Bitir, 2017; Duran & Bitir, 2018; Mert, 2009; Yaman & Gülcan, 2009;) Nitekim bu yöntemlerin bazıları zaman kısıtlığı, imkânların yetersizliği gibi nedenler dolayısıyla uygulanamamaktadır. Bu nedenle okullarda hem ekonomik hem de kullanışlı yöntemlere ihtiyaç vardır. (Duran & Bitir, 2018, s. 20-21). Bu doğrultuda zekâ oyunlarından olan Resfebe, sözcük öğretiminde yararlanılabilecek bir araç olarak değerlendirilebilir.

Batı alanyazınında Rebus olarak bilinen Resfebe, anlamlı bir sözcük veya sözcük öbeği oluşturmak için görsellerin, harflerin, sayıların ve sözcük parçalarının birleştirilmesi ile oluşturulan anlamlı ve nesnel bir sözcük veya sözcük grubundan müteşekkil zekâ oyunları veya görsel bulmacalardır (Çalış Zeğerek, 2020, s.128; Birol, 2022, s. 226; Söylemez vd., 2022, s.64, 65; Gürsoy, 2022, s.47). Resfebe ile ilgili alanyazın tarandığında yeterli miktarda araştırmaya ulaşılamamaktadır. Yapılan araştırmalar ise genellikle eğitimde oyun ve zekâ oyunları kapsamında yapılan araştırmalardır (Arslan vd., 2010; Ekici vd., 2017; Alkaş Ulusoy vd., 2017; Devocioğlu & Karadağ, 2014; Batar, 2021; Yılmaz, 2019; Demirel, 2015; Altun, 2017; Savaş, 2019; Şen, 2022). Az sayıda olsa da alanyazında Rebus ve/veya Resfebe ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Yurteri & Mertol, 2018; Baki, 2019; Özpınar, 2020; Çalış Zeğerek, 2019; Çalış Zeğerek, 2020; Alkan vd., 2020; Birol, 2022; Söylemez vd., 2022; Gürsoy, 2022). Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkçe Eğitimi bağlamında Resfebe konusunu malzeme edinen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Resfebe ile ilgili Türkçe Eğitimi alanında akademik bir çalışma bulunmasa da ilkökul ve ortaokul kademelerine yönelik hazırlanmış Resfebe kitaplarının bulunduğu görülmektedir (Saygın & Saygın, 2021; Ateş Erdoğan, 2020; Köroğlu Beder, 2022a; Köroğlu Beder, 2022b; Acun, 2022; Pervaz, 2019; Türedi, 2021; Öven, 2018).

2. Yöntem

Sözcük öğretiminde Resfebe'nin nasıl kullanılacağı sorusuna cevap aramayı amaçlayan bu araştırma, betimsel araştırma modellerinden derleme çalışması niteliğindedir. Derleme çalışmalarında alanyazının seçilen konu ile ilgili kısmı değerlendirilir (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırmada Resfebe'nin sözcük öğretimi kapsamında nasıl kullanılacağı araştırılmıştır. Araştırmada öncelikle sözcük ve sözcük öğretimi üzerinde durulmuştur. Sonrasında zekâ oyunları, Zekâ Oyunları Dersi, Rebus ve Resfebe konuları ele alınmıştır. Daha sonra Resfebe aracılığıyla sözcüklerin nasıl öğretilebileceği belirtilmiş ve yapılabilecek uygulamalar örneklendirilmiştir. Bu bağlamda "Sözcük öğretiminde Resfebe nasıl kullanılabilir?" sorusuna cevap aranmıştır.

3. Bulgular

3.1. Eğitim Ortamlarında Zekâ Oyunları

Zekâ ile ilgili yapılan tanımlar tarihsel süreç içerisinde içinde bulunulan çağın özelliklerine ve toplumdaki topluma farklılık göstermiştir. Günümüzde kabul gören tanıma göre bireyin doğal ve sosyal çevresinde karşılaştığı sorunları çözme becerisi olan zekâ, beyindeki nöron sayısı ve bu nöronlar arasındaki etkileşim hızı ile ilgili bir kavramdır (Coşkun, 2021, s. 44). Bu doğrultuda zekâyı geliştirmek için çeşitli oyunlar tasarlanmıştır. Zekâ kullanımı gerektiren çeşitli sorunların oyunlaştırılmış hâline zekâ oyunları denilmektedir. Zekâ oyunları, çocukların ve yetişkinlerin strateji geliştirme, planlama, mantık yürütme, görsel-uzamsal düşünme, sıra dışı düşünme, dikkat, odaklanma ve bellek alanlarında gelişimini sağlayan, ileriye görme, planlama ve sabır, sebat, kararlılık, yenilgiyi hazmetme, rekabet gibi tutum ve davranışları geliştiren etkinliklerdir (TÜZDER, 2023). Tanımdan da anlaşılacağı üzere zekâ oyunları, sadece matematik becerilerini değil mantık, sözel ve görsel zekâ, problem çözme, farklı çözüm yolları üretme, üç boyutlu düşünme, kendine özgü yaklaşım geliştirme, tasarım yapma, şekil oluşturma, taktik geliştirme gibi eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini de geliştirecek oyunları kapsamaktadır (Devecioğlu & Karadağ, 2014, s. 43). Bu çerçevede zekâ oyunlarını, “Bireyin potansiyelinin farkına varması, karar alma becerisi kazanması, karşılaştığı sorunlara özgün çözümler üretebilmesi için oluşturulan, çeşitli bilişsel becerileri gerektiren ve bu becerileri geliştiren oyunlardır.” şeklinde tanımlamak mümkündür.

Zekâ oyunlarının zihinsel ve akademik gelişime olan olumlu katkılarının fark edilmesi sonrasında 2013 yılında Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi seçmeli ders olarak uygulanmaya başlanmıştır. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı'na göre zekâ oyunları zihinsel kapasite ve becerileri geliştirmekte, problemleri algılama ve değerlendirmeyi ve farklı bakış açıları geliştirmeyi öğretmekte, konuya ve çözüme odaklanma alışkanlığı kazandırmakta, hızlı ve doğru karar alabilme yeteneğini geliştirmekte, akıl yürütme ve mantık becerilerini geliştirmekte, öz farkındalık ve öz yeterlik kazandırmakta, sistemli ve disiplinli çalışma alışkanlığı kazandırmakta ve sorunlar karşısında değişik çözüm yolları geliştirmeyi öğretmektedir (MEB, 2013, s. 1-2). Zekâ oyunlarının öğrenci üzerindeki olumlu etkileri göz önüne alınarak söz konusu ders kapsamında bazı amaçlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin zekâ potansiyellerini tanıması ve geliştirmesi, problemler karşısında farklı ve özgün stratejiler geliştirmesi, hızlı ve doğru karar vermesi, sistematik bir düşünce yapısı geliştirmesi, zekâ oyunları kapsamında bireysel, takım hâlinde ve rekabet ortamında çalışma becerileri geliştirmesi ve problem çözmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2013, s. 1).

Programda aşamalık ilkesi doğrultusunda zekâ oyunları için hiyerarşik bir yapı oluşturulmuştur. Buna göre ilk basamak, oyunların kurallarını öğrenmeyi, temel bilgi ve becerileri kazanmayı, başlangıç düzeyi oyunları oynamayı ve bulmacaları çözmeyi içeren Başlangıç Düzeyi'dir. İkinci basamak mantıksal çıkarımlarda bulunmayı, bulmacalarda doğru yerden başlamayı, strateji oyunlarında temel stratejileri uygulamayı, orta düzey oyunları oynamayı ve bulmacaları çözmeyi içeren Orta Düzey'dir. Üçüncü basamak ise yaratıcı düşünme, analiz etme, özgün stratejiler ortaya koyma, değerlendirme, genelleme yapma, ileri düzey oyunlar oynama, bulmacaları çözmeye ve başkalarının deneyimlerinden yararlanmayı içeren İleri Düzey'dir (MEB, 2013, s. 3). Programın uygulanmasında öğretmen, yukarıda belirtilen basamaklar çerçevesinde öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak ne tür ve hangi düzeyde zekâ oyunları üzerinde

çalışacaklarını belirlemelerinde öğrencilere rehberlik eder. Programda zekâ oyunları, akıl yürütme ve işlem oyunları, sözel oyunlar, geometrik-mekanik oyunlar, hafıza oyunları, strateji oyunları ve zekâ soruları olarak sınıflandırılmıştır (MEB, 2013, s. 2).

İlgili alanyazın incelendiğinde eğitim-öğretim sürecinde kullanılan zekâ oyunlarının olumlu yanlarının şunlar olduğu görülmektedir:

- Eğlenceli bir öğrenme süreci oluşturur.
- Dijital ortamlara uyarlanabilir.
- Derse yönelik ilgi ve dikkati artırır.
- Zaman ve maliyet bakımından ekonomiktir.
- Yeniden tasarlanabilir ve kullanılabilir.
- Öğrenciyi aktif kılar.
- Buluş isteği, merak ve akış hissi yaratır.
- Akademik başarıyı artırır.
- Öğrenciye kendini tanıma fırsatı verir.
- Hızlı ve doğru karar alma becerisini geliştirir.
- Takım çalışmasını ön plana çıkararak sosyalleşme imkânı sağlar.
- Görsel algıyı ve dikkati geliştirir.
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirir.
- İletişim becerilerini geliştirir.
- Derse katılma isteğini artırır.
- Kaygıyı azaltır.
- Evrensel, millî, manevî ve ahlakî değerleri geliştirir (Ekici vd., 2017, s. 491-498; Şen, 2022, s. 80; Altun, 2017, s. 113; Savaş, 2019, s. 56; Batar, 2021, s. 82-88; Alkaş Ulusoy vd., 2017, s. 29).

3.2. Resfebe

Zekâ oyunlarından olan Resfebe, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı'nda sözel oyunlar kategorisinde adı geçmese de içeriği itibarıyla bu kategoride değerlendirilebilir. Nitekim bazı araştırmacılar da (Baki, 2019) Resfebe'yi sözel oyunlar kategorisinde değerlendirmiştir. Sözel zekâ oyunları, tüm olasılıkların listelenerek ilerleme kaydedilen, sözcük dağarcığının kullanılarak kurala uygun sözcüklerin türetildiği, oyuna özgü temel stratejilerin kullanıldığı, çözüme ulaşmak için akıllı tahminlere dayalı aramaların yapıldığı, oyuncunun kendi stratejilerini geliştirdiği ve kullandığı oyunlardır (MEB, 2013, s. 4).

Ülkemizde gerek eğitimciler gerekse halk tarafından pek bilinmeyen ancak son zamanlarda bilinirliği giderek artan Resfebe, Batı alanyazınında Rebus olarak bilinen kavrama karşılık gelmektedir. Rebus kavramı, “sözcüklerle değil, şeylerle” anlamına gelen Latince “nōn verbis sed rebus” cümlesindeki “rebus (şeylerle)” sözcüğünden doğmuştur (Whiting, 2017; Akt. Zeğerek, 2020, s. 128). Rebus, anlamlı bir sözcük veya sözcük öbeği oluşturmak için görsellerin, harflerin, sayıların ve sözcük parçalarının birleştirilmesi ile oluşturulan anlamlı ve nesnel bir sözcük veya sözcük grubundan müteşekkil zekâ oyunları veya görsel bulmacalardır (Zeğerek, 2020, s.128; Birol, 226; Söylemez vd., 2022, s. 64, 65; Gürsoy, 2022, s. 47). Britannica Ansiklopedisi'nde ise Rebus, bir hecenin veya sözcüğün temsili olarak söz konusu sözcüğün veya hecenin sesine benzeyen bir başka nesnenin resmi ile gösterilmesi olarak tanımlanmıştır

(Britannica, 2023). Sümer’de ve Mısır’da kullanıldığı bilinen resim-yazıların (piktografların), rebusların ilk örnekleri oldukları söylenebilir (Zeğerek, 2019, s.32).

Resfebe sözcüğü ise “Resimli Alfabe” sözcüklerinin kısaltılmasıyla türetilmiştir. Resfebe sözcüğünü türetilen ilk kullanan Köksal Karakuş’tur (Köroğlu Beder, 2022, s. 2). TDK Sözlüğü’nde henüz karşılığı olmayan (TDK, 2023) bu sözcüğün kökeni hakkında akademik bir kaynak da bulunmamaktadır. Resfebe, anlatılması zor ama gösterilmesi kolay bir zekâ oyunu türüdür. En bilinen Resfebe örneği ”C1=Cebir”dir. “C” harfi ve “1” rakamının okunuşları (ce+bir) “cebiri” sözcüğünü oluşturmaktadır. “K10 (Kon)”, “12M (Biririm)” örnekleri de harf ve rakamın birlikte kullanılması ile oluşturulan Resfebe örneklerindedir. Dilimizde sesteş sözcüklerle de Resfebe oluşturulabilmektedir. Örneğin sesteş bir sözcük olan ancak farklı anlamlara gelen “yüz” sözcüğü rakam anlamında, surat anlamında ve yüzmek fiili anlamında kullanılabilir. Türkçe derslerinde sıklıkla verilen örneklerden biri olan bu sözcüğün rakam olarak yüz yerine, insan yüzünün kullanılması veya denizde yüzen birinin resminin gösterilmesi dilimizde Resfebe ifadelerine örnektir (Zeğerek, 2019, s. 32; Gürsoy, 2022, s. 48). Evrensel nitelikte bilinen bir Resfebe türü de teknolojinin gelişmesiyle birlikte kişiler arasında hızlı bir iletişim yolu ve ifade biçimi olan emojilerdir. Nesnelerin, olayların sembolleştirilerek sohbet içerisinde tek bir görsel ile duygu ve düşünceleri ifade şansı sunar. Resfebe, henüz geniş kitlelerce tanınmamasına rağmen emojilerin de birer Resfebe olduklarını düşündüğümüzde Oxford sözlüğü tarafından yılın sözcüğü olarak “sevinç gözyaşları döken surat” emojisinin seçilmesi Resfebe kullanımını ve emojilerin yaygınlığını açıkça ortaya koymaktadır (Kerslake ve Wegerif, 2017, Akt., Gürsoy, 2022, s. 49-50).

İlgili alanyazın incelendiğinde eğitim-öğretim sürecinde kullanılan Resfebe’lerin olumlu yanlarının şunlar olduğu görülmektedir:

- Hayal gücünü geliştirir.
- Bilgi ve kavram gelişimini destekler.
- Analitik düşünme becerisini geliştirir.
- Stratejik düşünme kapasitesini artırır.
- Algılama ve muhakeme becerisini geliştirir.
- Dikkat ve konsantrasyonu destekler.
- Aktif düşünme süreçlerini hızlandırır.
- Kalıcı öğrenme sağlar.
- Öğrenciyi etkin kılar.
- Okuma becerisini geliştirir.
- Olumlu okuma tutumu/tutumları kazandırır.
- Anlam üretim sürecine katkı sunar.
- İraksak düşünme becerilerini geliştirir.
- Bir mesajı farklı biçimlerde verme imkânı sunar.
- Kavram öğretimini kolaylaştırır.
- Sıra dışı düşünmeyi sağlar.
- Planlı ve programlı hareket etmeyi sağlar.
- Öğrenciye yeteneklerini tanıma fırsatı verir.
- İletişim becerilerini artırır.
- Öğrenciler arasında dayanışmaya fırsat verir.
- Eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerilerini geliştirir.

- Yapısı itibariyle geniş bir hedef kitleye hitap eder (Saygın & Saygın, 2017, s. 6; Zeğerek, 2020, s. 137; Birol, 2022, s. 226; Alkan vd., 2020, s. 9; Söylemez vd., 2022, s. 64, 65; Koroğlu Beder, 2022, s. 3).

3.3. Sözcük Öğretiminde Resfebe

Öğretim sürecini eğlenceli hâle getirerek sevdirmeye, okuma alışkanlığı ve zevki kazandırma, derslerdeki başarıyı artırma, planlı dil ve onun küçük birimleri olan sözcükleri edindirme çalışmaları ile mümkün olmaktadır (Karatay, 2007, s. 146). Sözcük öğretimi sürecini Resfebe gibi araçlarla farklılaştırarak öğrencinin oyun oynarken sözcük öğrenmesini sağlamak, öğrenciye klasik yöntemlere kıyasla daha eğlenceli ve kalıcı bir öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu sayede öğretilmek istenen sözcükler, öğrenci tarafından daha kolay öğrenilebilmekte ve öğrenmeleri kalıcı olmaktadır.

Güçlü iletişim becerilerine, diğer bir deyişle güçlü anlama ve anlatma becerilerine sahip olmak, içinde bulunduğumuz çağda artık bir gereklilik hâline gelmiştir. Zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmanın iletişim becerilerine ve dolayısıyla insan hayatına olan etkisi göz önünde bulundurularak sözcük öğretimine gereken önem verilmelidir. Bu doğrultuda öğrenciyi etkin kılacak ve kalıcı öğrenme sağlayacak etkili yöntem-teknikler, materyaller ve uygulamalar geliştirilmelidir. Hâlihazırda sözcük öğretimi çalışmalarında çeşitli uygulamalar yapılmakta, farklı materyallerden yararlanılmaktadır. Uygulamalar yapılırken ve materyaller belirlenirken klasik sözcük öğretim uygulamaları ve materyalleri dışında öğrencinin dikkatini çekecek görsel ağırlıklı, renkli, albenili biçimde hazırlanan materyaller geliştirilmeli, sözcük öğretiminde öğrenen odaklı yeni bakış açıları geliştirilmeli ve yeni uygulamalar denenmelidir (Özbay & Melanhoğlu, 2008, s. 43; Kuşçu, 2017, s. 300).

Resfebe görsellerin, sayıların, sembollerin, rakamların ve harflerin bir araya getirilmesiyle oluşturulur. Eğitim-öğretim sürecinde farklı duyu organlarına hitap etmenin öğrencilerin ilgisini ve dolayısıyla da başarıyı artırdığı bilinen bir gerçektir. Konuya sözcük öğretimi açısından bakıldığında, çalışmalar sırasında öğrencilere resim veya fotoğrafların gösterilmesi; sözcüğün sadece yazılması ve düz anlatım yoluyla üzerinde durulması şeklinde yapılan anlatıma göre çok daha etkilidir. (Doğan, 2014, s. 90; Tilbe vd., 2017, s. 56). Resfebe ise bu konuda oldukça zengin bir materyaldir çünkü derste Resfebe'nin kullanılması görselliği artırmaktadır (Alkan vd., 2020, s. 9). Bu sayede öğrenci somut öğrenme materyalleriyle daha çok karşılaşmakta, bu da öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Böylece Resfebe'nin barındırdığı görseller ve çeşitli semboller, sözcüğün anlamıyla alakalı olsun veya olmasın akılda kalıcılığı artırmaktadır. Dolayısıyla Resfebe kullanılan dersler daha etkili ve öğrenmeler daha kalıcı hâle gelmektedir.

Resfebe, alanyazında zekâ oyunu veya bulmaca olarak değerlendirilmektedir. Bulmacalar ve oyunlar, çeşitli öğrenme türlerine sahip öğrencilere hitap ederek yeni sözcükler öğrenmelerini sağlar ve öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri tekrar etmelerine olanak tanır. Bu yolla kalıcı bir öğrenme gerçekleşmiş olur. (Duran & Bitir, 2018, s. 21). Bu bağlamda Resfebe, sözcük öğretiminde pekiştirme ve tekrar çalışmalarında da kullanılabilir.

Öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı kılmak için Resfebe'ler oldukça etkili olmaktadır. Tuhaf, sıra dışı, göze çarpan şeyler daha kolay hatırlanır. Belleğin bu özelliği dikkate alınarak sözcük öğretiminde öğrencilerin eğlenecekleri ve kolay kolay unutmayacakları çeşitli uygulamalar kullanılabilir (Uçgun, 2006, s. 225). Bu bakımdan Resfebe'nin sıra dışı niteliği,

görsel yoğunluğu, renkli yapısı ve merak uyandırması bakımından öğrencilerin dikkatini çektiği söylenebilir. Bu yönüyle bilginin ve kavramların öğretilmesinde Resfebe'den yararlanmak öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı hâle getirmektedir. İçerik ve uygulama açısından Resfebe, kavram öğretiminde başvurulacak bir kaynak olma özelliği taşımaktadır (Alkan vd., 2020, s. 9). Türkçe derslerinde ise Resfebe'yi kullanarak anlamını bilmediği sözcüğü görsellere dönüştüren ve çeşitli parçalara ayıran öğrenci, zihninin ilgili sözcükle uzun süre meşgul kalacağından ve ezberlemeye kıyasla sözcüğü daha sıra dışı bir uygulamayla öğreneceğinden dolayı sözcüğü içselleştirecek ve öğrenmesi kalıcı olacaktır. Aynı zamanda Resfebe, bulmaca niteliği taşıması nedeniyle öğrenciler tarafından yaratıldığında etkili bir öğrenme yolu olabilmektedir. Dil becerilerini katkı sağlaması, belleği güçlendirmesi, problem çözme, akıl yürütme, hızlı düşünme ve yaratıcılık gibi özellikleri geliştirmesi bakımından öğrencilerin eğlenirken sözcükleri öğrenmelerine ve eş zamanlı olarak zihinsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Gürsoy, 2022, s. 72).

Sözcük öğretiminin başarıya ulaşması, kullanılacak araç-gerecin iyi tasarlanarak hazırlanması ile mümkündür. (Karatay, 2007, s. 151). Bu doğrultuda Resfebe'ler oluşturulurken sınıf seviyesi ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi takdirde geliştirilen araç-gereç etkili olmayacaktır. Öğrencinin seviyesinin üzerindeki Resfebe'ler öğrenciye sözcük öğretmekten çok, onları kafa karışıklığına dahi sürükleyebilir. Seviyesinin altındaki Resfebe'ler ise öğrenciye sıkıcı gelecektir. Bu nedenle Resfebe'ler özenli ve dikkatli bir şekilde oluşturulmalıdır.

Resfebe, sözcük öğretimi amacıyla kullanılırken bir yandan da çeşitli becerileri geliştirir. Kazanımlara uygun olarak geliştirilen zekâ oyunlarının akademik başarıyı artırdığı ve öğrenci tutumlarına olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu sebeple zekâ oyunlarının tasarlanmasında öğrenme kazanımları temel alınmalı ve oyunlar, kazanımlarla doğru ve etkili bir şekilde ilişkilendirilmelidir (Demirel, 2015, s. 136). Resfebe'nin kazanımlara uygun olarak geliştirilmesi hem dersin hem de sözcük öğretiminin amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Öğrenci, oyun oynarken sözcükleri öğrenecek, öğrendiği sözcükleri tekrar ederek pekiştirecek; bilişsel ve sosyal becerileri geliştirecek ve akademik başarısı artacaktır.

3.4. Uygulama Örnekleri

3.4.1. Sözcükleri Resfebe'ye Dönüştürme: Öğrencilerden dinledikleri/izledikleri ve okuduklarında anlamını bilmediği sözcükleri tespit etmesi ve bu sözcüğün anlamını tahmin edip sözlük anlamı ile karşılaştırmaları istenir. Uygulama buraya kadar klasik sözcük öğretim uygulamaları ile aynıdır. Daha sonra bu sözcüklerin Resfebe'ye dönüştürülmesi istenir. Resfebe'ler oluşturulurken izlenecek yollar farklılık göstermektedir (Çalış Zeğerek, 2020, s.130). Bu nedenle sözcüklerin Resfebe'ye dönüştürülmesinden önce öğrenciye Resfebe'nin ne olduğu ve Resfebe oluşturma yolları öğretilmelidir. Bunun için de öğretmenin bu konuda kendini yetiştirmiş olması gerekmektedir. Öğretmen, Resfebe oluşturma ve Resfebe'lerin çözümlenmesi noktalarında öğrenciye yol göstermelidir. Bu anlamda daha önce bahsedilen ilgili konuda yazılmış kitaplardan yararlanılabilir. Bu kitaplarda bir Resfebe'nin nasıl oluşturulduğu ve nasıl çözüleceği ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Oluşturulan Resfebe'ler ister yalnızca görseller kullanılsın isterse görseller, harfler veya rakamlar bir arada kullanılsın yani oluşturulma biçimi ne olursa olsun anlamlı bir hece veya sözcüğe karşılık geliyorsa Resfebe olarak nitelenebilir (Çalış Zeğerek, 2020, s.129). Dolayısıyla

öğrenci, konuyu yalnızca görsellerle de ifade edebilir. Bu ifadeler elle çizilerek oluşturulabileceği gibi dijital ortamdaki görsellerden ve bilgisayar uygulamalarından da faydalanılabilir.

3.4.2. Resfebe Sözlüğü Hazırlama: Öğrencilerden oluşturdukları Resfebe'lerden bir sözlük yapmaları istenir. Böylece dönem sonunda öğrencinin kendi oluşturduğu bir Resfebe sözlüğü ortaya çıkar. Öğrenciler, oluşturdukları sözlükleri birleştirdiğinde ise ciddi miktarda bir Resfebe birikimi meydana gelir. Meydana gelen Resfebe arşivi hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından gelecek eğitim dönemlerinde kullanılabilir.

3.4.3. Resfebe'ye Dönüştürülmüş Sözcükleri Çözümleme: Sözcük öğretiminde kullanılabilecek bir diğer Resfebe uygulaması ise öğrencilerin bilmeme ihtimalinin fazla olduğu sözcüklerin önceden tespit edilip bunların Resfebe'ye dönüştürülerek öğrenciye sunulması ve bu Resfebe'lerin çözümlerinin istenmesidir. Bu uygulamada öğrenci, sözcüğü Resfebe'ye dönüştürmez, Resfebe'yi çözerek sözcüğe ulaşır.

3.4.5. Resfebe Sözcük Kartları Hazırlama: Belirlenen sözcükler Resfebe'ye dönüştürülerek sözcük kartları hâline getirilir. Resfebe sözcük kartları, klasik sözcük kartlarıyla benzerdir. Tek fark, bu kartların harflerden müteşekkil olan sözcüklerle değil Resfebe ile oluşturulmasıdır. Resfebe sözcük kartları, sözcüğün ilk kez öğretilmesi çalışmalarında kullanılabileceği gibi sözcüğün öğrenilmesinden sonra tekrar-pekiştirme çalışmalarında da kullanılabilir.

3.4.6. Dijital Ortamlarda Resfebe Hazırlama: Belirlenen sözcükler eğitim alanında hâlihazırda kullanılmakta olan çeşitli uygulamalar (Kahoot, Prezi, Wordwall, Powerpoint ve muadil uygulamalar, Word vb.) aracılığıyla Resfebe'ye dönüştürülür. Oluşturulan Resfebe'ler akıllı tahta veya tepegöz aracılığıyla öğrenciye Resfebe'ler sunulur ve bunların çözümü istenir. Diğer bir kullanımda ise basit kullanımı olan (örneğin Word) uygulamalar ile öğrenciden anlamını bilmediği sözcüğü Resfebe hâline getirmesi istenir. Oluşturulan Resfebe'ler hem öğretmen hem de öğrenci tarafından gelecek dönemlerde kullanılmak üzere dijital olarak arşivlenebilir. Böylece, dijital bir Resfebe arşivi meydana gelir.

3.4.7. Atasözü ve Deyimleri Resfebe'ye Dönüştürme: Atasözü, atalarımızın uzun denemelere dayanan yargılarını genel bir kural, bir düşünce veya öğüt olarak ilkeleştiren ve kalıplaşmış biçimleri bulunan herkesçe benimsenmiş sözlerdir (Aksoy, 2018. 37). Deyim ise bir kavramı, bir durumu ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlam bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu veya tümcedir (Aksoy. 2018: 52). Atasözleri ve deyimler, söyleyişi ve ifadeyi kuvvetlendirme, düşüncelerimizi ifade ederken destekleyebilme ve az sayıda cümleyle çok şey söylemeyi sağlayabilme açısından konuşma ve yazma eğitiminde; dinleyicide ilgi ve merak uyandırma ve dinlemeyi sürekli kılma açısından dinleme eğitiminde; metinlerdeki söyleyişleri ve ifadeleri daha anlamlı, daha ilgi çekici ve daha anlaşılabilir hâle getirip vurgu ve tonlamayı kolaylaştırma bakımından okuma eğitiminde kullanılabilecek en önemli malzemeleri oluşturan ürünlerdir (Varışoğlu vd., 2014, s. 228). Bu ürünlerin öğrenilmesi ise sözcük öğretimi çalışmalarlarıyla mümkün olmaktadır. Öğrencilerin atasözü ve deyimleri içselleştirerek daha etkili öğrenebilmeleri ve böylece günlük hayatta kullanabilmeleri için sözcük öğretimi sürecinde bol miktarda görsele yer verilmesi önerilmektedir (Mete, 2014, s. 126). Resfebe ise daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi bu bakımdan zengin bir materyaldir.

Seçilen atasözü ve deyimler Resfebe hâline getirilerek öğrenciye sunulur. Öğrenci, Resfebe'yi çözerek atasözü ve deyimle ulaşır. Bir diğer uygulamada ise öğrenciden seçilen atasözü ve deyim Resfebe hâline getirmesi istenir.

Günümüzde öğretmenler tarafından uygulanan emojilerle anlatılmış atasözü ve deyimleri bilme ve atasözü ve deyimleri emojilerle anlatma çalışmaları da aslında bir Resfebe uygulamasıdır. Öğrencilerin ilgileri göz önüne alındığında bu uygulamalara da devam edilmesi gerektiği söylenebilir.

3.4.8. Sesteş Sözcükleri Resfebe'ye Dönüştürme: Daha önce belirtildiği gibi dilimizde sesteş sözcüklerle de Resfebe oluşturulabilmektedir. Seçilen sesteş sözcüğün farklı anlamları Resfebe hâline getirilir. Öğrenciden bu Resfebe'leri çözmeleri istenir. Çözümle ulaştırılan farklı Resfebe'lerden ortaya çıkan aynı sözcükler, öğrenciye bir sözcüğün farklı anlamlara gelebileceğini sezdirecektir. Örneğin “dal” sözcüğü, hem denize dalış yapan bir insan figürüyle gösterilir hem de bir ağaç parçası olan dal olarak gösterilir. Öğrenci Resfebe'yi çözümlendiğinde her iki Resfebe'de de “dal” sözcüğüne ulaşacaktır. Böylece sesteş sözcüğün ne olduğu sezdirilmiş olur.

5. SONUÇ

Sözcük öğretimi, dil öğretiminin temel bir bölümüdür ve öğretmen, sözcük öğretim sürecinin hazırlanmasında bütün özenini göstermek zorundadır (Dara, 1988, s. 301). Öğrencinin sözcük dağarcığı yönünden zengin bir birikime sahip olması, düşüncede de zengin olmasını sağlamaktadır (Özbay & Melanlıoğlu, 2008, s. 31). Anadili eğitiminin asıl hedefi olan dört temel dil becerisinin geliştirilmesi, ancak iyi bir sözcük dağarcığı ile mümkün olmaktadır. Bu anlamda anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencinin sahip olduğu sözcük dağarcığına bağlıdır. Öğrenci ne kadar çok sözcük öğrenirse dile hâkimiyeti de o oranda artar. Öğretilen her sözcük öğrencinin duygu ve düşüncelerini ifade etmesini kolaylaştırır. Öğrenci, yeni sözcükler öğrendikçe konuşup yazması daha güzel, okuyup dinlemesi daha doğru olur. (Göçer, 2016, s. 375; Yıldırım, 2020, s. 219). Daha doğru ve iyi anlayan, anlatan bireylerin yetiştirilmesi anadili eğitimi destekleyen bir süreç olarak sözcük öğretimi ile doğrudan ilişkilidir. Sözcük öğretimi süreci, sözcük dağarcığının okul öncesi eğitimle planlı bir şekilde genişletilmeye başlanır. İlköğretimle süreç bir adım ileri taşınır, ortaokulla birlikte özelde Türkçe dersleri dâhilinde gerçekleştirilen sistematik bir süreç hâlini alır (Okur & Dağtaş, 2014, s. 67). Sözcükler, duyma, düşünme, algılama, öğrenme, karşılaştırma, anlamlar oluşturma gibi birçok zihinsel sürecin gerçekleştirilmesinde araç olarak kullanılır. Bu bakımdan her yaşta ve eğitim sürecinin her döneminde sözcük öğretimi önemli bir yer tutmaktadır (Karadüz & Yıldırım, 2011, s. 964). Dolayısıyla sözcük öğretimi, anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde son derece önemli bir çalışma alanıdır. Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde sözcük öğretiminin sürecine büyük bir önem verilmesi gerekmektedir.

Sözcük öğretimi sürecinde alışıldık, klasik bir anlatım ile derse olumlu katkısı olabilecek materyallerin kullanılmasıyla yapılan anlatım arasında önemli farklılıklar olabilmektedir (Varışoğlu vd., 2014, s. 229). Sözcük öğretiminin hedefe ulaşabilmesi için bu süreçte öğrencinin birden çok duyusunu hareket geçirebilecek, uygulama imkânı sunacak, eğlenceli yöntem ve araçlara başvurulmalıdır. Dolayısıyla sözcük öğretiminde, öğrencileri aktif kılacak ve öğrenmelerini sınıf dışına taşıyarak kalıcılığı artıracak yöntem ve materyallerin kullanılması

gereklidir (Maden, 2019, s. 36-37). Bu anlamda Resfebe, çeşitli eğitim süreçlerinde ve dil öğretiminde kullanılabilir etkili bir araçtır (Yurteri & Mertol, 2018; Gürsoy, 2022, s. 72) ve eğlendirerek öğretecek, böylece öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayacak sıra dışı bir materyal olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin en çok tercih ettiği oyun türleri sırayla bilgisayar oyunları(%86.1), zekâ oyunları(%70.7), atari oyunları(%62.6) ve çocuk oyunları(%49.8)dır (Arslan vd., 2010). Zekâ oyunlarının çarpıcı üstünlüğü göz önüne alındığında öğrencilerin bu denli ilgilendiği oyun türünü eğitim alanında kullanmak bir zorunluluk hâline gelmektedir. Zekâ oyunları ile özgün ve sıra dışı ders materyallerinin hazırlanması, öğrencilerin gelişimi için oldukça önemlidir (Batar, 2021, s. 88) ve çeşitli derslerde farklı konularda kullanılması, yararlarının daha geniş bir alana yayılmasını sağlayacaktır (Baki, 2019, s.77). Zekâ oyunlarından biri olan ve zihnin farklı düşünme şekillerini ortaya çıkararak eğlenceli bir faaliyet oluşturan Resfebe, eğlenerek izleyerek arayarak ve çizerek düşünme yoluyla öğrenmeyi sağlaması bakımından örnekleri az da olsa eğitim-öğretim sürecinde kullanılmaktadır (Gürsoy, 2022, s. 50).

Resfebe'nin eğitim-öğretim sürecinde kullanılan diğer materyallerden ayıran bazı özellikler barındırmaktadır. Bunlardan en önemlisi, tüm derslerde kullanılabilir olmasıdır (Koroğlu Bender, 2022, s. 2). Nitekim eğitim alanında yaratıcı düşüncüyü geliştirmek, farklı düşünme becerileri kazandırmak için farklı branşlarda Resfebe kullanımı ile yapılan çalışmalar mevcuttur (Zeğerek, 2020, s.137). Resfebe kullanılarak dersle ilgili kavramların öğretildiği bir araştırmada öğrenciler derse aktif olarak katılmış ve dersi diğer derslere göre daha zevkli buldukları tespit edilmiştir. Resfebe etkinliği, tekrar-pekiştirme çalışmalarında da etkili olmuştur. Çalışmada Resfebe kullanılarak hazırlanan uygulamaların diğer derslerde de kullanılabilirliği önerisinde bulunulmuştur (Yurteri & Mertol, 2018). Resfebe, eğitimin diğer alanlarında çeşitli uygulamalarla kullanıldığı gibi sözcük öğretiminde de kullanılabilir (Alkan vd., 2020, s.9).

Sözcüklerin öğrenilmesi için uzun bir süreç gerekir. Sözcüklerin belleğe iyi yerleştirilmeleri gerekir. İlk duyulduğunda kısa süreli belleğe alınan sözcükler, uzun süreli belleğe aktarılmadıkları takdirde çabuk unutulurlar. Bunun için de belleğin doğru bir şekilde işlemesine yardımcı olmak gerekmektedir (Çetinkaya, 2005, s. 75). Bu nedenle sözcüklerin anlamlarının kalıcılığını sağlayabilen, bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarabilen, bilginin bellekte depolanması sırasında bellek işlemlerini işlevsel hâle getiren, bilginin geri çağrılmasında anımsama işlemini etkin kılan yöntem, teknik ve ders malzemelerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Dilidüzgün, 2014, s. 238). Bu bağlamda Resfebe, sıra dışı niteliği, ilgi çekici görsel ve renk unsurlarıyla bellek işlemlerini işlevsel hâle getirebilecek bir materyaldir. Tekrar-pekiştirme çalışmalarında da kullanılabilir olan Resfebe, öğrenilenin unutulma ihtimalini en aza indirebilir.

Beyin, sağ ve sol lob olarak adlandırılan iki bölümden oluşmaktadır. Beynin bu bölümlerinin farklı işlevleri bulunmaktadır. Beynin sağ yarısı vücudun sol tarafını yönetirken sol yarısı vücudun sağ tarafını yönetmekte ve yönlendirmektedir. Bu bölümlerin işlevlerinin bilinmesi dil öğretiminde kullanılacak yöntem, teknik ve materyallerin belirlenmesini de kolaylaştırmaktadır. Yapılan araştırmalar, etkili bir öğrenme ve kalıcı bir bellek gücü için öğrenme sırasında beynin her iki lobunun da öğrenme faaliyetlerinin içine sokulması gerektiğini göstermektedir (Uçgun, 2006, s. 218). Resfebe uygulamaları ise beynin her iki lobunu da etkinleştirmektedir (Türedi, 2021, s. 4-5).

Bilgi aktarımı ve iletişim kurmak amacıyla, neredeyse her alanda teknoloji den yararlanılmaktadır. Buna karşı, teknolojinin gelişim hızıyla kıyaslandığında, eğitim-öğretimde bilginin aynı hızla aktarılamadığı görülmektedir (Tilbe vd., 2017, s. 50). Dil öğretimi, sosyal bilimlerdeki diğer bilim dallarına oranla bilimsel yeniliklere ve teknolojik buluşlara daha çok gereksinim duymaktadır (Kartal, 2005, s. 384). Teknolojik bir araç olarak eğitimde yeni bir dönem başlatan akıllı tahta ise öğrencilerin derse ilgisi artmakta ve öğrencinin dikkatinin dağılması önlenmektedir. Öğrenme sürecinin görsel öğelerle desteklenerek derslerin görüntülü olarak işlendiği sistemde, ders anlatma ve ders dinleme kolaylaştığı ve daha zevkli bir duruma geldiği saptanmıştır. Öğretmen, bu tahtaların yardımıyla yazı, ses, video, grafik gibi öğeleri bir arada kullanarak sözcük öğretiminde etkileşimi arttırabilmektedir. (Tilbe vd., 2017, s. 51). Bu doğrultuda dijital ortamlarda hazırlanan Resfebe'ler, akıllı tahta aracılığıyla öğrenciye gösterilebilir. Diğer bir uygulamada ise öğrenci dijital ortamda oluşturduğu Resfebe'yi akıllı tahta aracılığıyla öğretmeni ve arkadaşlarıyla paylaşabilir. Öğretmen, ders sırasında akıllı tahtada Resfebe oluşturabilir. Böylece öğrenciler de nasıl Resfebe oluşturacaklarını öğrenir. Bu uygulama, öğrencinin teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirirken sözcük dağarcığına da katkı sağlayacaktır.

Dil öğretiminin kapsamında gerçekleştirilen bir süreç olan sözcük öğretimi, yalnızca sözlükten anlam araştırmakla gerçekleşecek kadar basit ve kolay bir süreç değil sözcüklerin kavramlarla ilişkilendirdiği karmaşık bir süreçtir. Sistemli çalışmalarla çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak iyi yönetilmesi gereken bir süreç olarak görülmelidir. Günümüzde öğrenciler, sosyal medya ve televizyondan geçmişe kıyasla çok daha fazla etkilenmektedirler. Artık öğrenmeler ekrandan, sosyal medyadan yapılmaktadır (Şimşek, 2020, s. 117). Bu bağlamda Resfebe, çeşitli sosyal medya platformlarında oluşturulan hesaplar aracılığıyla sözcük öğretiminde kullanılabilir. Açılan hesaplar üzerinden öğretilmek istenen sözcükler, Resfebe hâline getirilerek paylaşılabilir. Öğrenciler, bu tür hesapları takip etmeye teşvik edilebilir. Hâlihazırda Instagram adlı sosyal medya platformunda Resfebe paylaşımları yapan hesaplar bulunmaktadır.

Sözcük öğretimi sürecine başlamadan önce ihtiyaç analizi yapılmalı, öğretilecek sözcükler bu analiz sonucunda belirlenmeli ve uygun etkinlik seçilip uygulanmalıdır (Özbay & Melanlıoğlu, 2008, s. 37). Öğretilecek sözcükler saptandıktan sonra sözcüklerin Resfebe uygulamaları ile öğretilmesinde de dikkat edilmesi gereken bazı hususlar karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri, Resfebe'lerin hedef kitle olan öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olarak hazırlanmasıdır. Gerekli yeterlikte bulunmayan bir dilde oluşturulmuş Resfebe'leri çözebilmek mümkün değildir. Anadilinde ise Resfebe'ler, hedef kitlenin söz varlığı ve dil yetkinliği göz önünde bulundurularak oluşturulmalı ve seçilmelidir. Nitekim bilişsel seviyeye uygunluk, zekâ oyunları ve dolayısıyla Resfebe söz konusu olduğunda dikkatle ele alınması gereken bir öğe olarak öne çıkmaktadır (Ekici vd., 2017, s. 498). Bu nedenle Resfebe kullanılarak oluşturulan uygulamalar, Resfebe hakkında bilgi sahibi olan, Resfebe'nin mantığını kavramış öğretmenler ve alan uzmanı kişilerce hazırlanmalıdır. Soruların zorluk düzeyi uygulanacağı sınıf seviyesine, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ve ilişkilendirilecek kazanımına göre belirlenmelidir (Özpınar, 2020, s. 71). Resfebe'lerin fonolojik yapısı nedeniyle ifadelerin oluşturulduğu dile hâkim olmak gerekmektedir (Gürsoy, 2022, s. 47). Dolayısıyla ilkökul kademesinde daha basit Resfebe'ler tercih edilmeli, sınıf seviyesi arttıkça Resfebe'lerin zorluk düzeyleri de arttırılmalıdır. İlkokul kademesinde Resfebe çözümlene çalışmaları uygulanabilir olsa da Resfebe oluşturma çalışmaları bu kademedede tercih edilmemeli, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde uygulanmaya başlanmalıdır. Öğrencinin seviyesinin üzerinde olan uygulamalar, öğrenciyi sözcük

öğretimi sürecinden soğutabilir ve onu öğrenme ve başarıya zevkünden uzaklaştırabilir. Öğrencinin seviyesinin altında olan Resfebe uygulamaları ise öğrenciye çok basit gelip sıkılmasına ve süreçten kopmasına neden olabilir. Bu nedenle Resfebe uygulamaları planlanırken öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi ve sınıf seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi takdirde Resfebe kullanılarak gerçekleştirilen sözcük öğretimi amacına ulaşamayacaktır.

Zekâ oyunlarının bir kısmı zor olduğundan bazı öğrenciler etkinliklere gerekli ilgi ve katılımı gösterememektedir (Demirel, 2015, s. 136). Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı'nda aynı zekâ oyunu türünde bazı öğrencilerin başlangıç düzeyinde, bazılarının ise daha ileri düzeyde olabileceği belirtilmiştir. Öğretmen, derste herkesin düzeyini tatminkâr seviyede yükseltmek için öğrencilerin birbirinden öğrenebileceği işbirlikçi öğrenme etkinlikleri düzenleyebilir. Bu doğrultuda programda bazı etkinliklerin takımlar halinde uygulanması istenmiştir. Bu tür çalışmalarda öğrenci düzeylerine göre gruplar oluşturulmalı ve birlikte çalışmanın önemi vurgulanmalıdır (MEB, 2013, s. 5). Resfebe de bir zekâ oyunu türü olarak değerlendirildiğinden dolayı bu tavsiyeler göz ardı edilemeyecek duruma gelmektedir. Resfebe aracılığıyla sözcük öğretiminde öğretimin amacına ulaşması ve sözcük öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için programda belirtildiği üzere işbirlikçi öğrenme uygulamalarından yararlanılabilir. Öğrenciler, birlikte çalışmaya ve grup çalışması yapmaya teşvik edilebilir.

Resfebe, dilin ötesinde, bir iletişim biçimidir (Gürsoy, s.47) ve bir mesajı farklı biçimlerde vermenin yollarını sunar (Bırol, s.226). Birçok sözcük kullanarak oluşturulan mesajların günümüzde tek bir görsel, simge veya sembol ile ifade edilebilmektedir. Küreselleşen dünyada her şeyin baş döndürücü bir hızla gerçekleşmektedir ve bunun getirdiği sonuçlardan biri de hızlı iletişim ihtiyacıdır. Söz konusu ihtiyacı karşılayan işte bu görsel, simge veya sembollerdir. Bunların en bilinen örnekleri emojiler ve grafik simgelerdir. Resfebe, bir iletişim biçimi olarak değerlendirildiğinde öğrencilere görselleri değerlendirip anlamlandırmayı ve çıkarım yapmayı da öğretmektedir. Resfebe çözümleme, aslında bir çeşit görsel okumadır. Bu yönüyle çağımızın önemli becerilerinden olan görsel okuma becerisini geliştirdiği söylenebilir. Dolayısıyla Resfebe, görsel okuma çalışmalarında da kullanılabilir. Aynı zamanda Resfebe, iletilmek istenen mesajı farklı yollarla oluşturma fırsatı verir. Resfebe oluşturma uygulamaları ise aslında bir mesaj oluşturmaktır. Resfebe kullanılarak kısa hikâye yazma, şiir yazma gibi yazma çalışmaları yapılabilir. Tüm bunlar göz önüne alındığında Resfebe'nin hem anlama hem de anlatma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Resfebe'ler ders başlarında öğrencinin dikkatini çekmek ve onu güdülemek için kullanılabilir. İçerik itibarıyla renkli, ilgi çekici ve eğlenceli yapısıyla bu konuda etkili olabileceği düşünülmektedir. Resfebe'ler, konu bitiminde ölçme ve değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir. Sözcük öğretimi çalışmalarında sözcüklerin öğrenilip öğrenilmediğini ölçmek ve değerlendirme yapmak için kullanılabilir gibi çeşitli derslerde ve bu derslerin farklı konularında da ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılabilir. Zekâ oyunlarının çeşitliliğinin farklı becerilerin gelişimine olanak sağlayacağı fikrinden hareketle ders kitaplarında sözel zekâ oyunlarından biri olan Resfebe'ye de yer verilmesi önerilmektedir (Baki, 2019, s. 77, 78). Bu doğrultuda yalnızca Türkçe ders kitaplarında değil diğer tüm derslerin de ders kitaplarında Resfebe'ye yer verilmeli ve uygun uygulamalarla Resfebe, eğitim-öğretim sürecinde yerini almalıdır.

KAYNAKLAR

- Acun, S. (Ed.). (2022). *Resfebe gezegeni 3*. Enigma Eğitim Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (2018). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. İnkılâp Kitabevi.
- Alkan, A., Mertol, H., Mertol, G. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojileri derslerinde bir farklılaştırma örneği olarak Resfebe'nin kullanımı. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(21), 1-11.
- Alkaş Ulusoy, Ç., Saygı, E. ve Umay, A. (2017). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin Zekâ Oyunları Dersi ile ilgili görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(2), 280-294.
- Altun, M. (2017). *Fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, C., Yücel, A.S., Güllü, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin spor ve oyun alışkanlıklarının incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 28-46.
- Atalay, T. D. (2016). Yunus Emre Divanıyla Türk dillilere atasözü ve deyim öğretimi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 81-104.
- Ateş Erdoğan, G. (2020). *Resfebe kütüphanesi*. Nar Ağacı Çocuk Yayınları.
- Aydın, İ. ve Aydın, G. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığına yönelik etkinliklerin sözcük öğretimi açısından incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Baki, Y. (2019). Türkçe dersi ortaokul kitaplarındaki zekâ oyunlarına ilişkin bir değerlendirme. *UBAK Uluslararası Bilimler Akademisi Sosyal Bilimler Tam Metin Kitabı*, 66-82, Rize.
- Batar, M. (2021). Zekâ oyunları ile ilgili yeni ve orijinal bir ders materyali geliştirilmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 4 (2), 77-93.
- Batur, Z. ve Yavaşca, H. (2018). Dinle atasözünü oyna öğren özünü: atasözü öğretimi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 3(2), 93-117.
- Baturay, M. H., Yıldırım, İ. S., Daloğlu, A. (2007). Web-tabanlı İngilizce kelime öğretimi ve tekrar modeli. *Politeknik Dergisi*, 10(3), 241-245.
- Birol, E. (2022). Öğrencilerin görsel iletişim tasarımına giriş dersinde 'Rebus kullanım' becerilerine yönelik bir eylem araştırması. *Modular Journal*, 5(2), 225-240.
- Britannica (2023). *Britannica Ansiklopedisi*. 26 Mayıs 2023 tarihinde <https://www.britannica.com> adresinden edinilmiştir.
- Çalış Zeğerek, E., (2019). Tarihsel süreçte Rebus ve kullanım alanları. *Yedi*, (22), 31-40.
- Çalış Zeğerek, E., (2020). Grafik tasarımda bir anlatım dili: Rebus tasarımı. *Yedi*, (24), 127-139.

- Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırmalar yoluyla sözcük öğretimi. *Dil Dergisi*, (130), 68-85.
- Çoşkun, T. (2021). *Kuş bakışı zekâ*. İnsan ve Hayat Kitaplığı.
- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve Matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Devecioğlu, Y. ve Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında Zekâ Oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 233-258. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.771>
- Doğan Kahtalı, B., Toptal, G., Anaç, F., Kılınç, R. (2020). Söz varlığı geliştirme çalışmalarına bir katkı: örnek olaylarla deyim öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 60-73. <https://doi.org/10.48066/kusob.709887>
- Doğan, Y. (2014). Yabancılar Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- Duran, E. Ve Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelime kazanımına katkısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 70-94.
- Duran, E. Ve Bitir, T. (2018). Bulmaca tekniği ile kelime öğretimi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 14-40.
- Ekici, M., Öztürk, F., Adalar, H. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zekâ oyunlarına ilişkin görüşleri. *Researcher*, 5(4), 489-502.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. *McGram-Hill Publishing*.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63. <https://doi.org/10.16916/aded.39222>
- Göçer, A. (2016). Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sözlük bilgisi ve sözcük öğretimine yönelik yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (45)210, 373-390.
- Göçer, A., Karadağ, B. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Whatsapp uygulamasının kullanımının sözcük öğretimi bakımından işlevselliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(46), 322-340.
- Gün, M., Tanrikulu, L., Türk, A. (2021). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 49-64.
- Gürdal, A. ve Arslan, M. (2011). Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılar Türkçe kelime öğretim yöntemi. *1. International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. Sarajevo, May 5-7.

- Gürsoy, A. (2022). *Tasarımda yaratıcı düşüncenin yansımaları görsel cinas ve Rebus* [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. Ordu Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://earsiv.odu.edu.tr/xmlui/handle/11489/3322>
- Hameau, M.A. (1988). Söz Dağarcığı Öğretimi (Çev. Ramis Dara). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*, 3 (1), 301-305.
- Karadağ, Ö. (2021). *Kelime Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadüz, A. ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-984.
- Karagöl, E. ve Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 149-171.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karayazı, N. & Karakuş, N. (2018). Kelime öğretimi açısından bilmecelerin yeri: Küçükler Gazetesi örneği. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11(24), 108-123. <https://doi.org/10.12981/mahder.456007>
- Kartal, E. (2005). Bilişim-iletişim teknolojileri ve dil öğretim endüstrisi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 383-393.
- Köroğlu Beder, Ö. (2022). *Bengi ve Bora 'yla Resfebe çözüyorum*. Aktif Zekâ Yayınları.
- Köroğlu Beder, Ö. (2022). *Bengi ve Bora 'yla Resfebe öğreniyorum*. Aktif Zekâ Yayınları.
- Kurmanali Chakyroglu, A. ve Seri, B. (2018). Sözcük öğretiminde Instagram kullanımının etkililiği. *Süleyman Demirel University Bulletin*, 4(47), 160-169.
- Kurundayoğlu, M. ve Zorpuzan, R. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlamsal haritalama tekniğinin kelime öğretimi üzerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1010-1028.
- Kuşçu, E. (2017). Sözcük öğretimi üzerine değerlendirmeler ve Fransa Ulusal Bilimsel Araştırma Merkezi'nin (CNRS) görsel-anlambilimsel yorumu. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(2), 287-303.
- Maden, A. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'ndaki sözcük öğretimine yönelik içerikler üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(79), 17-42.
- Maden, S., Altunbay, M., Dinçel, Ö. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi uygulamaları: kavram haritası örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, (210), 477-488.
- Mert, E. L. (2009). Anadili eğitim ve öğretim sürecinde sözvarlığı belirleme çalışmalarının önemi ve "deyim" kazandırmaya yönelik etkinlik önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 83-93.
- Mete, F. (2014). Kültürel ortaklığın göstergesi deyimlerin öğretimi. *Türkoloji Dergisi*, 21(2), 113-128.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı* (5-8. Sınıflar). Ankara.
- Okur, A. ve Dağtaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84.
- Onan, B. (2019). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Nobel Yayınevi.

- Öven, E. (2018). *İnci'nin Resfebe Merakı*. Kırmızı Kedi Yayınları.
- Özbay, M. ve Akdağ, E. (2013). Deyimlerin öğretiminde aktif öğrenmenin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 46-54.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özpinar, M. (2020). Resfebe hücre başarı testinin geliştirilmesi ve fen bilimleri öğretmen adaylarının test hakkındaki görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pervaz, O. (2019). *Resfebe öğreniyorum*. Mat Kitap.
- Savaş, M. A. (2019). *Zekâ oyunları eğitiminin fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Saygın, O. ve Saygın, E. (2021). *Resimli Kelime Oyunları Resfebe*. Hayat Yayınları.
- Söylemez, Y., Söylemez, N., Yıldırım, Z. A., Yıldırım, İ., Güneş, E., Çavdar, R., Okul, F. S. (2022). Resfebe ile değerlerimi öğreniyorum. *Ases Edusci (International Journal Of Educational Sciences)*, 2(1), 64-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7732859>
- Şen, G. (2022). *Akil ve zekâ oyunlarının ilkökul 1. Sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okuma tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şimşek, Ş. (2020). Dizilerle kelime öğretimi Gülse Birsal'in Jet Sosyete dizisi örneği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 115-122.
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(AI), 317-330.
- Tilbe, A., Topaloğlu, Y., Turğut, H., Dikmen, F., Özaydın, H., Dünder, S. (2017). Akıllı tahtanın sözcük öğrenimine katkısı: Fransızca hazırlık sınıfı örneği. *Border Crossing*, 7(1), 49-72.
- Tüm Üstün Zekalılar Derneği (2023). *Zekâ ve akıl oyunları*. <https://tuzder.org/zeka-ve-akil-oyunlari/>
- Türedi, M.A. (2021). *Resfebe Zamanı*. Tılsım Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. 26 Mayıs 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Uçgun, D. (2006). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (20), 217-227.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. & Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41(41), 226-242. <https://doi.org/10.12787/KARAM600>
- Yaman, H. ve Akkaya, D. (2012). Dil biliminin kelime öğretimine açılan kapısı: bağlam türleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2599-2610.

- Yaman, H. Ve Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: gösteri tekniği uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 11(2), 59-71.
- Yavuz, N. (2010). Yabancı dilde deyimlerin öğretimi için bir araç geliştirme denemesi, *Dil Dergisi*, (147), 7-21.
- Yıldırım, G. (2020). Kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(1), 215-231.
- Yılmaz. Ş. (2019). *Seçmeli zekâ oyunları dersine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yurteri, E. ve Mertol, H. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin Coğrafya derslerinde bir farklılaştırma örneği olarak Resfebe'nin kullanımı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 46-57.

METOD-I BERLİÇ'DEN TEDRİS-İ LİSAN-İ TÜRKİ VE INDUCTIVE TURKISH LESSONS ADLI YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ METOT KİTAPLARININ KÜLTÜR UNSURLARININ KULLANIMI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Doç. Dr. Erdal ADAY*

ÖZ

Tarih boyunca insanlar içlerinde buldukları toplum üyeleri ile başta dil olmakla birlikte çeşitli şekillerde iletişim kurmuşlardır. İletişimin sağlıklı olabilmesi için siyasi ve ekonomik nedenlerle insanlar ana dilleri yanında başka dilleri de öğrenmek istemişlerdir. İki farklı topluluğun birbirleri ile ilk temasından itibaren birbirlerinin dillerinin öğrenmeleri bir ihtiyaç haline gelmiş ve yabancı dil öğrenimini doğurmuştur. Bir milletin geçmişte ne düşündüğünü, nasıl yaşadığını diline bakarak anlamak mümkündür. Bu bildiride, yabancılar tarafından yazılan *Metod-ı Berliç'den Tedris-i Lisan-i Türkî* ve *Inductive Turkish Lessons* adlı yabancılar Türkçe öğretimi metot kitaplarındaki kültürel unsurların kullanımı ele alınmıştır. Avrupa konseyi kültür tespit formuna göre dil ile ilgili kültürel öğeler, kişi isimleri, deyimler, millet ve devlet isimleri, atasözleri, selamlaşma tanışma vb. gibi kalıp ifadeleri kapsar.

Anahtar Kelimeler: Berliç metodu, ders kitabı, kültür unsurları

GİRİŞ

Büyük medeniyetleri tanımanın en önemli yolu o medeniyetin dilini öğrenmektir. Osmanlı Devletinin kapitülasyonlarla ekonomik olarak geri kaldığının ilanı sonrasında özellikle kendi çıkarlarına yön vermek isteyen yabancılar Türkçeyi öğrenmek istemişlerdir.

Yabancıların Osmanlı İmparatorluğu'nun zirvede olduğu 16. ve 17. yüzyıllarda Türkçeye yoğun ilgi gösterdikleri, o döneme ait Türk yazarlarla batılı yazarların kaleme aldığı Türkçe öğretim kitaplarının sayısal olarak artışından anlaşılmaktadır (Açık, 2011:597).

Yabancı Yazarların Türkçe Öğretimi İle İlgili Yazdığı Kitaplar

Yabancı yazarlar tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amaçlı yazılan eserlerin sayısı Türk yazarların yazdıkları eserlerden çok daha fazladır. Araştırmalar sonucunda yabancı yazarlar tarafından yabancılar Türkçe öğretmek amaçlı 17. ve 18. yüzyılda 11 kitap, 19. yüzyılda 34 kitap, 20. yüzyılda 172 kitap yazıldığı tespit edilmiştir (Hengirmen, 1993:7).

Venediklilerin ticari ve siyasi ilişkilerden dolayı başlattığı Türkçe öğrenimi, 1551 tarihinde İstanbul'daki elçiliği bünyesinde ilk dil oğlanları okulu kurmasıyla başlamıştır. Bu okul, Venedik'in kendi uyruğundan olan ve doğu dillerinden özellikle Türkçe bilen tercümanlar yetiştirmek için kurulmuştur. Venedik'ten sonra Fransa da 1669 tarihinde bir dil oğlanları okulu kurmuştur. Bunu, 1754 yılında Avusturya, 1766 yılında Polonya ve son olarak 1814 yılında İngiltere izlemiştir (Ağıldere, 2010: 695-697).

Dil oğlanları, dillerin telaffuzlarını daha iyi kavrayabilmeleri amacıyla küçük yaşlarda seçilmişlerdir. Dil oğlanları, yedi yıla yakın süre kuramsal eğitimlerini Louis-le-Grand kolejinde

* Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

eğitim gördükten sonra İstanbul'daki Fransız Elçiliğinin bünyesinde olan Pera Dil Oğlanlar Okuluna Türk dilini uygulamalı olarak öğrenmek için gelmişlerdir. Öğrencilerin bu dönemde ailelerine gönderdikleri mektuplar sayesinde de hangi yöntemler ile dil öğrenildiği görülmektedir. Bu okullar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi noktasında bir yapı taşı niteliğindedir. Öğrenciler, 1710 tarihinden itibaren yaklaşık yüz yıl boyunca çeviri ve kültür tarihinde önemi olan dil, edebiyat, tarih gibi geniş bir yelpazede çeviriler yapmışlardır (Ağıldere, 2010: 698-703). Dil oğlanları tarafından yapılan bu çeviriler ise dönemin Türkçeye olan ilgisinin göstergesidir. Rusya'da Çar I. Petro, 1711 Prut Seferi'nden sonra Yakın doğu siyasetinin bir gereği olarak Türkçe, Arapça ve Farsça bilen tercümanlar yetiştirilmesini emretmiştir (Eren, 1988: 83).

Avrupa'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi 18. yüzyılda yaygınlaşmaya başlamıştır. Osmanlı Devleti'ndeki Doğu dilleri mütercim-tercümanlarının adı Batı dillerinde "drogman"dır. Bu tercümanlar genellikle farklı uyruklardan olan kişilerden ve Hristiyan iken Müslüman olmuş kişilerden seçilmiştir. İlk dönemlerde tercümanlık işlerini Fenerli Rum aileler yürütürken, Rum ayaklanmaları, tercümanlık yapan Rum ailelere karşı duyulan güvenin sarsılmasına ve Rum ailelerinin tercümanlık görevlerinin sona ermesine neden olmuştur. Bu sebepten dolayı II. Mahmut'un emriyle 1821'de kurulan Tercüme Odası ile Türk-Müslüman tercümanlar yetiştirilmeye başlanmıştır (Ağıldere, 2010: 694-695).

Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili faaliyetler, akademik anlamda 1980'lerde başlamıştır. YÖK'ün Tez Tarama kataloğuna "Yabancılara Türkçe Öğretimi" yazıldığı zaman 354 adet veri karşımıza çıkmaktadır. 1996 yılında ilk defa yapılan çalışmaların 2010'dan sonra sistematik olarak arttığı gözlemlenmektedir. Yabancılara Türkçe Öğretiminde kültür aktarımı bağlamında ise 6 tane yüksek lisans çalışması; bir tane de doktora çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada çıkış noktamız kültür aktarımından daha çok yabancıların hazırladığı Türkçe kitabında kültür unsurlarının ele alınış biçimidir. Örneklem olarak da iki kitap seçilmiştir. Bildirinin temel materyalleri olan Metod-ı Berliç'ten Tedris-i Lisan-i Türki ve Inductive Turkish Lessons adlı kitapları İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı'ndan çevrimiçi olarak temin edilmiştir. Metin içerisinde alıntının hangi kaynaktan alındığını göstermek için Metod-ı Berliç'ten Tedris-i Lisan-i Türki kitabı için (MB), Inductive Turkish Lessons kitabı için de (IT) kısaltmaları kullanılmıştır.

Türkçenin yabancılara öğretiminde ders kitapları, en önemli kaynaklardandır. Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında kullanılacak ders kitaplarının niteliği ve işlevinde eksiklikler olması halinde, eğitim-öğretimde istenilen başarı elde edilemez. "Ders kitabının içeriği; programın öğeleriyle paralel, öğrenme ilkelerine göre; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru, ilişkili olduğu alan ve konularla bağlantılı olarak düzenlenmelidir." (Ömeroğlu, 2016: 3; Kılıç ve Seven, 2011: 87). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştırıcı olmalıdır. Kitaplar farklı zamanlarda çalışmaya uygun olmalı ve yalnızca hedef dili değil aynı zamanda hedef dilin kültürünü de gerek metinler ile gerekse de görseller ile öğrenciyi ulaştırmalıdır. Burada dikkate alınması gereken husus ele alınan çalışmaların yabancı yazarlar tarafından kaleme alınmış olmasıdır.

Kitapların Yazılış Amaçları

Method-ı Berliç'ten Tedris-i Lisan-ı Türki

Berlitz (Berliç) Metodu, Berlitz dil okullarının kurucusu Maximilian Berlitz tarafından geliştirilmiş olan, dil öğretiminde tamamen hedef dilin kullanmayı amaçlayan bir yöntemdir. Ağırlıklı olarak, dört temel beceriye dayalı bir yaklaşımın benimsendiği Berlitz yönteminde öğretmenlerin hedef dili ana dili gibi konuşması gerekmektedir. Hedef dil odaklı öğretim tekniği olan Berlitz Metodu, Maximilian Berlitz'in 1878'de, ilk Berlitz Dil Okulunu kurması ve bu okulda kullanılması ile tanınmaya başlamıştır.

Berlitz dil okullarının ve uygulanan yöntemin dünya çapında görmüş olduğu ilgi ülkemizde de karşılık bulmuştur. Nitekim bu metodu ilk defa kullanan kişi Orhan Selahaddin Bey olmuştur. Darülfünûn'da Fransızca öğretmenliği yapan Orhan Selahaddin 1912 yılında İstanbul Beyoğlu'nda Berlitz usulü üzerine eğitim veren ilk dil okulunu açmıştır. Orhan Selahaddin, bu metodu doğrudan doğruya kitabın sahibi olan Berlitz'in yanında ders görenek öğretme izni almıştır. Kendisi bu okuldaki Fransızca derslerinde kullanmak için *Method Berlitz'den Tedris-i Lisân-ı Fransevî* isimli kitabı hazırlamıştır. Bu eser Berlitz usulü ile ülkemizde ilk telif edilen kitaptır. Orhan Selahaddin daha sonra azınlık okullarındaki uluslararası öğrencilere Türkçe öğretilmek üzere *Tedris-i Lisân-i Türkî* adıyla bir kitap daha neşretmiştir.

Orhan Salahaddin Bey kitabın yazılış amacını “İfâde-i meram” kendi cümleleriyle şu şekilde belirtmiştir:

“Ecnebi mekatibiyle gayr-i müslim Osmanlı mekteplerinde ikmal-i tahsil eden talebenin kısm-ı azamı Türkçe'yi tekellüm ve kitabete muktedir olamamakta ve yedi sekiz senelik metaib-i fikriyelerinden zerre kadar istifade edememektedirler. Bunun sebab-i yegânesi bu gibi mekatibde tatbik edilegelen usulün, kavaid-i sarfiyye ve nahviyye ile zihinleri yorarak talebeyi cihet-i ameliyyeye bigâne bulundurmasıdır “(MB. s.9).(Yabancı okullarda, eğitim alan gayri Müslim öğrencilerin 7-8 sene tahsil almalarına rağmen Türkçeyi konuşma ve yazma derecesinde öğrenemediklerini belirtir. Bu olumsuz durumun nedeni olarak da öğrencilere dilin şekil bilgisi ve gramer yapılarına ağırlık verilmesi olarak açıklar.

Orhan Salahaddin Bey, “Mualimlere Vesaya(nashihat)” başlığı altında da o zamana kadar kullanılan Türkçe öğretim metotlarının dil bilgisine kurallarına bağlı kaldığı bu durumun öğrencilere faydası olmadığından bahsetmektedir. Beş maddede şu hususlara dikkat edilmesini ister; derslerde konuşmaya önem verilmeli, öğretilecek kelimelerin telaffuzlarını yaptıktan sonra öğretilen kelimeyle alakalı soruların sorulması gerektiğini, kelimeleri öğretirken, yakın anlamları ve zıt anlamlarının da verilmesini, örnek kullanımlarla öğrenmenin pekiştirilmesini, ders sonunda öğrenciler tarafından öğrenilen kelimelerin telaffuzları ve kullanmaları sağlanmalıdır.

Inductive Turkish Lessons

Freed Goodsell tarafından yazılan kitap Amerika'dan Türkiye'ye gelip misyonerlik faaliyeti yürütmek için görevlendirilerek American Board okullarındaki Amerika uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır. Goodsell kitabın mukaddimesinde amacını şu şekilde belirtmiştir:

“İstikra-i usulde bu Türkçe dersler, Türkçe'ye başlamak üzere Amerikan Darülfünun mezunlarına altı seneden beri İstanbul'da verdiğim derslerin mahsulüdür. Kıraati ve yazıyı ihmal etmemek şartıyla mükâlemeye ehemmiyet veren dersler, talebeyi bu müşkül vazifede mütemadiyen ilerletmek arzusu esas ittihaz edilerek tertip olunmuştur. Bu dersler bir senelik bir Türkçe

kursunun ilk kısmını teşkil eder, günde bir saatten olmak üzere üç ayda bitirilir. Burada Türkçedeki Farisi'ce ve Arapça unsurlar nazar-ı dikkate alınmamıştır.” (IT Mukaddime)

Goodsell'in de söylediği üzere okuma ve yazma becerisini ihmal etmeyerek konuşma becerisine daha çok dikkat edilmesi gerektiğinden bahsetmiştir.

Türkçe Öğretimi Üzerine Yabancı Yazarların Hazırladığı Ders Kitaplarında Kültürel Unsurlar

Kültürel özellikler, kitapların sosyolojik yönünü kapsamaktadır. Kültür, toplumdaki kişilerin ortaklaşa paylaştığı toplam kurumların bir bileşkesidir (Fichter, 2013: 115). Sosyal varlık olan insan, hayata gözlerini açtığı andan itibaren içinde yaşadığı toplum bir parçası olur, onun gibi düşünür, onun gibi yaşar ve giyinir. O toplumun bir parçası olmasa dahi o toplumun dilini kullanıyorsa kullandığı dil, bir kültür taşıyıcısı olduğu için o kültürün unsurlarını da içinde barındırır.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Bildirgesi'nde mutlaka aktarılması istenen kültürel unsurlar, temel ve alt kültürel değerler aşağıdaki gibi sunulmuştur: 1. Günlük Yaşam a- Yiyecek, içecek, yemek zamanları, sofrada adabı, b- Resmi tatiller, çalışma zamanları, c- Boş zaman etkinlikleri, hobiler, okuma alışkanlıkları, yaygın sporlar. 2. Yaşam Koşulları a- Yaşam standartları b- Ev koşulları c- Sosyo-ekonomik durum 3. Kişilerarası İlişkiler a- Sınıfsal yapı ve sınıflar arası ilişkiler b- Kadın erkek ilişkileri c- Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklararası ilişkiler d- Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler 4. Değerler, İnançlar, Davranışlar a- Sosyal sınıf b- Çalışma toplulukları c- Gelir düzeyi d- Gelenekler e- Sanat, müzik vb. 5- Beden Dili 6- Sosyal (toplumsal) âdetler (gelenekler, a- Dakiklik b- Hediyeler c- Elbiseler d- Yasaklar, kurallar vb. 7. Adet Olmuş Davranışlar a- Dini kurallara dayalı davranışlar b- Doğum evlilik gelenekleri c- Festivaller, törenler, kutlamalar (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, s.97-98)

Bu bağlamda, Inductive Turkish Lessons adlı eser ile Method-ı Berliç'ten Tedris-i Lisan-ı Türki adlı eserindeki kültürel unsurların değerlendirilmesi şu şekilde yapılabilir:

1. Dil İle İlgili Kültürel Öğeler

Avrupa konseyi kültür tespit formuna göre bu başlık sırasıyla kişi isimleri, deyimler, millet ve devlet isimleri, atasözleri, selamlaşma tanışma vb. gibi kalıp ifadeleri kapsar. Bu bağlamda incelediğimiz kitaplarda tespit edilen kültürel aktarım öğeleri bu başlıklar ile sınıflandırılıp örneklendirilmiştir.

1.1 Kişi İsimleri

Method-ı Berliç'ten Tedris-i Lisan-ı Türki:

Bu kitapta toplam otuz dört farklı kişi adı kullanılmıştır. Bu isimlerden altısı yabancı yirmi sekizi ise Türk kültüründe kullanılan kişi adlarıdır. Tespit edilen adlar kullanım sırasına göre şunlardır: “ Naci, Nadir, Nuri, Salahaddin, Mustafa, Halil, Nazım, Aliye, Hakkı, Hikmet, Ahmed, Şakir, Fatıma, Celaleddin, Nahid, Rıza, Hüseyin, Salih, Neşet, Refik, Cemile, Şemseddin, Nafiz, Necib, Nazmi, Mestan, Naciye, Feyzi” dir.

Bu kişi adlarının bazıları metinde şu şekilde geçmektedir: “*Bu Naci'nin eldiveni midir?*”, “*Ben kimim? Siz Salahaddin Efendisiniz. ... Ben Nazım Efendiyim. Bu küçük çocuk kimdir? Mustafa Halil'dir. Bu küçük kız kimdir? Bu Aliyye hanımdır.*” (MB. s.34) “*Bu küçük kız kimdir? Bu Aliyye hanımdır.*”(MB.s.13)

Inductive Turkish Lessons:

Söz konusu kitapta on üç kişi adına rastlanmıştır. Bu adların hiçbiri yabancı kültüre ait olmamakla birlikte sırasıyla şunlardır: “Necibe, Mustafa, Kemal, Hasan, Nedim, Ahmet, Namık, Halit, Ziya, Cenap, Fikret, Cahit, Hikmet.” Inductive Turkish Lessons adlı kitapta, Metodu Berliç kitabına göre kişi adları az kullanılmasına rağmen özellikle isimlerin geleneksel adlardan seçilmiş olması önemlidir. Kişi adları kitapta şöyle geçmektedir: “ *Necibenin yazdığı mektubu buldu.* ”, (IT.s.71) “*Komşularımız Hasan ve Nedim beylerin aileleri ziyarete gelmişler.*” (IT.s.97)

1.2 Deyim ve Atasözleri

Method-ı Berliç'ten Tedris-i Lisan-ı Türki:

Kitapta, toplam dört deyim ve dört atasözüne rastlanılmıştır. Kullanılan deyimler şunlardır: “Kulak asmak, dilini tutmak, kulağına söz girmek, gözünü açmak” Atasözleri ise, “ Bir söyle iki dinle. Acı söz, insanı dinden çıkarır. Tatlı söz yılanı deliğinden çıkarır. Her insan ektiğini biçer” dir. Kitapta kullanılan deyimler ve atasözleri okuma metinleri içinde şu şekilde geçmektedir: “ *Yalancının sözüne kulak asma. Ne anası var ne atası var* (MB.s.30). *Anın bir tanecik kedisi var. Terazi var, tartı var, her şeyin bir vakti var. Adın ne? Reşid ne söyle ne işid. Selamed istersen dilini tut. Dil bir, kulak iki; bir söyle iki dinle. Söz çok, iş yok.*” (MB.s.30).

Inductive Turkish Lessons:

Bu kitaptaki yapılan deyim ve atasözü taramasında sadece iki atasözüne rastlanmıştır. Bu durum kullanılan kitabın yazarı Fried Goodsell'in Türk diline ve kalıp sözlerine tam hâkim olmadığını göstermektedir. Mevzu bahis atasözleri şunlardır: “*Ayağınızı yorganınıza göre uzatınız.* (IT.s. 31.) *Üzüm üzüme baka baka kararır*” (IT.s. 89) Bu atasözleri anlamsal bir bütünden bağımsız olarak direkt cümle şeklinde verilmiştir. Buna istinaden hedef dili öğrenmek isteyen öğrencinin anlaması da güçleşecektir.

1.3 Selamlaşma, Tanışma, Vedalaşma vb. Kalıp İfadeler

Bu başlık altında her iki kitap da söz konusu kalıp ifadelerin kullanımı açısından yetersizdir.

Method-ı Berliç'ten Tedris-i Lisan-ı Türki:

Method-ı Berliç'ten Tedris-i Lisan-ı Türki'de rica etmek ve teşekkür etmek ifadeleri kullanılmıştır. Kitaplarda kullanılan bu kalıp ifadeler Berliç'in kitabında diyalog şeklinde verilmiştir.

Mestan reca ederim kitabınızı bana veriniz. Mestan ne istiyorsunuz? Bana kitabını uzatmasını ondan talep ediyorum. Kitabı size vermesini kimden talep ediyorsunuz? Nuri'ye reca ediniz.” (MB.s.67).

Inductive Turkish Lessons:

Inductive Turkish Lessons'da ise teşekkür ederim, güle güle, geçmiş olsun, memnun olmak kalıpları kullanılmıştır. Goodsell'in kitabında “selamlaşma” kalıpları okuma pasajlarında karşımıza çıkmaktadır, diğer kitaptan farklı olarak teşekkür etmek kalıbının üzerinde durulmuş ve bu ifadeyi öğrencilere kullanılmaya yönelik tümce kurma etkinliği oluşturulmuştur. Bu kalıp ifadeler kitaplarda şu şekilde geçmektedir: “*Çocuk nasıldır, efendim? Teşekkür ederim, iyidir.* (IT.s,8) *Aşağıdaki failerin hal sıgasını tarif ediniz. Vermek, gitmek, oturmak, teşekkür etmek,*

gelmek, istemek.” (IT.s,8) “Ehemmiyetsiz bir şey! Biraz nezle olmuş idi fakat şimdi iyicedir. Çok memnun olduk, geçmiş olsun. Teşekkür ederim efendim.” (IT.s.97)

1.4 Yaşa, Cinsiyete, Yakınlık Derecesine, Resmîyete Göre Kullanılan Kalıp İfadeler veya Sözcükler

Method-ı Berliç'ten Tedris-i Lisan-ı Türki:

Kitapta kullanılan resmîyet belirten ifadeler daha çok ikinci çoğul şahıs zamiri kullanılarak yapılmıştır. Verilen diyaloglarda konuşmacı kişi kendi yaş grubuna ve üst yaş gruplarına her zaman “siz” şeklinde ifade etmektedir: “Eğer size birisi bir şey verirse teşekkür ederim efendim dersiniz” (MB.s. 67). “Evet efendim işidiyorum. Eğer kulaklarınızı kaparsanız onun gezdiğini işidebilir misiniz? Hayır efendim”(MB.s.69). Diğer bir hitabet unsuru ise *efendi* kelimesidir. Karşılıklı konuşmalarda öğretmen ile öğrenci ya da kişiler birbirlerine muhakkak isimlerinin sonlarına efendi ekleyerek hitap etmektedirler. Efendi kadar olmasa da bey kavramı da iki konuşmada geçmektedir: “Ben Salahaddin Efendiyim. Siz Ahmed Beğsiniz (MB.s.67).

Kadınlara hitabet unsurları ise hanım, hanım kız, madam ve matmazel kelimeleridir. Bu durum döneminin çok kültürlü yapısı hakkında bize örnek sunmaktadır: “Madam hanım kızıdan daha büyüktür. Hanım kızın uzun saçları vardır.” (MB.s.43). “Naciye Hanım'ın üç kitabı vardır.” (MB.s.51). “Matmazel Luiz benim kitabı mı alınız.” “Matmazel Luiz benim kurşun kalemimi alır mı?” (MB.47-48) Muallim/muallime gibi cinsiyet temelli mesleki hitap unsurları da sadece bir yerde geçmektedir. “Muallim masanın yanında oturuyor. Muallim kapıyı açar ve kapar. Muallim ne yapar?” (MB.s.46). “Muallimesi Naciyenin bu hatırşinaslığından pek memnun olur.” (MB.s.72)

Inductive Turkish Lessons:

Kitapta kullanılan hitabetler eril özellik taşımaktadır. İncelenen ilk kitaptan farklı olarak burada “dost” ifadesi sıklıkla kullanılmıştır. Bunun haricinde bir yerde mösyö ve bey ifadesi geçmektedir. Alıntı metinlerde bir öğretmen küçük yaş gruplarına hitap ederken “yavrularım” kelimesi kullanılmıştır. Bu kavramlar kitapta şu şekilde geçmektedir: “...Gündüz sıcak olduğundan geceleyin gideriz olmaz mı efendim? (IT.s.97) Komşularımız Hasan ve Nedim beylerin aileleri ziyarete gelmişler.” (IT.s.97), “Sevgili yavrularım, büyük millet meclisimiz tarafından memleketimizde bugün Cumhuriyet ilan olunmuş...” (IT.s.94).

2. Günlük Yaşam ile İlgili Kültürel Öğeler

Kültür tespit formuna göre ele aldığımız kitaplardaki karşımıza çıkan kültürel aktarım öğeleri şu başlıkları içermektedir:

2.1 Giyim- Kuşam

Method-ı Berliç'ten Tedris-i Lisan-ı Türki:

Kitapta verilen giysiler ayrı bir bölüm altında kadın ve erkek giysileri olarak resimlerle sınıflandırılmıştır. Erkek giysileri incelendiğinde karşımıza fes, kasket, yelek, ceket, makferlan, redingot, pantolon, boyun bağı, kolluk, yakalık ve eldiven çıkmaktadır. Elbiselerin seçiminde fes dışında içinde bulunduğu toplumun geleneksel giysi kültüründen uzak olduğu dikkat çekmektedir. “Beşinci Ders” başlığı adı altında erkek giysileri kitapta şöyle geçmektedir: “Efendinin kırmızı bir fesi var. Onun başında bir fes var. Dört düğmesi vardır. Jeketinin bir cebi

var. *Jeket yelekten büyüktür. Yeleğin iki cebi var. Jeketin iki kolu var; lakin yeleğin kolu yoktur*” (MB. s.40) Kadın kıyafetlerinden ise önlük, elbise, kursaj, fistan, manto ve yelpaze geçmektedir. Burada da giysiler resimleriyle birlikte tasvir edilmiş olup verilen giysilerin daha çok alafranga giysiler olduğu görülür: Kadın giyim kuşam öğeleri şu şekilde geçmektedir: *“Elbisenin bir kursaj ile bir fistanı vardır. Kursajın iki kolu vardır. Kursajın kollarıyla yakası vardır. Madamın bir mantosu vardır. Madamın fistanı hanım kızın fistanından uzundur. Madamın bir ceketi var. Onun sağ elinde bir şemsiye var”* (MB. s.43)

Inductive Turkish Lessons:

Bu kitapta giyim kuşam öğeleri çok azdır. Giyim ögesi olarak sadece palto geçmektedir. Bunun haricinde bilezik ve yüzük olmak üzere iki aksesuara yer verilmiştir. Bu durum, yazarın kültür aktarımından daha çok hedef dilin dilbilgisi öğretimi üzerine yoğunlaşmasıyla alakalıdır. Kitapta giyim kuşam öğeleri cümlelerde işlevi göz ardı edilerek şöyle geçmektedir: *“Paltolarını bana verme.”*(IT.,s.14) *“Bir yüzük bir bilezik ve bir kese istedim.”* (IT.,s.21)

2.2 Günlük Kullanılan Araç ve Gereçler

Method-ı Berliç'ten Tedris-i Lİsan-ı Türki:

Orhan Salahaddin Bey'in çevirisini yaptığı yöntem kitabında günlük kullanılan araç ve gereçler daha sistematik olarak verilmiştir. Günümüz kitaplarında olduğu gibi yakından uzağa ilkesini benimseyerek sınıf içinden başlayıp dışa doğru bir yayılım göstermektedir. Öncelikle kalem, tahta, sıra mürekkep, hokka gibi eğitim araç ve gereçlerine resimleriyle birlikte yer verilmiştir. Daha sonra ise sınıf içeresinden çıkılmış bir evin içerisindeki kanep, sandalye, perde, halı ve soba gibi nesnelere resimleriyle birlikte gösterilmiştir. Bu kısımdan sonra genelden özele doğru gidilmiş ve tarak, çanta, fırça gibi şahsi kullanım gereçleri verilmiştir. Söz konusu kitap bu başlık bakımından oldukça zengindir. Resimle gösterilenlerin dışında direkt kelime bilgisi olarak günlük hayatta karşımıza çıkması muhtemel objeler isim olarak geçmektedir. İncelediğimiz kitapta başlığa istinaden karşımıza çıkan bazı örnekler şunlardır: *“Bu nedir? Bu cetveldir. Bu nedir? Bu kalem ucudur.”* (MB.s.29) *“Nazmi'nin sizden ziyade kitabı var. ...Yeşil kutu içinde çok kibrit vardır.”* (MB.s.52)

Inductive Turkish Lessons

Goodsell'in kitabı diğer kitap kadar sistematik ilerlememiştir. Birinci derste eğitim nesnelere sınırlı sayıda bahsedilmiştir. Bunlar *“Bu nedir? Bu bir kalemdir. Bu nedir? Bu bir defterdir, Bu bir kalem midir? Evet efendim bu bir kalemdir.”* (IT.s.3) Üçüncü derste ise çakı, kibrit ve mendil gibi kişisel objelere yer vermiştir. Kitapta verilen araç gereç isimleri ilk dersten son derse kadar kademeli olarak yükselmemiş verilen örneklerde sürekli birbirinin tekrarı olmuştur. Bahsi geçen kelimelerin anlamlarının içinde bulunduğu cümlede temel amaç dil bilgisi yapısını öğretmek olduğu için bağlamından çıkarmak mümkün değildir. Kitapta geçen bazı örnekler şunlardır: *“Bu nedir? Bu bir kitaptır.”* (IT.s.2) *“Bir çakım var. Çakım var mı?”* *“Mumunu bana verme. Sandalyeni bana verme.”* (IT.s.13)

2.3 Para Birimi

Method-ı Berliç'ten Tedris-i Lİsan-ı Türki:

Method-ı Berliç'ten Tedris-i Lisan-ı Türki adlı kitapta kuruş, para, Osmanlı altını, mecrediye gibi yerel para birimlerinin yanında sterlin frank gibi farklı ülke para birimleri de geçmektedir. Bu birimlerin bazıları şu şekilde geçmektedir: “Sizin 50 gurusunuz var benim 30 gruşum var. Hangimizin daha ziyade gruşu(yahud parası) vardır” “Beş santim on para kıymetindedir. Çarı yek Mecidiyye bir frank kıymetindedir. Bir Mecidiyye dört frank kıymetindedir. Para bakırdır. Mecidiyye gümüştür. İsterling altındır.” (MB.52).

Inductive Turkish Lessons

Inductive Turkish Lessons isimli kitapta akçe ve lira birimlerine yer verilmiştir. Goodsell'in kitabının işlevsellik yönünden eksik kaldığı görülmektedir. Kitapta para birimleri bir fıkrada ve örnek cümlede şu şekilde geçmektedir: “Bir gece Nasrettin hocaya rüyasında dokuz akçe virmişler. Hoca hiç olmazsa on veriniz diye ısrar ederken uyanmış ve avucunda bir şey olmadığını görünce hemen sımsıkı gözlerini kapamış. Zarar yok dokuz veriniz demiş. (IT.77) “Fakir kıza bir lira verdik geçip gittik.” (IT.81)

2.4 Beslenme Kültürü ve Yiyecek- İçecek Adları

Method-ı Berliç'ten Tedris-i Lisan-ı Türki:

Berliç kitabında, beslenme ile ilgili örnekler, çalışmanın sonuna doğru verilmiştir. Kitapta yerel yemek adabı değil evrensel yemek adabı baskındır. Türk mutfağına dair sadece kebaba yer verilmiştir. Bu durum kültür aktarımı açısından eksiklik oluşturmaktadır. Bazı yemekler çizimlerle gösterilmiştir. Bu bölümün son kısmında bir hikâye düzeninde limonata tarifi vermiştir. Toplamda pilav, ekme, çorba, kahve, piliç, rozbif, et, kotlet, biftek, kebab, süt, çay, şeker, limonata ve şalgam olmak üzere on dört besin ögesinden cümle içinde bahsedilmiştir. Bu verilen besin öğelerinin dışında sebze ve meyve başlığı altında bazı sebze meyve isimleri kelime bilgisi olarak karşımıza çıkar. Kitapta beslenme ile ilgili öğelerin bazıları şu şekildedir: “Çorbayı bir kaşık ile eti çatal ile yeriz. Ekmeği bıçakla keseriz. Kahveyi fincanla, suyu kadehle içeriz.” (MB.s.52) “Et yemeklerinden en ziyade sevdiğiniz hangisidir? Rozbif mi? Kotlet mi? Biftek mi? Kebab mı?” (MB.s.52).

Inductive Turkish Lessons

Goodsell kitabında oldukça az yeme içme ögesine yer vermiştir. Kitapta geçen beslenme ile ilgili öğeler ekme, tuz, et ve çaydır. Bunların dışında ortaç eklerini öğretirken döner kebab adı geçmektedir. Kitapta şu şekilde geçmektedir: “Tuzlanmış et birkaç gün durabilir.” (IT.,70) “Yemek hazır olur zili çalınız.”(IT.,s79) “Döner kebabı severler.” (IT.,67)

2.5 Meslekler

Method-ı Berliç'ten Tedris-i Lisan-ı Türki:

Döneminin günlük hayatında sıklıkla karşılaşılabilecek mesleklerin bir kısmı kelime bir kısmı da cümle olarak yazılmıştır. Meslekler öğrenciye aktarılırken mesleğin gerektirdiği araç ve gereçler bazı cümlelerde açıklanmıştır. Kitapta toplam on beş meslek adı geçmektedir. Bunların bir kısmı dokumacılık, kalaycılık, takunyacılık gibi geleneksel meslek olup bir kısmı da terzi, saatçilik gibi evrensel mesleklerdir. Metinde meslek adları şu şekilde verilmiştir: “Terzi elbise yapar. Terzi kadın elbiseyi makasla biçer ve iğne ile diker. Dikiş, iğne, Çulha bez dokur. Örucü çorab örer. Eldivenci eldiven yapar ve satar. Saatçi saatleri tamir eder. Eskici eskileri yamar. Boyacı

elbiseleri boyar. Çamaşırcı çamaşır yıkar. Ütücü çamaşırları ütüler. Kolacı gömlekleri kolalar.” (MB.s. 43-44).

Yine aynı sayfada “fayda” başlığı adı altında: “Ütücü kadın, çulha, dokumacı, örücü, saatçi, modister, terzî kadın, terzî, kunduracı, takunyacı, eskici, elbise boyacısı” şeklinde meslek adları verilmiştir.

Inductive Turkish Lessons

Kitapta, toplam yedi meslek adına rastlanmıştır. Bunlar: kapıcı, şekerci, hasta bakıcı, demirci, yazıcı, doktor ve memurdur. Meslekler ayrı bir temada değil isimden isim yapım ekini anlatılırken kullanılmıştır. Meslekler incelendiğinde temelde Türk kültürünün esas alınmadığı görülmektedir. Örneğin kapıcılık mesleği apartman kültürünün bir ürünüdür. Kitabın yazıldığı dönem düşünüldüğünde Anadolu’da mimarinin geleneksel müstakil mimariden tam anlamıyla kopmadığı görülür. Dolayısıyla hedef dil Türkçeyi bilmeyen bir öğrenci için işlevsel değildir. Kitapta şöyle örneklendirilmiştir: “*Amcam bir kapıcıdır. Dayım bir şekercidir.* (IT.s.19)*Teyzem bir hasta bakıcıdır. Oğlu bir demirci idi. Kızı yazıcı idi.*” (IT.s.19.)

3.Coğrafya, Kurum ve Kuruluşlar ile İlgili Kültürel Öğeler

Bu başlık altında incelenen maddelerden herhangi bir kurum ve kuruluş adına rastlanılmayıp sadece yer adları tespit edilmiştir.

3.1 Yer Adları

Method-ı Berliç’ten Tedris-i Lisan-ı Türki’de sadece kitabın son kısmında okuma metninde Boğaziçi ve Büyükdere isimlerinden bahsedilmiştir.

Inductive Turkish Lessons ise bu konuda oldukça zengindir. Kitapta toplam yirmi bir yer adına rastlanmıştır. Bunların dokuzu ülke adı, altısı şehir adı, altısı ise semt adıdır. Geçen yer adlarının bir kısmı Amerika, Mısır, Londra gibi Türkiye sınırları dışındaki yerlerdir. Bu durum da yöntem kitabının yazarın yabancı olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca temel amacı misyonerlik faaliyeti olan Fried Goodsell’in yer adlarını seçerken misyoner okulların olduğu şehir ve ülkeleri seçmesi de anlamlıdır. Kitapta geçen yer adları şunlardır: Amerika, Mısır, İngiltere, Fransa, Anadolu, Kırım, Çin, Hint, Sibiry; İstanbul, Londra, New York, İzmir, Ankara, Akşehir; Bebek, Rumelihisarı, Sirkeci, Arnavutköy, Göztepe ve Boğaziçi’dir. Bu yer adlarının bazıları şu şekilde geçer: “*Amerikalılar nerede oturuyorlar?*”(IT.,26), “*...Mesela İstanbul’da yazılan bir şeyi Anadolu’da okuyanlar anlayamıyorlardı.*” (IT.,98), “*Bebekte oturuyorum.*” (IT.,7)

4.Din ve İnanç ile İlgili Kültürel Öğeler

Method-ı Berliç’ten Tedris-i Lisan-ı Türki

İslam dini ile ilgili öğeler yok denecek kadar azdır. Kitapta sadece Cuma gününün istirahat günü olduğunu ifade eden bir cümle ve alfabe öğretiminde cami kelimesi geçmektedir. Bunun aksine Hristiyanlık inancına ait Noel gününü ve ritüellerini anlatan bir metine yer verilmiştir. Ayrıca metin Noel kutlamasını tasvir eden bir resimle desteklenmiştir. Resimde Noel ağacının olması dikkati çekmektedir. Dini şahsiyet ve kişiliklerden Hazreti İsa’ya yer verilmiştir. Metinde geçen inanç öğeleri şu şekildedir: “*Veladet-i İsa Gecesi masanın üzerindeki Noel ağacıdır. Üzerinde elma, portakal, armud ve birçok şeker var. Ağacın dallarına bağlanmış olan mumlar yanıyor...*”(MB.,110)

Inductive Turkish Lessons

Inductive Turkish Lessons adlı çalışmada İslam dini ile ilgili ögelere yer vermiştir. Kitapta, Nasrettin Hoca fıkrası üzerinden vaaz, cemaat ve cami kavramlarına değinilmiş olup ayrıca günlük konuşmada da kullanılan *inşallah* ifadesi cümlelerde sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Kitabın son kısımlarına doğru, İslam inancında Tanrı telakkisiyle örtüşen Allah başlıklı bir şiir verilmiştir. Kitapta, sözlü kültür ürünlerinden hem halk şiir örneğinin yer alması hem de fıkranın bulunması misyonerlik faaliyetinden kaynaklanmaktadır. Bu sayede, faaliyet gösterilecek coğrafyanın dini kültürüne aşina olunması amaçlanmaktadır. Kitapta geçen din ve inanç ile ilgili ögelerin en belirgin geçtiği şiir şöyledir:

Allah

Yeri, göğü yaratan

Ağaçları donatan

Çiçekleri açtıran

Bir Allah'tır bir Allah.

Allah her yerde hazır,

Ne yaparsam o görür.

Doyuran her hayvanı

Yaşatan her insanı

Koruyan şu vatani

Bir Allah'tır bir Allah.

Ne söylesem işitir

Vardır birdir büyüktür

Ben Allah'ı severim,

Her emrini dinlerim.

Sabri CEMİL (...)(IT.s.101)

SONUÇ

Bu çalışmada, yabancı yazarlar tarafından yazılan Metod-ı Berliç'ten Tedris-i Lisan-i Türkî ve Inductive Turkish Lessons adlı kitaplarda geçen kültürel öğelerin kullanımı tespit edilmiştir. Atasözleri ve deyimlerin kullanımları, beslenme kültürü ve yiyecek içecek adları, meslekler, coğrafya, kurum ve kuruluşlar kullanımı iki çalışma üzerinden karşılaştırılmıştır. Yabancı yazarlar tarafından kaleme alınan iki kitap, dönemin şartları açısından da bakıldığında zaman kültürel unsurların kullanımında eksikler göze çarpmaktadır. Metod-ı Berliç'den Tedris-i Lisan-i Türkî adlı çalışmada 4 deyim ve 4 atasözü geçmesine rağmen Fried Goodsell'in hazırladığı kitapta sadece 2 atasözüne yer vermesi, Goodsell'in Türk diline ve kalıp sözlerine hâkim olmadığını göstermektedir. Günlük yaşamın bir parçası olan giyim kuşam ile ilgili unsurlar her iki kitapta da dönemin ihtiyaçlarından uzak Türk giyim kuşamında kullanılmayan nesnelere seçilmiştir. Metod-ı Berliç'den Tedris-i Lisan-i Türkî kitabında günlük yaşam ile ilgili ev ve okul eşyalarının öğretimine yönelik uygulamalar yakından uzağa ilkesi benimsenerek zengin bir şekilde verilmiştir.

Her iki eserde de yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği özellikle belirtilir. Yazarlar çalışmanın girişinde kitapların yazılış amaçlarını da açıklamışlardır.

KAYNAKLAR

Açık, F. (2011). "Türkçe Öğretimi Üzerine Yabancı Yazarların Hazırladığı Ders Kitaplarında Söz Dağarcığı ve Kültürel Unsurlar, VI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, (s.597-609.). Muğla.

Ağıldere, S.T. (2010). XVIII. Yüzyıl Avrupasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Öğrencileri Okulu (1669-1873). *Turkish Studies International Periodical For the Languages*, 5/3, 693-704.

Eren, H. (1998). *Türklük bilimi sözlüğü I. Yabancı Türkologlar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

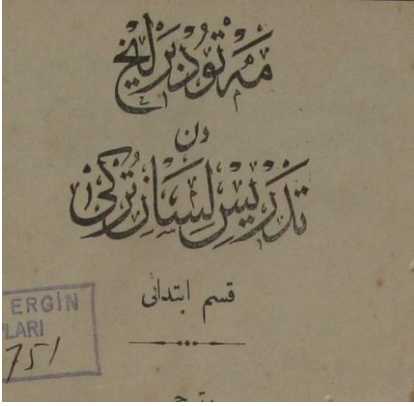
Fitcher, J. H. (2015). *Sosyoloji Nedir*. (Çev: N. Çelebi) Ankara: Anı Yayınları.

Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 10, 5-9.

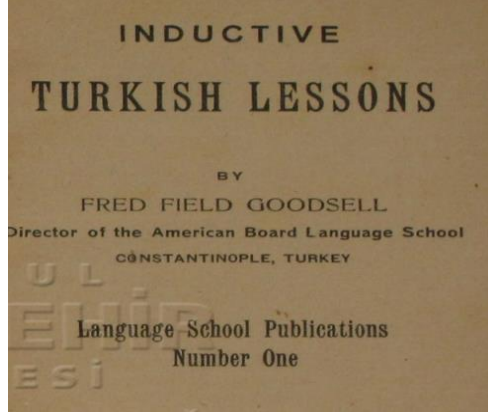
Kılıç, A. ve Seven, S. (2011). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Ekler



Metod-ı Berliç'den Tedris-i Lisan-i Türkî



Inductive Turkish Lessons

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA EDEBÎ METİNLERİN SÖZ EDİMLERİ KURAMI AÇISINDAN GÖRÜNÜMÜ

Yüksek Lisans Öğr. Galip ÇAĞLAYAN

Kırıkkale Üniversitesi

ÖZ

Yazılı anlatımın temel kaynağı olan edebî türler, belli bir amaç doğrultusunda meydana gelmiş; tümcelerden örülü anlamlar dizgesidir. Bu edebî anlatıların kendi içinde oluşturdukları anlamlar belli sınırlılıklara indirgenemediği için her okuyucunun bakış açısına göre farklı yorumlanabilmektedir. Okuyucuların zihinlerinde oluşan bu anlam farklılığını belirginleştirme, tümcelerin derin yapısından hareketle kişileri bir eyleme sevk eden ve onlarda etki yaratan söz edimleri bu hususta önem arz etmektedir. J. L. Austin ortaya koyduğu bu dil felsefesiyle düzsöz edimi, edimsöz edimi ve etkisöz edimi adını taşıyan üç boyut sunmuştur. John Searle, J. L. Austin ortaya koyduğu edimsözleri boyutunu alıp bunu beş farklı başlıkta incelemeye tabi tutmuştur. Bunlar; iddia ifadeleri (belirtici), yönlendirici, yükümlenici, yansıtıcı ve ilan edici (bildirici) olarak sıralanmaktadır. Çalışmanın amacı sıralanan bu edimsözlerin ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki edebî metinlere olan yansımalarını incelemek ve sınıf seviyesinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmektir. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak veriler, doküman incelemesi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde ise içerik analizinden faydalanılmıştır. Netice olarak her iki sınıf düzeyinde edimsözlerin görünümünde anlamlı bir farklılığın olmadığı, metinlerin bireylerde estetik duyarlılık kazandırma amacı gütmesi, birçok yerde karakterler vasıtasıyla emretme, ricada bulunma, soru sormayla yönlendirici edimsözlerin; psikolojik bir durumun dışa vurulmasıyla yansıtıcı edimsözlerin kullanılması her iki düzeyde fazlaca yer aldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Söz edim kuramı, edimsöz, Türkçe ders kitapları, edebî metin.

VIEW OF LITERARY TEXTS IN SECONDARY SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF SPEECH ACTS THEORY

ABSTRACT

Literary genres, which are the basic source of written expression, are a string of meanings woven from sentences that have been formed for a certain purpose. Since the meanings that these literary narratives create within themselves cannot be reduced to certain limitations, they can be interpreted differently according to each reader's point of view. In this regard, it is important to clarify this difference of meaning in the minds of the readers, and the speech acts that direct people to an action and create an effect on them based on the deep structure of the sentences. With this philosophy of language, J. L. Austin has presented three dimensions, namely the speech act, the speech act of action and the speech act of effect. John Searle, J. L. Austin took the dimension of pragmatics and analysed it under five different headings. These are listed as assertive (indicative), directive, imperative, reflective and declarative (declarative). The aim of the study is to examine the reflections of these prepositions on literary texts in 5th and 6th grade Turkish textbooks and to see whether there is a significant difference at the grade level. In accordance with the qualitative research method, the data were obtained using the document analysis technique. Content analysis

was used in the process of analysing the data. As a result, it is seen that there is no significant difference in the appearance of pragmatics at both grade levels, the texts aim to gain aesthetic sensitivity in individuals, the use of directive pragmatics by ordering, requesting, asking questions through characters in many places, and the use of reflective pragmatics with the expression of a psychological state shows that it takes place at both levels.

Key Words: Pragmatics theory, pragmatics, Turkish textbooks, literary texts.

GİRİŞ

Dilbilimsel olarak sözcelerin üretilmesi ve anlamlandırılması konuşurun amacıyla doğru orantılıdır. Konuşurun, karşı tarafı harekete geçirmesi veya karşı tarafta tepki oluşturması sözcelerin ortaya koyulduğu bağlamla şekillenmektedir. Bu yüzden bağlamın göz ardı edildiği bir iletişim sürecinde kişilerin kurduğu tümcelerdeki niyet anlaşılabilir. Bu da iletişimde kopukluğa sebep olur. Latince asıllı “communicare” eyleminden türeyen (Oskay, 1992: 15) ve “başkalarıyla aynı ortamda olma, herhangi bir bilgiyi veya olguyu paylaşma, haberleşmeyi sağlama” olarak tanımlanan iletişim, aynı zamanda kaynak kişi ile alıcı konumunda olan kişi arasındaki etkileşimi de ifade eden bir süreçtir (Zıllıoğlu, 1996: 3).

Sağlıklı bir iletişim sürecinin gerçekleşmesi iletişim öğelerinin (gönderici, alıcı, ileti, kanal, bağlam, kod) birbirleriyle olan uyumundan doğmaktadır (Jacobson, 1960). Bu uyum psikolojik ve sosyal engeller yüzünden bozulabilmektedir. Diğer bir ifadeyle iletişimi oluşturan bireylerin duygu durumları, düşünce yapıları, normları, önyargılarından davranış tutumlarına, karşı tarafa duyulan ilgiye ve bireylerin önceden sahip olduğu sosyo-kültürel durumlara kadar etkili olabilmektedir (Türkmen, 2000: 19). İletişimde sorunların çıkmaması için mesajın kim tarafından gönderildiği ve muhatabının kim olduğunun açıkça ortaya koyulması gerekmektedir.

İletişim sürecinde dil birimlerinin sadece dil içi göstergelerle ortaya koyulması iletişimin amacını karşılamayabilir. Bu yüzden dil, sadece sözlü iletişim aracı olarak düşünülmemelidir. Bu özelliğinden yanı sıra dilin yazılı anlatımdaki gücü de önemlidir. Birçok milletin kendinde olan özellikleri dışa yansıtması, kullandıkları dilin sözlü ve yazılıdaki özellikleriyle mümkündür. Bu durum ise toplumdan topluma farklılık arz ettiği için her millet bu vasıtayla kendine özgü kimliğini oluşturur. Chomsky (2009), dilin evrensel boyutuna değinerek her dilde belirli ilkelerin olduğunu, dilin bağlamla şekillendiğini ifade etmiştir. Onun bu yaklaşımıyla edimibilim daha da gelişmiştir. Edimibilim, bir iletişim sürecinde konuşurların, sarf ettiği tümceler bağlam değerine ve üretilme biçimlerine odaklanır (Richard, 1992). Niyet, bağlam, ikna düzleminde anlamın derinliklerine inen edimibilim;

- a) Konuşma sürecinde bağlamla ilgili dilsel anlatımlarını yorumlayarak,
- b) Dilsel anlatımlara sahip olan (iletişimsel) işlevleri, (edebî) metinlerin ve konuşmaların açıklanarak,
- c) Bütün bunların farklı yapısal yönlerin ortaya çıkararak kendine bir inceleme sahası oluşturmuştur (Aşkın Balcı, 2019: 303). Edimibilimin geldiği bu noktada niyet, tümce, söz ve söylem üzerine J. L. Austin’in ortaya koyduğu ve sonrasında öğrencisi John Searle’nin kendine özgü bir tasnif kullanarak geliştirdiği söz edimleri kuramı bu bağlamda ele alınan kuramlardandır.

1.1. Austin ve Söz Edimleri Kuramı

“Bir şey söylemek aynı zamanda yapmaktır.” anlayışından yola çıkılarak ortaya koyulan söz edimleri kuramı, 1930’lu yıllarda J. L. Austin’in “*How to Do Things with Words*” çalışmasıyla bilim dünyasına kazandırdığı bir kuramdır. Bir olgunun, durumun anlamadaki sorunların tespitinde dilin kullanımına bakılarak çözüm üretilebileceğini ifade etmiştir (Hirik, 2018). Austin, kuramıyla tümcelerın sadece salt yapısal birimler olarak ele alınamayacağı bunların aynı zamanda bir eylem belirtisi olduğunu ifade ettiği için üretilen sözcelerin kime, hangi bağlamda kullanıldığına bakılarak anlamının mümkün olacağını söylemiştir (Kocaman, 2009: 3-4). Austin, söz edimlerini belli bir sınıflandırmaya tabi tutarak incelemeye çalışmıştır. Bunlar; düzsöz, edimsöz ve etkisöz olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Düz söz edimi, *seslendirme edimi* (phonetic act), *dillendirme edimi* (phatic) ve *anlamlandırma edimi* (rhetic) olmak üzere üç grupta incelenen söz edimidir (Altınörs, 2000). Bir dildeki ifadelerin dilbilgisel yapılaraya uygun bir şekilde belli bir sesle çıkarılma durumuna sesletim denilir. Düz sözler daha çok dil boyutuyla ilgili olduğu için dil vasıtasıyla anlamlı birimler üretilir (Fidan, 2017). Örneğin; “Ankara, Türkiye’nin başkentidir.” gibi bir sözce hem sözceyi üreten hem de sözceın üretildiği kişiye karşı değişmeyen, kesinlik anlamı veren bir düzsözdür. Edimsöz edimi, temelde sözcelerin gücünü ifade eden bir kavramdır. Bununla karşımızdaki kişiyi bir eylemi yapmaya sevk ederiz. Örneğin; “teşekkür etme, rica etme, soru sorma, bildirimde bulunma, söz verme, izin verme” gibi ifadeler edimsöz vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Daha geniş bir perspektif sunan Austin edimsözleri beş kategoriye ayırmıştır. *Karar belirticiler* (verdictives), *kullanım belirticiler* (exercitives), *zorlayıcılar* (commissives), *davranış belirticiler* (behabitives), *serimleyiciler* (expositives) (Austin, 1990: 152). Onun bu sınıflandırması sonrasında öğrencisi John Searle’nin yaptığı sınıflandırmanın temelini oluşturmuştur. Son olarak etkisöz edimi ise konuşmacının dinleyici (alıcı) üzerindeki etkisidir. (Leech, 1983). Bireylerin bilinçli veya farkında olmadan bir olgu, durum karşısında tepki vermesi ve o tepkiyle beraber birtakım değişiklikler yaşamasıdır. Örneğin; “kapıyı kapatır mısın?” sözcesi edimsözken alıcının bu eylemi gerçekleştirmesi etkisözdür.

1.2. John Searle ve Edimsöz

Austin’in kuramındaki edimsöz tasnifini John Searle (2006) daha derin işlemiştir. Onun için dil çalışmalarının pek çoğunda edimsözün varlığı doğrudan veya dolaylı olarak etkisini görmek mümkündür. Çünkü edimsözden bağımsız olan birçok dil çalışmasının yeterli bir anlam dünyası sunamayacağı kanaatindedir. Bu yüzden dil çalışmalarında bu yapıların kendini göstermesi gerekmektedir (Searle, 1969: 18-20). Edimsözden yola çıkarak beş tasnif sunmuştur. Bunlar; iddia ifadeleri (belirtici), yönlendirici, yükümleyici, yansıtıcı ve ilan edici (bildirici) olarak sıralanmaktadır. Bunlardan ilki olan iddia ifadeleri (belirtici), konuşmacının evrende gerçekleşmesi ihtimali olan olayları, durumları belirttiği sözcelerdir. Örneğin; “yarışmaya sıkı çalışanların kazanacağını belirtiyorum.” ifadesi olası bir durumu göstermektedir. Yönlendiriciler, burada konuşurun ürettiği sözcelerle dinleyicinin (alıcının) bir iş yapmasını sağlamaktır. Özellikle emretmek, ricada bulunmak, yasaklamak gibi ifadeler bu kategoride değerlendirilebilir. Örneğin; “hemen buraya gel.” sözcesi bir emir anlamı içerdiği için dinleyiciye karşı yönlendirme edimini gerçekleştiriyor. Yükümleyiciler, en temelde konuşurun bir sorumluluk üstlenmesini sağlayan edimsözlerdir. Söz vermek, yemin etmek, garanti etmek gibi ifadeler bu tasnifte ele alınabilir. Yansıtıcılar, konuşmacı başkalarıyla girdiği iletişim sürecinde psikolojik bir durumunu dışa yansıtır. Örneğin; “bugün seni kırdığım için özür dilerim.” sözcesinde bir pişmanlık duygusu karşı tarafa aktarılmaktadır. Bunun yanı sıra teşekkür etmek, birini tebrik etmek gibi ifadeler de bu

kategoriye girmektedir. Son olarak ilan ediciler (bildiriciler), belirli bir bağlamda meydana gelen değişikliği ifade etmektedir. Örneğin; “ikinizi eş olarak ilan ediyorum” sözcesinde bir durumda oluşan değişiklik (önceden bekâr olan iki kişinin artık karı koca olması) görülmektedir (Searle, 1976).

Dilsel edinim sürecinde kullanılan dilin dilbilgisel kurallarına uygun olarak tümceler üretmesi ile iletişimsel ediniminde konuşurun dinleyiciye (alıcıya) karşı sözcülemeye uygun ifadeler üretme becerisi kazanması önemlidir (Kıran ve Kıran, 2006). Bu bağlamda Searle, tümcelerın anlamları üzerindeki çalışmalarla söz edimleri çalışmalarının birbirinden çok da bağımsız bir yapı olarak görmemiş ve bunları daha çok farklı bakış açılarıyla ele alınmasını vurgulamıştır.

İnsan ana dilini edinirken içinde bulunduğu toplumun bir üyesi olarak dil vasıtasıyla duygu, düşünce ve hayallerini toplumun oluşturduğu kurallar bağlamında ifade etmeyi öğrenir. Dil vasıtasıyla kazanılan bu ifade etme durumları hem sözlü anlatım da hem de yazılı anlatımda hayatın akışı içerisinde etkisini göstermektedir. Bu doğrultuda Türkçe dersinin hem kendi başına hem de disiplinler arası bir anlayışta nitelikli bir biçimde öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması önem arz etmektedir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında belirli temalar altında yer verilen edebî metinler dilin öğretilmesi konusunda önemli bir malzemedir.

Yazılı anlatımın temel kaynağını oluşturan bu edebî türler, belli bir amaç doğrultusunda meydana gelmiş; tümcelerden örölü anlamlar dizgesidir (Çağlayan, 2023). Bu edebî anlatıların kendi içinde oluşturdukları anlamlar, her okuyucunun bakış açısına göre değişiklik gösterebilir. Okuyucuların zihinlerinde oluşan bu anlam farklılığını belirginleştirme, tümcelerın derin yapısından hareketle kişileri bir eyleme sevk eden ve onlarda etki yaratan söz edimleri bu hususta karşımıza çıkan önemli dil yapılarıdır.

AMAÇ

Bireylerin ana dilinde dilbilgisel kurallara uygun tümceler üretmesi ve edimbilimsel olarak uygun sözcüler üretmesi iyi bir anlam dünyası yaratmaları için gereklidir. Edebî metinler bu anlam kurma sürecinde en temel öğretici kaynağıdır. Bu yüzden çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan edebî nitelikteki metinlerin söz edimleri kuramına olan uygunluğu incelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında edebî metinlerde söz edimlerinin görünümü nasıldır?
2. Ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında edebî metinlerde söz edimlerinin görünümü nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilme sürecinin nasıl gerçekleştiğinden bahsedilmiştir.

1.1. Çalışmanın Modeli

Çalışmanın hedefi doğrultusunda nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Bu araştırma türünde özellikle sosyal bilimler alanında bir konunun derinlemesine incelenmesi yapıldığı için alan araştırması adını da taşımaktadır (Baltacı, 2017). Bu çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okutulan ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe

ders kitaplarındaki edebî metinleri (hikâye edici metinleri) edimsözler bağlamında incelemeyi amaçlayan bir çalışma olup betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli ile ilgili Karasar (2012: 77) geçmişte dönemlerde olmuş veya şu an hâlâ süreçte devam eden bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı ifadesini kullanmaktadır.

1.2. Verilerin Toplanması

Çalışmada 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki edebî metinler materyal olarak kullanıldığı için süreçte ortaya koyulan veriler doküman incelemesi tekniği vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi evren içerisine alınan yazılı belgelerin el alınan araştırmanın hedefi doğrultusunda içeriğinin titiz ve belli bir tasnife tabi tutularak yapılan bir yöntemdir (Wach, 2013).

1.3. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi sürecinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi; yazılı belge içerisindeki ana konu ve ona ilişkin alt konular altında verilmiş diğer konuları ortaya çıkarmak için çeşitli tasniflere gitme ve kategoriler oluşturma durumudur (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu bağlamda çalışmada John Searle'nin edimsöz başlığı altında oluşturduğu tasnif kullanılarak edebî metinlerdeki görünümü incelenmiştir. İnceleme sürecinin doğru işlemesi ve metinlerde tespit edilen analizlerin çalışmanın kapsam geçerliliği ve güvenilirliği için Türkçe eğitimi alanında en az iki uzmana gösterilmiş ve bu uzmanların görüşleri çerçevesinde çalışma verilerinin amaca hizmet etme derecesi gözden geçirilmiştir.

BULGULAR

Çalışma kapsamında incelenen edebî metinlerin söz edimleri kuramı açısından görünümüleri bu kısımda yer almaktadır. 5. ve 6. sınıf düzeyi için metinler ayrı ayrı tablolar hâlinde gösterilerek çıkan bulgular gösterilmiştir.

Tablo 1.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Edebî Metinlerde Yer Alan Söz Edimlerine İlişkin Bulgular

Metin	İddi a	Yönlendirici	Yükümleyic i	Yansıtıcı (f)	Bildirici
Hoşça Kalın, Güle Güle	0	1	0	2	0
Çocuk ve Baloncu	0	1	0	0	0
6 Mart 1915 Gecesi	1	1	1	2	0
Bu Nehir Bizim	0	3	1	2	0
Deprem	0	0	0	0	1
Vatan Yahut Silistre	1	1	0	1	0
Geyik Ana	0	1	0	0	0
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	0	5	0	1	0
Özgürlük	0	0	0	1	0

Karagöz Öğreniyor	Kibarlık	0	1	0	0	0
Çitlembik		0	2	0	5	0
Yaşama Sevinci		0	1	0	2	0
Bir Bardak Sütün Hatırı		0	2	0	2	0
Toplam		2	19	2	18	1 42

Tablo 1'e göre 13 metinde daha çok yönlendirici edimsözler kullanılırken çok az bir pay farkı ile onu yansıtıcı edimsözler takip etmektedir. Bunun yanında iddia ifadeleri ve yükümlülük içeren edimsözler az sayıda ve eşit olarak görülürken en az geçen edimsözlerin ise bildiriciler olduğu görülmüştür.

Tablo 2.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Edebi Metinlerde Yer Alan Söz Edimlerine İlişkin Bulgular

Metin	İddi a	Yönlendirici	Yükümleyic i	Yansıtıcı (f)	Bildirici
Bu da Benim Öyküm	0	1	0	0	0
Canım Kitaplığım	1	1	0	2	0
Cephane Sandığında Kitap	0	2	0	0	0
Yaşlı Nine	0	2	0	0	0
Vermek Çoğalmaktır	1	1	0	2	0
Gümüş Kanat	0	1	0	0	0
Sır Tutamayan At Bakıcısı	2	3	0	1	0
Yemek, İçmek ve Sindirmek	0	0	0	1	0
Evet Efendim	0	2	0	0	0
Sen de Bir İyilik Yap	2	0	0	3	0
Toplam	6	13	0	9	0 28

Tablo 2'e göre 10 metinde daha çok yönlendirici edimsözler kullanılırken onu ikinci sırada yansıtıcı edimsözler, üçüncü sırada ise iddia ifadeleri içeren edimsözler takip etmektedir. Bunun yanı sıra yükümleyici ve bildirici edimsözlere metinlerde hiç rastlanmadığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Konuşurun alıcıya karşı ürettiği her sözcenin belli oranda bir gücü temsil etme durumu vardır. Kimisi sadece aktarmak istenilen iletiyi alıcıya aktarırken kimisi de alıcının bir iş yapmasını sağlamak ve onda bir etki yaratmak ister. Dil ile ifade edilen ve söz ile etkisini arttıran bu ilişki Austin ve sonrasında John Searle ile kuramsal bir evreye taşınmıştır (Hirik, 2019). Her iki dil felsefecisinin de ortaya koyduğu boyutlar farklılık arz etse de Austin'in edimsöz tasnifini derinleştirip ortaya koyan Searle, konuşurun ifadelerinde yazılı veya sözlü olarak iddia edici, yönlendirici, yükümlülük bildirici, ilan edici ve yansıtıcı birtakım edimlerle karşı tarafın bir eyleme sevk edilebileceğini ifade etmektedir.

Çalışmada ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan edebî metinlerin söz edimleri bağlamında görünüşleri incelenmeye alınmıştır. Buna göre belirlenen düzeydeki ders kitaplarına bakıldığında beşinci sınıf düzeyinde en çok yönlendirici ve onu ikinci sırada takip eden yansıtıcı edimsözlere sıkça rastlanmıştır. Altıncı sınıf düzeyinde ise bu durum benzerlik taşımaktadır. Burada da sırasıyla yönlendirici ve yansıtıcı edimsözlerin oranı daha fazla tespit edilmiştir. Ayrıca her iki sınıf düzeyinde yükümlülük bildiren edimsözlerle bildirici (ilan edici) edimsözlerin az olması iki sınıf düzeyinde oluşan diğer bir benzerliktir. Netice olarak her iki sınıf düzeyinde edimsözlerin görünümünde anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın yanı sıra literatür kapsamında dönemsel olarak benzer nitelikte yapılan çalışmalara bakılarak söz edimlerinin eserler üzerindeki görünüşleri zaman değişkeni üzerinden incelenebilir. Böylece yazılı anlatımda başvurulan edimsel kullanımların hem metinleri yazan yazarların zihinsel, psikolojik durumlarından hem de metinlerin hitap edilen okuyucu kitlesi bakımından etkilenip etkilenmediği görülebilir.

KAYNAKLAR

- Aşkın Balcı, H. (2019). Edimbilim ve sözdizimi arasındaki karşılıklı bağlantı. *Turkish Studies Language and Literature*, 14(2), 299-321.
- Ricoeur, P. (2000). Analitik felsefe ve etik. Söz edimleri kuramı ve etik. (A. Altınörs, çev.). Bursa: Asa Kitabevi.
- Chomsky, N. (2009). Bilgi sorunları ve dil- dersleri. (V. Kılıç, çev.). İstanbul: BGST Yayınları.
- Çağlayan, G. (2023). "İçimizdeki Şeytan" romanının Greimas'ın eyleyenler modeline göre çözümlenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(24), 143-152.
- Fidan, D. (2017). Söz edimi kuramına genel bir bakış ve eğitim ortamlarında kullanımı: Diksiyon De. *Journal of Turkish Studies*.
- Gökmen, S. ve Dilber, N. Ç. (2017). Türkçe derslerinde söz edimlerin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 154.
- Hirik, E. (2018). Söz edimleri kuramı bağlamında atasözleri-deyimlerde toplum/topluluk adları ve duygu değerleri. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11(24), 158-177.
- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics*. MA: M.I.T.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kıran, Z.ve Kıran, A. (2006). Dilbilime giriş. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kocaman, A. (2009). “Dilbilim söylemi”. Ahmet Kocaman (haz.) söylem üzerine (s. 1- 11). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Leech, G.N. (1983). Principles of pragmatics. London: Longman.
- Oskay, U. (1992). İletişimin abc’si. İstanbul: Simavi Yayınları.
- Richard, J. C. (1992). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. Essex: Longman.
- Searle, John R. (1976) “A classification of illocutionary acts” *Language in Society*.
- Searle, J. R. (2006). Social ontology: Some basic principles. *Anthropological theory*, 6 (1), 12-29.
- Searle, J. R. (1969). Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press. Türkçesi (2000), (R. L. Aysever, çev.). Söz Edimleri. Ankara: Ayraç Yayınları.
- Hirik, S. (2019). “Dede Korkut Hikâyeleri’nde söz edim yapıları”, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(Ek Sayı 1): 751-768
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Türkmen, İ. (2000). Yöneticiler için etken iletişim modeli. Ankara: MPM.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. *Ids Practice Paper In Brief*, 13.
- Zıllıoğlu, M. (1996). İletişim nedir?. İstanbul: Cem Yayıncılık.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ DERSİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Arş. Gör. Dr. Handan ÇELİK*

ÖZ

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının “dil bilgisi öğretimi” dersine ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 170 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Dil bilgisi öğretimi dersi gibidir, çünkü.....” şeklindeki veri toplama aracıyla toplanmıştır. Böylelikle Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öğretimi dersine ilişkin düşünceleri ve zihinlerinde oluşturdukları algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulama sonrası elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde öğretmen adayları tarafından yazılmış olan metaforlar kendi içinde ortak özelliklerine göre sınıflandırılmış, metaforların frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının metaforları “önemlilik, kolaylaştırıcılık, düzenleyicilik, üretkenlik ve karmaşıklık” olmak üzere toplam beş farklı kategoride ürettikleri görülmüştür. Sonuç olarak katılımcıların dil bilgisi öğretimi dersine karşı olumlu bir algıya sahip oldukları, % 52,9'luk bir çoğunluğunun bu dersi alanın en önemli dersi olarak gördüğü, % 17,2'sinin dil bilgisi dersini insan hayatındaki yeri ve önemiyle ilişkilendirerek “anne” metaforunu kullandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: metafor, dil bilgisi öğretimi, Türkçe öğretmeni adayları

METAPHORICAL PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE TURKISH TEACHERS TOWARDS GRAMMAR TEACHING COURSE

ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal the perceptions of prospective Turkish teachers about "grammar teaching" course with the help of metaphors. The study group of the research consists of a total of 170 students studying in the Turkish language teaching department of Muğla Sıtkı Koçman University in the 2022-2023 academic year. The data of the study were collected with the data collection tool in the form of "Grammar teaching course is like, because.....". Thus, it was tried to determine the thoughts of prospective Turkish teachers about the grammar teaching course and the perceptions they formed in their minds. The data obtained after the application were analysed by content analysis. In the analysis of the data, the metaphors written by the prospective teachers were classified according to their common features and the frequency and percentage values of the metaphors were determined.

When the findings of the research were analysed, it was seen that Turkish pre-service Turkish teachers produced metaphors in five different categories: "materiality, facilitation, organisation,

* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

handancelik@mu.edu.tr

productivity and complexity". As a result, it was determined that the participants had a positive perception towards the grammar teaching course, 52.9% of them considered this course as the most important course in the field, 17.2% of them used the metaphor of "mother" by associating the grammar course with its place and importance in human life.

Key Words: Metaphor, grammar teaching, prospective Turkish teachers

1. GİRİŞ

Dilbilgisi, bir dilin kurallarını, biçimsel özelliklerini, nasıl işlediğini ve cümlelerin nasıl oluşturulduğunu açıklayan, sözcük yapısı, telaffuz, cümle yapısı, anlam ve dilin tarihsel gelişimi gibi belirli bir düzenlilik gösteren sistemli dil özelliklerini inceleyen bir bilim dalıdır (Dilaçar, 1971: 85). Bu özellikleriyle bir dilin içsel yapısını ve işleyişini anlamaya yardımcı olur (Korkmaz, 1992: 75).

Son yıllarda yapılan çalışmalar dil bilgisinin sadece bir dil hakkındaki kurallar bütünü olmadığını aynı zamanda işleyen, yaşayan ve zihin ötesinde varlığını sürdüren bir alan olduğunu göstermektedir. Özellikle 20. Yüzyılın ortalarından itibaren, dil öğretimindeki değişiklikler ve dönüşümler ile birlikte dil bilgisinin diğer dil becerileri gibi bir beceri olduğu ve hareketli ve değişken bir yapısı olduğu fikri hızla kabul görmüştür. Bu görüşü daha da sistemli hale getiren Celce-Murcia ve Larsen-Freeman, dil bilgisinin devingen bir beceri olduğunu "grammaring" terimi ile ifade etmiştir. Bu terim, dört dil becerisinin yanı sıra, dil bilgisinin beşinci bir beceri olduğunu vurgulamaktadır (Celce-Murcia ve Larsen-Freeman, 1999: 6) ve uzun yıllar dil bilgisi beşinci dil becerisi olarak programlarda yerini almıştır. Ancak günümüze gelindiğinde dil bilgisi, diğer dil becerilerinin ayrı bir alanı olarak değil, kuralları sezdirilen ve diğer dil becerileriyle bir bütün olarak ele alınan bir disiplin haline gelmiştir. Dil bilgisi artık sadece kuralların ezberlendiği bir konu değil, bu kuralların kullanılmasının öğrenilmesi ve anlaşılması gereken bir parçasıdır. Lisans düzeyinde öğretmen adaylarına verilen dil bilgisi öğretimi dersi bu kuralların özümsemesi ve anlaşılmasında öğrencilere etkili yollar sunulmasına imkân tanınması nedeniyle oldukça önemlidir. Dilin doğru öğretimi sadece dil bilgisi etkinlikleriyle değil, dil bilimsel kuralların sıralanıp ezberletilmesi yerine her bir dil bilgisi unsurunun işlevinin sezdirilip anlama olan katkısı anlatılarak sağlanır. Bu yaklaşım, etkili bir dil bilgisi öğretimini gerçekleştirirken aynı zamanda etkili bir Türkçe öğretimini destekler (Özbay 2006: 14).

Metafor, bir nesne, kavram veya olgu hakkında daha iyi anlamamıza yardımcı olmak için farklı bir şeyle benzetme yapmayı ifade eder. Metaforlar, iki farklı kavram veya nesne arasında bir benzerlik ilişkisi kurarak yeni anlam katma veya daha iyi anlam ifade etme amacı taşırlar. Metaforların Son yıllarda eğitim araştırmalarında da sıkça kullanılmaya başlanmış olmasının nedenleri şöyle açıklanabilir (Lakoff ve Johnson, 1980: 125-127):

1. Anlatım Zenginliği: Metaforlar, iletişimi daha canlı ve etkileyici hale getirir. Dili zenginleştirir ve daha çekici hale getirir.
2. Duygusal Etki: Metaforlar, metinlerde veya konuşmalarda duygusal etki yaratmak için kullanılır. Duygusal tepkileri harekete geçirebilirler.
3. Karmaşıklık Basitleştirme: Soyut veya karmaşık kavramları daha anlaşılır hale getirmek için metaforlar kullanılır.
4. Bağlantı Kurma: Metaforlar, farklı konuları veya kavramları birbiriyle ilişkilendirmek ve benzerlikleri vurgulamak için kullanılır.

5. İmge Oluşturma: Metaforlar, zihinsel imgeler oluşturarak anlatılanı daha canlı ve etkileyici hale getirir.

Bütün bu özellikler eğitimin etkili, kalıcı, anlaşılır ve ilgi çekici bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Öğrenenlerin dil bilgisi yönelik algılarını ortaya koymak için uygulanacak yöntemlerden biri "metafor"lardır. Öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimi dersine ilişkin algılarının belirlenmesi bu derse gereken değerin verilip verilmediğinin ve zihinlerde nasıl bir yere sahip olduğunun belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Konunun bu öneminden hareketle bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öğretimi dersine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öğretimi dersine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adayları dil bilgisi öğretimi dersi kavramına ilişkin algılarını hangi metaforlar ile açıklamaktadırlar?
2. Öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimi dersi kavramına ilişkin algıları hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öğretimi dersine ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

Olgubilimsel çalışmalar, araştırmacının insan deneyimlerini daha derinlemesine anlamak için kullandığı bir sorgulama stratejisidir (Creswell, 2013: 78). Yıldırım ve Şimşek (2013: 69) tarafından açıklandığı gibi olgubilim, farkındalığın olduğu ancak tam olarak anlam çıkarılamayan konulara odaklanır. Yabancı olunmayan ancak tam olarak anlaşılabilen olguları incelemek için uygun bir araştırma zemini sağlar.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada, dil bilgisi öğretimi dersine yönelik metaforik algının belirlenebilmesi için çalışma grubunun seçiminde "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma imkânı olmadığı durumlarda sıkça başvurduğu bir yaklaşımdır ve Yıldırım ve Şimşek (2013: 123) tarafından "hızlı ve pratik" bir örnekleme yöntemi olarak tanımlanmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 170 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Ders, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlere Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	f		Toplam
	Kız	Erkek	
2. Sınıf	37	15	52
3. Sınıf	33	24	57
4. Sınıf	36	25	61
Toplam	106	64	170

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya 2. Sınıf düzeyinde 37 kız, 15 erkek olmak üzere 52; 3. Sınıf düzeyinde 33 kız ve 24 erkek olmak üzere 57; 4. Sınıf düzeyinde 36 kız, 25 erkek olmak üzere 61 öğretmen adayı dâhil olmuştur. Yapılan incelemede bir öğrencinin veri toplama aracında yer alan kısımlardan yalnızca birini doldurmuş olması nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcılardan “Dil bilgisi öğretimi dersi gibidir, çünkü.....” şeklindeki veri toplama aracını doldurmaları istenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmanın veri analizi aşamasında, "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin ana hedefi, toplanan verileri açıklayıcı kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Özetleme aşamasında genel bir bakış sunulan veriler, içerik analizi sırasında daha ayrıntılı bir şekilde incelenir ve bu yöntemle betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavramlar ve temalar keşfedilebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3. BULGULAR**3.1. Dil Bilgisi Öğretimi Dersine İlişkin Üretilen Metaforlara Yönelik Bulgular ve Yorum**

Yapılan incelemede öğrencilerin toplam 65 geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Tespit edilen bu metaforların frekanslarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimi dersine yönelik metaforları

Sıra	Metafor	Frekans	Sıra	Metafor	Frekans
1	Anne/Ana	29	34	Dünya	1
2	Kalp	15	35	Pasta	1
3	Kılavuz	13	36	İletişim	1
4	Su	12	37	Çelik	1
5	Ağaç	9	38	Gizli anlaşma	1
6	Lider	8	39	Matematik	1
7	Bayrak	6	40	Engel	1
8	Hayat	5	41	Stres topu	1
9	Güneş	5	42	Alyan	1
				(anahtar)	

10	Yapboz	4	43	Okyanus	1
11	Deniz feneri	4	44	Okul	1
12	Toprak	2	45	Elif (harfi)	1
13	Oksijen	2	46	Başkent	1
14	Sihir	2	47	Stres topu	1
15	Orman	2	48	Korku filmi	1
16	Dantel	1	49	Eldiven	1
17	Oyun	1	50	Kova	1
18	Çekirdek	1	51	Akıl oyunu	1
19	Yol	1	52	Maç	1
20	Uzay	1	53	Oyun hamuru	1
21	Kızılay	1	54	Ekvator	1
22	Büyüteç	1	55	Maya	1
23	İlaç	1	56	Tarla	1
24	Lens	1	57	Makina	1
25	Altın	1	58	Küpe	1
26	Ekmek	1	59	Sırat	1
27	Nota	1	60	Ritim	1
28	Zincir	1	61	Cıva	1
29	Aşure	1	62	Tatlı	1
30	El	1	63	Arkadaş	1
31	Mutfak	1	64	Ayakkabı	1
32	İğneyle kuyu kazmak	1	65	Çare	1
33	Ayna	1			

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların en çok kullandığı metafor (29 öğrenci) “anne” dir. Bunun ardından kalp (15 öğrenci), kılavuz (13 öğrenci), su (12 öğrenci), ağaç (9) vb. metaforlar kullanmışlardır.

3.2. Dil Bilgisi Öğretimi Dersine İlişkin Üretilen Metaforların Kategorilere Dağılımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimi dersi ile ilgili ürettikleri metaforlar kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Sıra	Kategori	Metaforlar	f	%
1	Önemlilik	Ana, kalp, su, ağaç, bayrak, hayat, ekmek, oksijen, çekirdek, başkent, akıl, küpe, sırat, tatlı, cıva, ayakkabı, çare	89	52,9
2	Kolaylaştırıcılık	Kılavuz, lider, güneş, deniz feneri, sihir, yol, büyüteç, Kızılay, ayna, lens, iletişim, arkadaş, matematik, alyan, eldiven, ekvator, makina	44	26,2
3	Düzenleyicilik	Yapboz, orman, oyun, ilaç, zincir, gizli anlaşma, okul, elif, kova, ritim,	14	8,4
4	Üretkenlik	Toprak, dantel, uzay, altın, nota, el, maç, mutfak, pasta, çelik, okyanus, akıl oyunu, oyun hamuru, maya, tarla	16	9,6
5	Karmaşıklık	İğneyle kuyu kazmak, aşure, dünya, engel, stres topu	5	2,9
Toplam			168	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının “Dil bilgisi öğretimi” dersine yönelik metaforlarının 5 farklı kategoride toplandığı tespit edilmiştir. Bu kategoriler “önemlilik, kolaylaştırıcılık, düzenleyicilik, üretkenlik ve karmaşıklık”tır.

Öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimi dersine yönelik metaforik algılarına Tablo 3’te verilen kategorilere örneklerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*“Dil bilgisi öğretimi dersi ana gibidir. Çünkü Türkçenin olmazsa olmazıdır ama neden en son bu dersi alıyoruz hem de kafamızın en karışık olduğu 4. sınıfta olmasının yanlış bir düzenleme olduğunu düşünüyorum.” (Ö146- Erkek) (Metafor: Anne Kategori: **Önemlilik**)*

*“Dil bilgisi öğretimi dersi Alyan gibidir. Çünkü Türkçeyle ilgilenen kişinin işini kolaylaştıracak her şey onda mevcuttur. Anahtarları birer birer kullanıp işimizi kolaylaştırdığımız gibi kuralları da birer birer öğrenerek işimizi kolaylaştırır.” (Ö37-Erkek) (Metafor: Alyan; Kategori: **Kolaylaştırıcılık**)*

*“Dil bilgisi dersi öğretimi Arapça Elif harfi gibidir. Çünkü Arapçada elif olmazsa bir çok kelime yarım kaldığı gibi bizim bölümde de dil bilgisi öğretimi dersi olmazsa öğrendiklerimiz yarım kalırdı.” (Ö20-Kız) (Metafor: Elif; Kategori: **Düzenleyicilik**)*

*“Dil bilgisi dersi öğretimi dersi nota gibidir. Çünkü notalar bir araya geldiğinde bir kompozisyon oluşturur. Dil bilgisi öğretimi dersi de bu notalar gibi yeni ufuklar açar.” (Ö133-Kız) (Metafor: Nota; Kategori: **Üretkenlik**)*

*“Dil bilgisi öğretimi dersi iğneyle kuyu kazmak gibidir çünkü ona bir dalarsan artık işin içinden çıkamazsın.” (Ö32-Erkek) (Metafor: İğneyle kuyu kazmak; Kategori: **Karmaşıklık**)*

*“Dil bilgisi öğretimi Ekvator gibidir. Çünkü dünyanın ekvator çizgisi bir kabuldür aslında öyle bir çizgi yoktur. Ama var olduğunun düşünülmesi ve kabul edilmesi birçok kolaylığı beraberinde getirir.” (Ö52-Kız). (Metafor: Ekvator; Kategori: **Kolaylaştırıcılık**)*

4. SONUÇ

Öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimi dersine yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimi kavramı için toplam 65 olmak üzere çok sayıda metafor ürettiği; bu kavramın bir metaforla açıklanmasının zor olduğunu ve bundan dolayı da farklı metaforlar ile açıklanabileceğini göstermektedir.

2. Araştırmada katılımcılar % 52,9’u “önemlilik”; %26,2’si “kolaylaştırıcılık”, % 9,6’sını “üretkenlik”, %8,4’ü “düzenleyicilik”, % 2,9’unun ise “karmaşıklık” kategorisinde değerlendirilen metaforlar ürettikleri saptanmıştır.

3. Metaforların sınıflandırılması sonucunda oluşturulan kategorilerin «Önemlilik, kolaylaştırıcılık, üretkenlik ve düzenleyicilik» olmak üzere dördünün öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimi dersine karşı olumlu tutumlarını gösterdiği sadece «karmaşıklık» kategorisinde çok sayıda metafor üretildiği saptanmıştır. Dolayısıyla Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öğretimi dersine karşı olumlu bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

4. Öğretmen adaylarının % 52,9’luk bir çoğunluğunun “önemlilik” kategorisine giren metaforlar üretmelerinden bu dersi alanın en önemli dersi olarak gördükleri sonucunu çıkarmak mümkündür.

5. Katılımcıların % 17,2'sinin dil bilgisi dersini insan hayatındaki yeri ve önemiyle ilişkilendirerek “anne” metaforunu kullandıkları, dolayısıyla dil bilgisi öğretimi dersini anne kadar önemli, gerekli ve vazgeçilmez olduğunu düşündükleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Sonuç olarak metaforlar yoluyla ana dili öğretenlerin öğretecekleri derse ilişkin algıları belirlenebilmektedir. Olumlu özellikler yüklenen metaforik algılar dil öğrenim ve öğretimi pozitif yönde etkilerken, olumsuz metaforik algılarsa tam tersi bir sonucun ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir (Gömleksiz, 2013: 652). Bu araştırmada elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının genelinde hâkim olan olumlu görüşler, onların lisans düzeyinde dil bilgisi öğretimi dersini işlerken de sahada dil bilgisi öğretimi yaparken de olumlu bir tutum içerisinde olacaklarını, dolayısıyla dil bilgisi açısından etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşturabileceklerini göstermesi açısından önemlidir.

KAYNAKLAR

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. *Qualitative research methods]. M. Bütün & SB Demir, Trans.(Eds.)*. İstanbul: Siyasal Kitapevi.

Dilaçar, A. (1971). Gramer: Tanımı, adı, kapsamı, türleri, yöntemi, eğitimdeki yeri ve tarihçesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 19, 83-145.

Gömleksiz, M. N. (2013). Öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).

Murcia, M. C., & Freeman, D. L. (1999). *The grammar book*. Heinle & Heinle Publishers.

Korkmaz, Z. (1995). Gramer konularımızla ilgili bazı sorunlar, *Türk Gramerinin Sorunları Toplantısı* (22-23 Ekim 1993), Ankara, 2-6. <https://ceviribilim.com/2007/04/12/turk-gramerinin-sorunlari/>

Lakoff, G., & Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Celce-Murcia, M., Larsen-Freeman, D., & Williams, H. A. (1983). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (p. 854). Rowley, MA: Newbury House.Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

İNGİLTERE VE TÜRKİYE ANADİLİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ OKUMA BECERİSİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Hüseyin ÇAKIRLAR

ÖZ

Anadil bireyin kimliği , kültürel bağları ve toplumsal iletişimi açısından hayati öneme sahiptir. Her öğretim faaliyeti gibi anadil öğretimi de böyle bir öğretim programı gereksinimi duymaktadır. Anadil öğretim programı, öğrencilerin anadillerini doğru, etkili ve etik bir şekilde kullanmalarını sağlamak için tasarlanan bir eğitim planıdır Kendi programlarını geliştirmek isteyen ülkeler diğer ülkelerle programlarını karşılaştırma yoluna başvurmuşlardır. İngiltere ve Türkiye anadil öğretim programlarının okuma becerisi öğretimi bu çalışmanın ana konusudur. Böylelikle iki program karşılaştırılıp iki ülke arasındaki okuma becerisi öğretimdeki farklılıkları tespit etme imkanı sunmak hedeflenmektedir. 2019 Türkçe öğretim programında okuma becerisinin ele alınışı ve 2014 yılında hazırlanmış olan İngiltere Ulusal Müfredatında okuma becerisinin ele alınışı incelenmiştir. Araştırmadaki bulgulara göre ;okuma becerisinin ele alınışı yönünden benzerlik ve farklılıklar görülmektedir. Ayrıca okuma becerisinde kullanılan yöntem ve materyaller ve okuma becerisinin değerlendirilmesinde benzerlik ve farklılıklar görülmektedir. Çalışma sonucunda anadil öğretiminde okuma becerisiyle ilgili çalışmalar. Yapan araştırmacılara yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Anadil, karşılaştırmalı anadil öğretimi, okuma becerisi.

A COMPARISON OF UK AND TURKEY MOTHER TONGUE TEACHING PROGRAMS IN TERMS OF READING SKILLS

ABSTRACT

The mother tongue is of vital importance for an individual's identity, cultural ties and social communication. Like any other teaching activity, mother tongue teaching requires such a curriculum. A mother tongue curriculum is an educational plan designed to enable students to use their mother tongue in a correct, effective and ethical way. The teaching of reading skills in the mother tongue curricula of England and Turkey is the main subject of this study. In this way, it is aimed to compare the two programs and to provide the opportunity to identify the differences in teaching reading skills between the two countries. In the 2019 Turkish curriculum, the treatment of reading skills and the treatment of reading skills in the UK National Curriculum prepared in 2014 were examined. According to the findings of the study, similarities and differences are seen in terms of the treatment of reading skills, as well as similarities and differences in the methods and materials used in reading skills and in the evaluation of reading skills. It can be helpful for researchers.

Key Words : Mother tongue, comparative mother tongue teaching, reading skills.

GİRİŞ

Ana dil bireyin ilk öğrendiği dildir . Kişinin düşünme kendini ifade etme kültürel kimliğini kurma ve toplumda bireyler arasında iletişimini sağlayan önemli bir unsurdur. Öte yandan toplumsal bir çevrede yaşayan insanın temel ihtiyaçlarını gidermek, düşünce ve duygularını ifade etmek, toplum içerisinde enformasyon edinmek ve ait olduğu toplumda dengeli bir yaşam sürdürmek için o toplumun dilini bilmesi ve anlaması gerekmektedir. Dolayısıyla insanın yaşadığı topluma ayak uydurmasın da , çevresiyle denge kurmasında ve sosyalleşmesinde dil eğitiminin payı oldukça büyüktür. (Ertürk 1992).

Anadil eğitimi, öğrencilerin kültürel miraslarını korumalarına ve geliştirmelerine yardımcı olur. Anadil eğitimi, öğrencilerin kimliklerini ve özgüvenlerini güçlendirir. (Öztürk 2021).Anadil eğitimi öğrencilerin kültürel kimliklerini korumalarına ve geliştirmelerine yardımcı olur. Anadil eğitimi, öğrencilerin diğer kültürleri anlamalarında anlamalarına ve saygı duymalarına katkı sağlar (Baker 2018). Öğretim programı Müjdecı'ye göre (2015) öğrencilere belirli bir dönemde, belirli bir alanda hangi bilgi ve becerilerin öğretilceğini , bu öğretimin nasıl yapılacağını ,öğrencilerin öğrenmelerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecini kapsayan bir belgedir. Her öğretim faaliyeti gibi anadil öğretimi de böyle bir öğretim programı gereksinimi duymaktadır. Anadil öğretim programı, öğrencilerin anadillerini doğru, etkili ve etik bir şekilde kullanmalarını sağlamak için tasarlanan bir eğitim planıdır. Atay'a göre program öğrencilere dil öğrenme hedefleri belirler, öğretim stratejileri oluşturur, değerlendirme araçları sağlar ve öğretmenlere öğrencilere nasıl dil öğretecekleri konusunda rehberlik eder. Anadil öğretiminde de bir öğretim programına ihtiyaç vardır. Anadili öğretim programı öğrencilerin anadillerindeki okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla belirlenen hedefler, öğrenme deneyimleri, öğretim stratejileri, değerlendirme araçları ve kaynaklar hakkında bir belgedir (Yıldırım,2019). Anadil öğretim programı, öğrencilerin anadillerini doğru, etkili ve etik bir şekilde kullanımı için tasarlanmaktadır.

Kendi programlarını geliştirmek isteyen ülkeler diğer ülkelerle programlarını karşılaştırma yoluna başvurmuşlardır. Çünkü Ergün'ün dediği gibi karşılaştırmalı eğitim farklı toplumlarda, ülkelerde, bölgelerde ve tarihi çağlarda tatbik edilen, eğitim sistemlerini bazen bir bütün olarak bazen de birkaç boyutuyla mukayese ederek benzer ve farklı yönlerini saptayıp bunlardan eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve eğitim yenilenmelerinde yararlanılan bir bilim dalıdır.

Okuma becerisi bir kişinin yazılı metinleri anlama, yorumlama, eleştirme ve sentezleme yeteneğini ifade eder. Grave ve Stoller (2002)'a göre, okuma bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlama olarak tanımlanır. Okuma, yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırma (Arıcı,2018,s.3) Okuma becerisi geliştirilmesi gereken en önemli dil becerisi olduğu çıkmaktadır(Carrel,1988;Grabe ve Stoller,2001).Akademik bir bakış açısıyla okuma becerisi eğitim ve öğretim süreçlerinde önemli bir rol oynar çünkü bilgiye erişim ve anlama sürecinin temelini oluşturur. Okuma becerisi, bireyin metinleri, yazılı materyalleri ve belgeleri anlama ve yorumlama yeteneğini içeren bir süreçtir. Bu beceri, kelime dağarcığının geliştirilmesi dilbilgisi kurallarının anlaşılması, metin yapısının tanınması ,metinler arası ilişkilerin anlaşılması , ana fikirlerin çıkarılması ,ayrıntıların tespit edilmesi ,metinler arası ilişkilerin kurulması, eleştirel düşünme becerilerinin kullanılması ve bilgiyi sentezleme kapasitesini içerir. Okuma,

metindeki sembolleri görmenin yani kod çözümünün ötesinde bireyin aktif katılımını gerekli kılan bilişsel, duyuşsal, toplumsal yeteneklerini, söz varlığını unsurlarının ve ön bilgilerin harekete geçirilmesiyle harmanlanan bir anlam yaratma sürecini ihtiva eden bir dil becerisidir.(Göksel 2022)

Okuma, yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırmadır.(Arıcı,2018,s.3) Okuma, okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, ses bilgisel morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen kelimeleri var olan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri söz dizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesajı ulaşabildikleri bir süreçtir.(Güldenoğlu,Kargın,&Miller,2013) Türkçe Dersi Öğretim programında okuma becerisi ile ilgili amaçlara yer verilmiştir. Eğitimde köklü bir geçmişe ve geleneğe sahip İngiltere de kendi anadili öğretim programında diğer beceriler gibi okuma becerisine de yer vermektedir. Yapılan alan yazın taramasında Türk ve İngiltere öğretim programlarıyla ilgili Karadeniz (2014),Korkmaz .İ &Karagözoğlu (2016) , Vural ,Z.T (2015)'ın yaptığı çalışmalara rastlanmıştır. İngiltere Türkiye anadili öğretim programlarında okuma becerilerinin karşılaştırılmasıyla ilgili bir çalışmanın yapılmadığı saptanmıştır .Yapılacak bu çalışmayla alana katkıda bulunmak ve benzer çalışmalar için örnek olması amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacı her iki ülkenin anadili öğretim programlarında yer verdiği bir beceri olan okuma becerisinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda odak noktasını okuma becerisini alarak her iki anadili öğretim programının bu beceriyi ele alış şekli karşılaştırılarak incelenmiştir. Yapılan bu çalışmanın önümüzdeki dönemde bu konuyla ilgili çalışmalar yapacak araştırmacı ve bilim insanlarına faydalı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkiye Anadili Öğretim Programı ve İngiltere Anadili Öğretim Programlarının okuma becerisi bağlamında karşılaştırılmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek,2011,s.39).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada İngiltere resmi internet sitesinde 2013 yılında yayınlanan ve 2014 yılında güncellenen İngiltere Ulusal Müfredatı dosyası ve Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinde 2019 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı dosyası incelenmiştir. Çalışmada kullanılacak verilerin toplanması belgesel tarama ile gerçekleştirilmiştir. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir ve bu belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar(Kaerasasr,2012:183)

2014 İngiltere Ulusal Müfredatı (England National Curriculum,2014) :2013 yılında hazırlanan ve 2014 yılında güncellenen müfredat İngiltere'de halen güncel olarak kullanılmaktadır. Müfredat toplamda 201 sayfadan oluşmaktadır ve ilkökul ,ortaokul (Key stage 1-2) seviyelerini kapsamaktadır. Hazırlanan bu müfredat genel bir bakış açısı sunmaktadır.

Okullar bu müfredat doğrultusunda kendi okul müfredatlarının oluşturmaktadırlar. İngiltere Ulusal Müfredatında. İlk olarak okul müfredatlarının ve ulusal müfredatın yapısı amacı ve hedefleri açıklanmıştır. Bu kısımda öğrencilerin aritmetik, matematik, dil ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin önemine değinilmiştir. Daha sonra her dersin tüm sınıf düzeylerindeki konularına ve kazanımlarına yer verilmiştir.

2019 Türkçe Öğretim Programı: Türkiye’de hazırlanan öğretim programları her ders için ayrı bir öğretim programı olarak hazırlanmıştır. 2019’da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programı 66 sayfadan oluşmaktadır. İngiltere Ulusal Müfredatında 67 sayfa ayrılan İngiltere öğretim programıyla bu açıdan benzerlik göstermektedir. İlk ve ortaokul düzeyini kapsayan Türkçe Öğretim Programı üç bölümden oluşmaktadır. Programın ilk bölümü genel amaçlar, ölçme ve değerlendirme ve uygulamada dikkat edilmesi gerekli olan durumlara ayrılmıştır. İkinci bölüm ise programın uygulanması ile ilgili iken son bölüm ise kazanım ve programların yapıları, her sınıf ve seviye düzeyinde kazanım ve açıklamalara yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Türkiye ve İngiltere anadili öğretim programlarında okuma becerisinin ele alınışı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir? Buna bağlı olarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1.Türkiye ve İngiltere anadili öğretim programlarında okuma becerisi nasıl yer almaktadır?
- 2.Türkiye ve İngiltere anadili öğretim programlarında okuma becerisi öğretiminde kullanılan yöntem ve materyaller nelerdir?
- 3.Türkiye ve İngiltere anadili öğretimi programlarında okuma becerisi ile ilgili değerlendirme nasıl yer almaktadır?

Öğretim Programlarında Okuma Becerisi

Öğretim programlarının okuma becerisini temel olarak nasıl ele aldığı incelendiğinde İngiltere Ulusal müfredatı her seviyedeki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye odaklanıldığı ve öğrencilere temel okuma ve anlama yetenekleri kazandırma hedeflediği görülmektedir. Bu müfredat, öğretmenlere rehberlik sağlar ve öğrencilerin okuma becerilerini sağlam bir temel üzerine inşa etmelerine yardımcı olur. İngiltere’de okuma becerisi, farklı yaş grupları için özel olarak düzenlenmiş öğretim programları içerisinde yer alır. Bu programlar, öğrencilerin yaşlarına ve okuma seviyelerine uygun olarak tasarlanmıştır. Kaliteli bir İngilizce eğitimi, öğrencilere akıcı bir şekilde konuşmayı ve yazmayı öğretecek, böylece fikirlerini ve duygularını başkalarına iletebileceklerdir. Temel aşama 1.ve 2’de okuma için çalışma programları iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar kelime okuma ve anlama (hem dinleme hem de okuma) bilecekler ve okuma ve dinleme yoluyla kültürel, duygusal, entelektüel, sosyal ve ruhsal açıdan gelişme şansına sahip olurlar. İngiltere’de okuma eğitimi, öğrencilere fonolojik olarak farkındalık (seslerin tanınması) ve harf tanıma becerilerini kazandırmaya yöneliktir. Bu temel yetenekler, daha karmaşık okuma becerilerinin temelini oluşturur. Öğrencilere metinleri anlama konusunda çeşitli stratejiler öğretilir. Öğrenciler, metin içindeki ana fikirleri belirleme, özetleme yapma, zor kelimeleri çözme ve bağlam anlama gibi stratejileri öğrenirler. İlk olarak, öğrencilere harf tanıma ve fonolojik farkındalık becerileri kazandırılır. Bu aşama, çocukların harf ve hece seslerini

tanımalarını ve doğru bir şekilde seslenmelerini sağlar. Temel harf ve hece bilgisi, okuma sürecinin başlangıcıdır. Öğrencilere düzenli olarak okuma pratiği yapma fırsatları sunulur. Bu okuma becerilerini geliştirmek için temel bir unsurdur. İlkokul seviyesinde, öğrencilere uygun yaş seviyelerine göre metinler sunulur. Öğrencilere anlama konusunda çeşitli stratejiler öğretilir. Bu stratejiler, metin içindeki ana fikirleri belirleme, özetleme yapma, kelime anlamını çıkarma ve bağlam anlama gibi becerileri içerir. İngiltere’de ulusal müfredat, okuma becerilerini aşama aşama geliştirmeyi hedefler ve öğrencilerin yaşına uygun bir şekilde ilerler. Bu müfredat, öğretmenlere ve okullara rehberlik eder ve öğrencilere temel okuma becerileri kazandırırken onları okuma alışkanlığı edinmeye teşvik eder. Okuma becerileri, İngiltere’deki eğitim sisteminin temel taşlarından biridir ve öğrencilerin tüm öğrenim süreci boyunca bu beceriyi geliştirmelerine yardımcı olur. İngiltere Ulusal Müfredatı, İngiltere’deki okullarda eğitim verilen anaokulu (Early Years Foundation Stage-EYPS) ve ilkokul ve ortaokul (Key Stage 1 ve Key Stage 2) seviyelerinde okuma becerisinin nasıl öğretileceği konusunda temel rehberlik sağlar. İngiltere’deki okuma eğitimi, öğrencilere düzenli olarak okuma pratiği yapma fırsatı sunar. Bu, çocukların okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Okuma materyali, öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygun olarak seçilir. Öğrencilere, metinleri anlama konusunda çeşitli stratejiler öğretilir. Bu stratejiler, özetleme yapma, ana fikirleri belirleme, kelime anlamını çıkarma ve bağlamı anlama gibi becerileri içerir. Öğrenciler metinlerin içeriğini anlama ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için bu stratejileri kullanırlar.

Türkiye’de Türkçe öğretim programı, öğrencilere okuma becerisi kazandırmak için çeşitli yöntemler ve öğrenme hedefleri içerir. Türkçe öğretim programı, aşama aşama okuma becerisini geliştirmeyi amaçlar. İlkokul seviyesinde öğrencilere temel okuma becerileri kazandırılır. Bu harf tanıma, kelime okuma, hece ayırma ve cümle okuma gibi temel okuma yeteneklerini içerir. İlkokul seviyesinde, öğrencilere harf ve hece tanıma öğretilir. Bu, çocukların temel okuma becerilerini kazanmalarına yardımcı olur. Harf ve hece tanıma okuma becerisi, okuma sürecinin başlangıcıdır. Öğrenciler, metinleri okuma sürecini bu temel becerilerle başlatır. Öğrencilere, metinleri anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejiler öğretilir. Öğrenciler, metin içindeki ana fikirleri belirleme, özetleme yapma, karakter analizi ve temel kavramları çıkarma gibi becerileri kazanır. Bu stratejiler, metinlerin daha derinlemesine anlaşılmasının teşvik eder. Öğrencilere düzenli olarak okuma pratiği yapma fırsatı sunulur. Bu, okuma becerilerini geliştirmenin temel bir parçasıdır. Okuma becerisi, öğrencilere düzenli olarak okuma pratiği yapma fırsatları sunarak geliştirilir. İlkokul seviyesinde özellikle basit ve yaşlarına uygun metinleri çalışıyorlar. Okuma materyali, öğrencilerin seviyelerine ve yaşlarına uygun olarak seçilir. Öğrencilere öyküler, romanlar, şiirler, makaleler ve diğer farklı türlerde metinler sunulur. Okuma becerisi kazanmanın bir parçası olarak, öğrencilere kelime bilgisi geliştirme ve dil bilinci kazandırma öğretilir. Kelime dağarcığının zenginleştirilmesi ve dil yapısının anlaşılması, okuma anlama yeteneklerini artırır. Türkçe öğretim programında, öğrencilere eleştirel okuma becerileri kazandırma önemlidir. Öğrenciler, metinleri eleştirel bir bakış açısıyla inceleme, farklı görüşleri değerlendirme ve metinlerin güvenilirliğini sorgulama becerilerini geliştirirler. Türkçe öğretim programı, öğrencilere dil becerilerini geliştirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla dengeli bir yaklaşım benimsenir. Bu programın hedefi, öğrencilerin metinleri anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek etkili okuyucular olmalarını sağlamaktır. Program, öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine göre aşamalı olarak düzenlenir. Tüm sınıf düzeylerinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılmaktadır. Bu metinlerin 3’ü okuma metnidir. Her sınıf düzeyinde temalara uygun ve eşit olması kaydıyla 8 serbest okuma metnine yer verilmektedir. Bu

metinlerle beraber ders kitabında toplamda 40 metin yer almaktadır. Metin türleri 3 ana biçim altında toplanmıştır. Bilgilendirici, hikaye edici, şiir, metin sayıları aynı kalmak şartıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının tercihine bağlıdır. Ders kitabına alınacak metinlerinde nitelikleri Türkçe ders öğretim programını içinde maddeler halinde belirtilmiştir. Alanda yaygın ve kabul görmüş yazar ve eserler, edebi ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Metinler yazarın eserlerinden alınmalıdır. Bir sınıf düzeyi için seçilen metinler başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır. Dünya edebiyatından seçilen metinler doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır. Serbest okuma metinlerine yer verirken temaları destekleyen edebi ve estetik değerler taşıyan metinlere yer verilmelidir. Argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar içeren ve eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler metinlerden çıkartılmalıdır. Türkçe dersi öğretim programında kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre gruplandırılarak sınıf düzeylerine göre farklı başlıklar altında verilmiştir. Dikkat edilmesi gereken hususlar ilgili kazanımlarına altında açıklama olarak belirtilmiştir. Sınırlılıklara da kazanım açıklamasında yer verilmiştir. Sınıf düzeyinde okuma becerisi ile ilgili kazanımlar Türkçe öğretim programında ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.

YÖNTEM VE MATERYALLER

İngiltere anadili öğretim programlarında okuma becerisini geliştirmek için bazı yöntem ve materyaller kullanılır. Okuma kitapları ve hikayeler İngiltere’de okullar tarafından sunulur. Bu materyaller, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak ve kelime dağarcığını geliştirmek için kullanılır. Okuma kitapları, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun seçilir ve okuma seviyelerine göre düzenlenir. Okullar okuma becerilerini geliştirmek için okuma grupları oluştururlar. Öğrenciler benzer ilgi alanlarına sahip olanlarla bir araya gelir ve belirli bir kitabı veya metni okuyarak ardından tartışırlar.

Türkiye anadili öğretim programında okuma becerisini geliştirmek için tek bir yöntem ve yaklaşım benimsenmemiştir. Farklı yöntem ve teknikler dengeli bir şekilde kullanılmaktadır. Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görevsel iletişim araçlarına yer verilmelidir. Okuma, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirir ve anlama yeteneklerini artırır. Bu nedenler, öğrencilere farklı metinleri okuma ve anlama fırsatları sunulur

DEĞERLENDİRME

İngiltere Ulusal müfredatında okumam becerisi geliştirmek için öğrencilere seslerin farkındalığını kazanmak ve çeşitli aktiviteler ve oyunlar kullanılır. Bunlar, kelime oyunları, şarkılar ve farklı sesler tanıma aktiviteleri içerir. İngiltere’de yaygın olarak kullanılan bir öğretim yöntemi olarak fonik yaklaşım, seslerin harflerle ilişkilendirilmesi ve bu seslerin bir araya getirilerek kelimelerin okunmasını öğretir. Öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime dağarcığı, dilbilgisi ve metin analizi gibi becerileri değerlendirilir. Bu değerlendirme genellikle öğretmenler tarafından yapılan çeşitli yazılı ve sözlü sınavlar, performans görevleri ve projeler yoluyla gerçekleştirilir. İngiltere’de yapılan bir diğer önemli değerlendirme, ulusal standartlara dayalı olarak yıllık düzenlenen ‘Okuma Testleri’dir. Bu testler, öğrencilerin metinleri anlama yeteneklerini ölçmek için hazırlanır. Testler genellikle 7 yaşından itibaren düzenli olarak uygulanır ve öğrencilerin ilgili yaş düzeyine uygun metinleri okuması ve buna bağlı soruları yanıtlaması gerekmektedir.

Türkçe Anadili öğretim programında okuma becerisi değerlendirme öğrencilerin dil becerilerini, anlama yeteneklerini ve iletişim becerilerini ölçmek ve geliştirmek amacıyla yapılan bir süreçtir. Bu değerlendirme süreci, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini izlemek, öğretmenlere geri bildirim sağlamak ve eğitim programının etkisini değerlendirmek için kullanılır. Türkçe anadili öğretim programında okuma becerisinin değerlendirilmesi, öğrencilerin okuma anlama, okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma stratejileri gibi çeşitli yönlerini değerlendirmeyi içerir. Okuma becerilerini değerlendirmenin amaçları arasında öğrencilerin gelişimini izlemek, öğretim programını ayarlamak, öğrencilere geri bildirim sağlamak ve gerektiğinde müdahale etmek bulunur. İşte Türkçe anadili öğretim programında okuma becerisinin değerlendirilmesi için bazı yöntemler kullanılmaktadır.1-3.sınıflar için süreç ve performans temalı bir yaklaşım benimsenmektedir. Bunun için kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarları ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmaktadır. Okuma becerisinde akıcı okuma, kelimeleri doğru telaffuz etme ölçülmektedir. Öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirimler verilmektedir.4-8.sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmektedir. Yazılı sınavlardan yararlanılarak öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri kullanmalarına imkan sağlanmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı Türkiye ve İngiltere anadili öğretim programlarının okuma becerisi açısından karşılaştırmak ve benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında Türkiye ve İngiltere anadili öğretim programları incelenmiş ve bu programlarda yer alan okuma becerisi bakımından benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında her iki ülkenin anadili öğretim programları inceleniş ve analiz edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda iki ülkede yer alan ana dili öğretim programlarında okuma becerisinin nasıl yer aldığı, yöntem ve materyaller, değerlendirme açılarından benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre;

Öğretim programları incelendiğinde okuma becerisinin ele alınışı incelendiğinde benzerlik ve farklılıklar bulunabilir. Bu benzerlikler ve farklılıklar, eğitim sistemlerinin, kültürel farklılıklarının ve pedagojik yaklaşımların bir sonucu olarak ortaya çıkar. Hem Türkiye hem de İngiltere’de, ilkökul düzeyinde temel okuma becerileri öğretilir. Bu okuma, kelime tanıma, anlama ve metin analizi gibi becerileri içerir. Her iki ülke de ulusal müfredat standartlarına sahiptir. Bu standartlar, okuma becerileri öğretiminin temelini oluşturur. Her iki ülke de öğretmenlerin, okuma becerilerini etkili bir şekilde öğretmelerini sağlamak için özel eğitim almalarını sağlar.

İngiltere Latin alfabesi kullanırken, Türkçe Latin alfabesinin yanı sıra özel Türkçe karakterlere sahiptir. Dil farklılıkları, okuma öğretiminde telaffuz ve kelime tanıma üzerinde etkili olabilir. İngiltere’de çocuklar daha erken yaşta okumaya başlarlar. İngiltere’de Ulusal Müfredat rehberleri öğrencilere öğretilen becerileri ve içerikleri belirlerken, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın müfredatı kullanılır. İki ülkenin de sınav sistemleri farklıdır. İngiltere’de GCSE ve A-Level sınavları gibi standartlar ve belirli sınavlarla öğrencilerin başarılarını değerlendirirken, Türkiye’de yazılı sınavlardan yararlanılarak öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri kullanmalarına imkan sağlanmaktadır. Türkiye ve İngiltere’de okuma becerisi öğretimindeki bu benzerlik ve farklılıklar, her ilki ülkede eğitim sistemlerinin ve kültürel bağlamın özgünlüğünden

kaynaklanmaktadır. Okuma becerisi öğretiminde en iyi uygulamaları belirlemek için bu farklılıklar ve benzerlikler dikkate alınmalıdır.

Bu çalışmada Türkiye ve İngiltere ana dili öğretim programları okuma becerisinin ele alınışı, okuma becerisi öğretimi için kullanılan yöntem ve teknikler ve okuma becerisinin değerlendirilmesi bakımından karşılaştırılmasıdır. Çalışma okuma becerisi ile sınırlandırıldığından gelecek araştırmalarda diğer becerilerde karşılaştırılabilir. Çalışmada ilk ve ortaöğretim ana dili öğretim programlarındaki okuma becerisi karşılaştırılması yapılmıştır. Gelecek çalışmalarda lise düzeyindeki okuma becerisi öğretimi karşılaştırılması önerilmektedir. Son olarak bu çalışmada doküman analizi yapılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda öğrenci ve öğretmenlere ulaşarak görüşmeler ve değerlendirmeler yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Arıcı, A. F. (2017). Okuma eğitimi. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-248.
- Baker, M. (2018) *In Other Words: A Coursebook on Translation*. 3rd Edition, Routledge, London and New York.
- Carrell, P.L. (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press, Cambridge
- Department for Education (2013). *The national curriculum in England: Key stages 1 and 2 framework document*.
- England. Erişim Adresi: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>
- Göksel, A. (2022). Okumayı Etkileyen Psikolojik Faktörler . *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* , (8) , 946-962 . DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1149354
- Güldenoğlu, B. , Kargın, T. & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma . *İlköğretim Online* , 15 (1) 0-0 . DOI: 10.17051/io.2016.25973
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. New York: Pearson Education.
- Karadeniz 2014 Karadeniz, A. (2014). Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması . *Bartın University Journal of Faculty of Education* , 3 (1) , 113-140
- Milli Eğitim Bakanlığı“Din Türkçe dersi öğretim programı <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Korkmaz Toklucu, S. & Tay, B. (2016). The Effect of Cooperative Learning Method and Systematic Teaching on Students' Achievement and Retention of Knowledge in Social Studies Lesson* . *Eurasian Journal of Educational Research* , 16 (66) , 315-334
- Öztürk 2021 Deniz, K. , Öztürk, İ. Y. & Çekici, Y. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde aracılık . *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* , (25) , 347-357 . DOI: 10.29000/rumelide.1340815

Yıldırım ve Şimşek 2011 Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8 Baskı). Ankara: SeçkinYayınevi.

Sevim, O. & Toyran, M. (2021). Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim birinci kademedeki kullanılan ana dili öğretim ders kitaplarının temel dil becerileri açısından karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 87-104. DOI: 10.29000/rumelide.948299

Topçuoğlu, F. (2010). Türkiye ve İngiltere’de İlköğretim İkinci kademedeki Kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarındaki Beceri alanlarının karşılaştırılması. Ankara: Yayınlanmamış, Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SURİYE GÜVENLİ BÖLGE'DE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA HATALARI

İrem TAY*

Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI**

ÖZ

Değişen ve gelişen dünyada yabancı bir dili öğrenmeye olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Bu ihtiyacın giderilmesi adına çeşitli kurum ve kuruluşlar aracılığı ile dil öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Bu dil öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken öğrencilerin bir dil becerisi olan yazma becerisinde hatalarının, yanlışlarının olup olmadığının belirlenmesi, eğitim faaliyetlerinin girdi ve çıktılarının değerlendirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin yazdıkları metinlerin değerlendirilip hatalarının tespit edilmesi ve düzeltilmesi hem öğrencilere hem de öğretmenlere dönütler vermektedir. Buna paralel olarak öğrencilerin hatalarının belirlenmesi ve bu hataların bilinmesi sonradan oluşturulacak olan metinlerde hataların en aza indirilmesi noktasında yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada Suriye Güvenli Bölge'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma yanlışları tespit edilmiş ve bunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan durum çalışması yöntemi kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Bu doğrultuda Yunus Emre Enstitüsü Suriye Güvenli Bölge Azez Türk Kültür Merkezi'ne bağlı Elbab'da öğrenim gören 52 A1 seviyesi öğrenciye kur sonu sınavından önce uzman görüşü alınan 6 konu başlığı içerisinde seçip kompozisyon oluşturmaları istenmiştir. Veriler öğrencilerin kompozisyon kağıtlarından elde edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımda yapmış olduğu hatalar gruplara ayrılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Suriye güvenli bölge, yabancılara Türkçe öğretimi, yazma becerisi.

ABSTRACT

In a changing and developing world, the need to learn a foreign language is increasing day by day. In order to meet this need, language teaching activities are carried out through various institutions and organizations. While carrying out these language teaching activities, determining whether students have any mistakes or mistakes in writing skills, which is a language skill, is considered important in terms of evaluating the inputs and outputs of educational activities. In this regard, evaluating the texts written by students and identifying and correcting their mistakes gives feedback to both students and teachers. In parallel with this, it is thought that identifying students' mistakes and knowing these mistakes can be a guide in minimizing errors in the texts that will be created later. In this study, the writing mistakes of students learning Turkish as a foreign language in the Syrian Safe Zone were identified and suggestions were made for their solutions. The research was conducted descriptive analysis using the case study method within the qualitative research approach. In this regard, 52 A1 level students studying in Elbab, affiliated with Yunus Emre Institute Syrian Safe Zone Azez Turkish Cultural Center, were asked to choose 6 topics on which expert opinions were taken before the final exam and create a composition.

* İrem TAY, İnönü Üniversitesi, irem.tay1998@gmail.com

** Bahar DOĞAN KAHTALI, İnönü Üniversitesi, bahar.dogan@inonu.edu.tr

The data was obtained from students' composition papers. The mistakes made by students in written expression are divided into groups.

Key Words: Syria safe zone, teaching Turkish to foreigners, writing skills.

GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünyada insanlar çeşitli gerekçeler ile ana dilleri dışında bir yabancı dile daha ihtiyaç duymaktadırlar. Türkçenin yabancılara öğretiminin kökleri çok eskiye dayanmak ile birlikte özellikle de son dönemlerde bu alanda yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Hem yurt içinde hem de yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları yapılmaktadır. Özellikle Suriye iç savaşı neticesinde Türkiye'ye gelen göçmenler dil öğrenmek durumunda kalmışlardır (Büyükikiz ve Çangal, 2016). Suriye'de Mart 2011'de baş gösteren eylemler ile birlikte kısa sürede bir iç savaşa dönüşen ve milyonlarca insanın göç etmesine sebep olan Suriye iç savaşı birçok insanı etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir. Bu kapsamda oluşturulan Suriye Güvenli Bölge koridorunda Türkiye Cumhuriyeti devleti aracılığı ile çeşitli çalışmalar yürütülmektedir (Kadıoğlu, 2020). Bu çalışmalar kapsamında 2009 yılından beri faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsü, 17 Eylül 2020 tarihinde açılan Azez Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi ile 53 ülkede kurduğu 64 kültür merkezine Suriye Güvenli Bölge içerisinde yer alan 12 farklı bölgeyi de ekleyerek genel Türkçe kursları, yerel eğitimcilere Türkçe öğretimi, kültür ve sanat faaliyetleri gibi çalışmalar ile sahada kendini göstermektedir (Azez Postası, 2021). Yunus Emre Enstitüsü kurduğu Türk Kültür Merkezleri ile dünya genelinde yürüttüğü Türkçe öğretimi faaliyetlerini Suriye Güvenli Bölge içerisinde yaşayan her kesimden ve her yaşta Suriyelilere ulaştırmayı hedeflemektedir. (<https://www.yee.org.tr/>).

Dört temel dil becerisi içerisinde en son gelişen dil becerisi olarak tanımlanan yazma becerisi aynı zamanda formal olarak belli bir eğitim süreciyle gerçekleşmektedir. Yazma becerisi salt harflerin yan yana getirilmesinden ibaret olmayıp hem fiziksel hem de zihinsel süreçlerin bir bütünü olarak değerlendirilmelidir. Yazma becerisi anlatmaya dayalı bir beceridir ve yazma becerisi kendi başına gelişme göstermesi beklenen bir beceri değil, diğer becerilerin belli bir düzeyde kazanılması ile oluşturulabilecek bir dil becerisidir (Güneş, 2007; Tiryaki, 2013). Bu sadece ana dili öğretiminde değil yabancı bir dilin öğreniminde de söz konusudur. Hughey (1983' de aktaran Tok 2013: 252), yabancı bir dil öğrenen öğrencinin kendisini yazılı olarak ifade edemediği takdirde bu yabancı dilde istenen yeterlikte olmadığını da dile getirir. Yabancı bir dilde yazma becerisinin tam anlamı ile geliştirilmediği zaman, dile hakimiyetin de tam anlamı ile sağlanabildiğini söylemek mümkün olmamaktadır. Türkçe özellikle son dönemlerde dizi ve filmler, şarkılar, sosyal medya, Türkiye ile bağlantılı bireyler vb. durumlar neticesinde merak konusu olmaktadır. Türkçeyi dinleme ve konuşma becerileri düzleminde öne çıkaran bu çalışmalar bireylerin okuma ve yazma becerilerine yönelik istek ve ihtiyaçlarını da gün yüzüne çıkarmaktadır (<https://www.yee.org.tr/>).

Yabancılara Türkçe öğretimi bir süreci kapsamaktadır ve bu süreçte de dilin sistematığı içerisinde yer alan birtakım aksaklıkların olması doğaldır. Bu aksaklıklar dili öğreten kişiden kaynaklanabileceği gibi, öğrenciden, bulunulan ortamdaki, kullanılan materyalden, dilin kendisinden, dilin öğretilmesi için kullanılan yöntem ve tekniklerden de kaynaklanabilmektedir (Melanlıoğlu, 2012; Nacakçıoğlu, 2021). Bu sebeptendir ki hatalara çözüm önerileri sunmak kadar hataları tespit etmek de önemli görülmektedir. Suriye Güvenli Bölge'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesi öğrencilerinin kendi ana dillerinden farklı bir dilin sistematığı ile karşılaşmaları Türkçenin dil kurallarına uygun bir şekilde yazma gerçekleştirmelerinde hata

yaptıkları görülmüştür. Bu çerçevede yapılan bu çalışmada Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları hataları ele almak hedeflenmiştir. Bu hataları en aza indirgeyebilmek için çeşitli etkinlik önerileri sunmak amaçlanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine tüm çalışmalar incelendiğinde Suriyeli bireyler üzerinde çokça çalışmanın mevcut olduğu ancak bu çalışmaların hep Türkiye’de yaşayan Suriyeliler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada Suriye Güvenli Bölge’de yaşayan Suriyeliler üzerinde yapıyor olması çalışmanın özgünlüğü açısından önemlidir.

Bu araştırmanın amacı Suriye Güvenli Bölge Azez Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi’ne bağlı El Bab bölgesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 seviyesini tamamlamış öğrencilerin yazma hatalarını belirlemek ve yapılan bu yanlışların çözümlerine ilişkin öneriler sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri:

1. Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 öğrencilerinin yaptıkları ses bilgisi yanlışları nelerdir?
2. Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 öğrencilerinin yaptıkları biçim bilgisi yanlışları nelerdir?
3. Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 öğrencilerinin yaptıkları söz dizimi hataları nelerdir?
4. Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 öğrencilerinin yaptıkları yazım yanlışları hataları nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri analiz yöntemi hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli:

Bu çalışmada, Suriye Güvenli Bölge’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma problemlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kapsamında durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması “güncel bir olguyu gerçek bir yaşam çerçevesinde çalışan, olgu ve içeriği arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla delil veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma” yöntemidir (Yin, 1984: 23’ten aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2005: 277). Çalışmamız kapsamında da elde bulunan verilerden dolayı bu yöntem tercih edilmiştir.

2.2. Evren/Örneklem:

Araştırmanın çalışma evrenini Suriye Güvenli Bölge’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2022 yılında A1 kur düzeyi sonunda Azez Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi’ne bağlı Elbab kasabasında Türkçe öğrenen toplam 52 öğrenci oluşturmaktadır. Bu 52 öğrencinin 28’i kadın 24’ü erkek öğrencidir.

2.3. Verilerin Toplanması:

Çalışmanın verileri toplanırken A1 düzeyinin ders aşamasını tamamlamış olan öğrencilerden yararlanılmıştır. A1 kur sonu sınavı öncesinde Yunus Emre Enstitüsü Yediiklim A1 ders kitabı içerisinde yer alan yazma etkinlikleri belirlenmiştir. Ardından yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma problemlerini tespit edebilecek nitelikte olup olmamalarına göre 5 alan

uzmanına sorularak görüş alınmıştır. Uzmanların verdiği puanlar çerçevesinde belirlenen altı konu başlığı öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden bu konu başlıklarından birini seçerek kompozisyon oluşturmaları beklenmiştir. Bu konu başlıkları şu şekildedir:

- ✓ Kendini ve aileni tanıt.
- ✓ Geçen yıl neler yaptın?
- ✓ Gelecekte neler yapacaksın?
- ✓ Bir gününü anlat.
- ✓ Ülkeni ve şehrini tanıt.
- ✓ Ülkedeki bayramları anlat.

Öğrencilere belirledikleri konu başlıkları için bir ders saati (45 dakika) süre verilmiştir. Belirlenen süre içerisinde öğrencilerden yazılarını oluşturmaları beklenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması:

Çalışmadaki verilerin değerlendirilmesinde Boylu (2014) tarafından geliştirilen sınıflandırma referans alınmıştır, bu sebeple nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. “Betimsel analiz yapılırken ana hedef, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişki ağlarına ulaşabilmektir. Betimsel analiz dört kısımdan meydana gelir: Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması” (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın verilerini oluşturan kâğıtlar öncelikle okunmuş ve kodlanmıştır (ö1,ö2,ö3...) ardından Boylu (2014) tarafından oluşturulmuş sınıflama referans alınarak genel çerçeve çizilmiştir. Daha sonra Boylu’nun (2014) oluşturduğu sınıflama aracılığıyla öğrencilerin yaptıkları hatalar ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve yazımda yapılan yanlışlar şeklinde kümelenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Ses Bilgisi Yanlışları

3.1.1. Ünlü Uyumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 1. Ünlü uyumu ile ilgili yapılan yanlışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö8	❖ Benim altı kardeşim var. <u>Onların isimleri</u> ahlam, muhammed, hasan, yousuf, aişe, fatma. (Onların isimleri)
Ö2	❖ onu <u>maslak</u> muhandis. (Onun mesleği mühendis)
Ö14	❖ Ben <u>on elti yaşındayım</u> (on altı yaşındayım)
Ö47	❖ <u>Annamin adı</u> Ayşe (Annemin adı)
Ö5	❖ Humusa geri <u>dönmak</u> istiyorum. (dönmek)
Ö23	❖ şehir <u>markezinde</u> bir cami var. (merkezinde)
Ö27	❖ Benim Ailemde <u>yedi keşi</u> var. (yedi kişi)
Ö31	❖ Benim <u>ucuncu</u> kardeşimin adı Fıras. (üçüncü)
Ö33	❖ Her Yerde <u>guzal çiçeklar</u> ve ağaçlar var. (güzel çiçekler)
Ö33	❖ Bu <u>şahir</u> çok eski çünkü halep kapısı. (şehir)

Öğrencilerin yazdığı metinler incelendiğinde ünlü uyumu ile ilgili yaptığı hatalar yukarıdaki gibidir. Öğrencilerin yaptığı hatalar incelendiğinde temelde harfleri yazmaktan kaynaklı hatalar öne çıkmaktadır. Ünlü uyumunu anlayabilmek ve uygulayabilmek için alfabe öğretimi ile birlikte sesli ve sessiz harflerin öğretimi üzerinde durulması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilere alfabe öğretimi yapılırken ve sesli ve sessiz harflerin kelime bağlamında öğretimi üzerinde durulmalıdır. Öğrencilere kelime kartları ile harflerin öğretimi yapılabilir bununla birlikte harflerin çıkış noktaları ile beraber çok fazla dinleme etkinlikleri yapılarak sesli harflerin sessiz harflerden farkı öğretiler, ardından kalın ve ince harfler arasındaki farklılıklar dinletilerek öğrencilerden fark etmeleri sağlanabilir. Öğretmen burada hayvanların çıkardığı seslerden de yararlanarak sesli ve sessiz harflerin, kalın ve ince ünlülerin ayrımını fark ettirme yolunu izleyebilir.

3.1.1.2. (u-ü, ı-i, o-ö) Seslerinin Karıştırılması ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 2. Seslerin karıştırılması ile ilgili yapılan yanlışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö1	❖ Ben <u>süriyaliyim</u> . (Suriyeliyim)
Ö3	❖ O <u>yirmi bir</u> yaşında. (yirmi bir)
Ö44	❖ Ben <u>siyah</u> rengi seviyorum (siyah)
Ö52	❖ <u>Babamin adı</u> Abdo. (Babamın adı)
Ö8	❖ O <u>Türkiye’de</u> yaşıyor. (Türkiye’de)
Ö17	❖ <u>dördüncü</u> çocuğum Alaa 6 yaşında. (Dördüncü)
Ö19	❖ Doğum <u>tarihim</u> 19.07.2001 (tarihim)
Ö38	❖ Elbab’da <u>dört özel</u> hastane var. (dört özel)
Ö27	❖ elbab en meşhur çarşı kapalı çarşı. Orada çok <u>çesitli dükkan</u> var.(çeşitli dükkan)

Yukarıda birbirleri yerine karıştırılan “ı-i, o-ö, u-ü” seslerine ait örnekler yer almaktadır. Kompozisyon metinlerinden öğrencilerin noktalı ve noktasız formları olarak karıştırdıkları bu sesleri ayırt edebilmelerinde kalın ve ince harflerin ayrımının etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerden bu harflerin içinde geçtiği kelimeleri okumalarını istenerek ses kayıtları alınıp dinleme yaptırılarak doğru sessin telaffuzu ile doğru yazıma ulaşılabilecek etkinlikler yaptırmanın etkili olabileceği düşünülmektedir.

3.1.2. Ünlü Düşmesi ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 3. Ünlü düşmesi ile ilgili yapılan yanlışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö18	❖ elbab <u>şehirimi</u> çok seviyorum (şehirini)
Ö27	❖ bu <u>fikiri</u> arkadaşım anlattım (fikri)
Ö44	❖ Allah’a <u>şükürettim</u> . (şükrettim)
Ö18	❖ Akil dağı <u>şehirin</u> içinde (şehirin)
Ö37	❖ Benim bir <u>oğulum</u> uç Kızım var. (oğlum)
Ö10	❖ Ben <u>şahirimi</u> çok seviyorum çünkü burada herşey çok güzel (şehirimi)
Ö15	❖ Hafta sonu afrine pikniğe gittik orada nehir var biz <u>nehirin</u> ıcına girdik. (nehirin)

Öğrencilerin yazdıkları metinlerden alınan ünlü düşmesi ile ilgili örnekler yukarıdaki gibidir. Alfabe ve seslerin doğru öğreniminin ünlü düşmesinde de öne çıktığı görülmektedir. “şehir, fikir, şükür, oğul, nehir” kelimelerine getirilen harfler sebebiyle hata yaptıkları görülmüştür. Öğrencilere bu konu ile ilgili alıştırmaya kağıtları oluşturularak pekiştirici etkinlikler yapılabileceği gibi harflerin düşüşünü gösteren slayt gösterimleri ile de hem yazılı hem de görsel olarak öğrencilerin zihninde şema oluşturulmaya çalışılabilir.

3.1.3. Ünsüz Benzeşmesi / Uyumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 4. Ünsüz benzeşmesi/uyumu ile ilgili yapılan hatalar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö41	❖ <i>O da öğrenci yedinci <u>sınıfda</u> okuyor.</i> (sınıfta)
Ö28	❖ <i>Hep Mutlu oluyoruz ve <u>birlekte</u> güzel bir şeyler yapıyoruz.</i> (birlikte)
Ö7	❖ <i>Dedem <u>halepde</u> yaşıyor</i> (Halep'te)
Ö11	❖ <i>Ali çok <u>çalışgan</u> çünkü doktor olmak istiyor</i> (çalışkan)
Ö9	❖ <i>Ben <u>çiftçiyim.</u></i> (çiftçi)
Ö36	❖ <i>O <u>Elektrikci</u> yapıyor.</i> (elektrikçi).
Ö49	❖ <i>Saat <u>3de</u> ders bitiyor.</i> (üçte).
Ö51	❖ <i>Akil dağı en <u>yüksekdir</u></i> (yüksektir)

Öğrencilerin kağıtları incelendiğinde ünsüz benzeşmesi ile ilgili yapılan hatalar yukarıdaki gibidir. Türkçenin kuralları ve alfabedeki seslerin doğru bir şekilde öğretilmesi yazma becerisini etkilediği görülmektedir. Ünsüz harflerin ve özelliklerinin öğrencilere pekiştirilecek etkinliklerle verilmesinin, ünsüz benzeşmesi örneklerinin dinleme ve okuma metinleri aracılığı ile öğrencilere dinletilip okunmasının hata oranını azaltabileceği düşünülmektedir.

3.1.4. Ünsüz Yumuşaması ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 5. Ünsüz yumuşaması ile ilgili yapılan yanlışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö47	❖ <i>alışverişe <u>gütiyorum.</u></i> (gidiyorum)
Ö47	❖ <i><u>Kazakin</u> renk mavi</i> (kazağın)
Ö4	❖ <i>Gelecek zamanda mühendis <u>olacakım</u></i> (olacağım)
Ö9	❖ <i>ben <u>sevdiğim</u> renk mavi</i> (sevdiğim)
Ö23	❖ <i>Burada çok gül <u>çiceki</u> var.</i> (çiçeği)
Ö31	❖ <i><u>Cocukum</u> adı samir.</i> (Çocuğumun adı)

Bu bölümde Boylu (2014) tarafından oluşturulan ses bilgisi sistemi referans alınarak metinler üzerinde yapılan hatalar tespit edilmeye çalışıldı. Yapılan yanlışlarda alfabe farklılığının etkisi görülmektedir. Bu bağlamda yazma çalışmaları yapılırken alfabe öğretimi üzerinde özenle durulması gerektiği saptanmıştır. Barın ve Demir (2006: 258), “Türkçede ses olaylarının doğru öğretilmesi telaffuz, vurgu ve tonlama açısından oldukça önemlidir.” ifadelerini kullanarak alfabe öğretiminin sadece yazma becerisi ile sınırlandırılmayacağını konuşma becerisini de etkileyebileceğini dile getirmektedir. Harflerin öğrencilere yalnızca verilip geçilmesinin yeterli olmadığı buna paralel olarak yazılı/basılı materyallerden, kelime kartları, yapbozlar, oyunlar, harflerin doğru sesletimini referans olan şarkılar, eşleştirme ve tamamlama etkinlikleri ile pekiştirme çalışmaları yapılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yapılandırmacı eğitim anlayışı gereğince harfleri günlük hayat ile eşleştirerek yaparak yaşayarak öğrenme ile birleştirmenin fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

3.2. Biçim Bilgisi Yanlışları

3.2.1. Fiil Çekimi ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 6. Fiil çekimi ile ilgili yapılan yanlışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö7	❖ <i>Ben yunus emre ensititusunda <u>çalışyoruz</u></i> (çalışıyorum – ö7)
Ö15	❖ <i>Ailemizi çok <u>seviyor.</u></i> (seviyoruz - ö15)

Ö28	❖	<i>O öğrenci lisede <u>okuyorum</u> (okuyor – ö28)</i>
Ö48	❖	<i>Ben ve ailemle <u>yaşıyoruz</u>. (yaşıyorum – ö48)</i>
Ö52	❖	<i>Ben ve arkadaşlarım futbol <u>oynuyorum</u>. (oynuyoruz – ö52)</i>
Ö37	❖	<i>Turistler humus'ta <u>gidiyoruz</u>. (gidiyor – ö37)</i>
Ö40	❖	<i>Bu ailem çok <u>sevyorm</u> (seviyorum – ö40)</i>
Ö6	❖	<i>Şimdi <u>yapmıyorum</u>. (yapmıyor – ö6)</i>
Ö16	❖	<i>Piknik Bahçasında <u>gideceğüz</u>. (gideceğiz – ö16)</i>

Öğrencilerin yazdıkları metinler incelendiğinde biçim bilgisinden fiil çekimi ile ilgili yapılan örnekler yukarıdaki gibidir. Öğrencilerin özne dikkate alınarak fiil çekimlerinde hata yaptıkları belirlenmiştir. Bu hataların giderilmesi adına şahıslar verilerek fiil çekimi etkinliklerini arttıracak etkinlikler yaptırılabilmesi gibi dramatizasyon yöntemi ile “ben-sen-o-biz-siz-onlar” kavramları üzerinde durulabilir. Görseller gösterilerek durum pekiştirileceği gibi, ses kayıtları ya da videolar aracılığı ile de hem göze hem kulağa hitap edecek etkileşimler oluşturulabilir.

3.2.2. İyelik Eki ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 7. İyelik eki ile ilgili yapılan yanlışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö8	❖ <i>Merhaba <u>ben adım</u> Malik. (benim)</i>
Ö24	❖ <i>El bab bir bahçe var ve bu bahçe çok eski ve güzel. <u>Onu adı</u> cahcah. (onun)</i>
Ö45	❖ <i><u>Ablam adısı</u> Fatma (ablamın adı)</i>
Ö6	❖ <i><u>Onların adıları</u> Ahmet, Şemis, Abdelleh. Onlar öğrenci. (Onların adı)</i>
Ö21	❖ <i><u>ağabey adısı</u> Muhammed Gazi. (Ağabeyimin adı)</i>
Ö33	❖ <i><u>beinm</u> adım Abdulhalık (Benim)</i>

Yazılı dokümanlar incelendiğinde öğrencilerin iyelik eklerinde yaptığı hatalar yukarıdaki gibidir. Öğrencilerin iyelik eklerini kullanmadıkları ya da kullandıkları ekleri yanlış yazdıkları, harfleri karıştırdıkları görülmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek için içinde çok fazla iyelik ekinin olduğu bir otantik metin hazırlanabilir ve iyelik ekleri kalın puntolu yazılarak öğrencilerin dikkatini çekmesi sağlanabilir. Öğrencilerin bu iyelik eklerini fark etmesinden sonra onlara iyelik eklerinin önemi ve ekleri anlatılıp içinde iyelik eklerinin boş bırakıldığı ikinci otantik metin verilerek öğrencilerin bu metni doldurmaları istenebilir. Bu şekilde öğrencilerin konuyu daha iyi pekiştirebileceği düşünülmektedir.

3.2.3. Belirtme Durumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 8. Belirtme durumu ile ilgili yapılan yanlışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö33	❖ <i>Ben ilkokul ve <u>lisede</u> Şam'da bitti. (ilkokulu ve liseyi – ö33)</i>
Ö25	❖ <i>O <u>futbol</u> çok seviyor (futbolu – ö25)</i>
Ö31	❖ <i>O yemek yemeyi seviyor ama o <u>Kepse</u> sevmiyor (kepseyi - ö31)</i>
Ö47	❖ <i>Onun <u>okul</u> çok güzel (okulu – ö47)</i>
Ö50	❖ <i><u>Şehrime</u> çok seviyorum (şehrimi – ö50)</i>
Ö41	❖ <i>Şimdi size <u>köymü</u> anlatacağım. (köyümü – ö41)</i>
Ö38	❖ <i><u>İdlib</u> şimdi görmüyor. (İdlib'i – ö38)</i>

3.2.4. Kalma (Bulunma) Durumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 9. Kalma (Bulunma) durumu ile ilgili yapılan yanışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö29	❖ Humus <u>sehri</u> Asi Nehri vardır. (şehrinde – ö29)
Ö29	❖ Asinin <u>kenarinde</u> her şey yeşil. (kenarında – ö29)
Ö34	❖ Evmin <u>arkası</u> cami var. (arkasında – ö34)
Ö6	❖ <u>Hama</u> uzun bir pazar var, çok güzel ve kalabalık. (Hama'da – ö6)
Ö13	❖ Elbab biraz kalabalık çok insanlar var ve <u>bahçe</u> oturmak güzel. (bahçede – ö13)
Ö16	❖ Halep en büyük il <u>Suriye</u> . (Suriye'de – ö16)
Ö22	❖ <u>Elbab</u> en lokanta meşhur “kusur El Şam” (Elbab'da – ö22)

3.2.5. Ayrılma (Çıkma) Durumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 10. Ayrılma (Çıkma) durumu ile ilgili yapılan yanışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö6	❖ 2017 yılında <u>İstanbul'da</u> geldik. (İstanbul'dan)
Ö7	❖ Annemle pasta yaptım ve tatlılar <u>lokantada</u> sipariş ettim. (lokantadan)
Ö13	❖ Ben ve annem kendimizi hazırladık ve <u>evde</u> çıktık. (evden)
Ö31	❖ Üç gün önce ağabeyim <u>bursa'da</u> geldi ve biz çok mutlu olduk. (Bursa'dan)
Ö27	❖ <u>işim</u> sonra eve döndüm. (İşimden)

3.2.6. Yönelme Durumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 11. Yönelme durumu ile ilgili yapılan yanışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö13	❖ Sabah <u>namaz</u> gittim. (namaza – ö13)
Ö17	❖ kafede oturduk sonra <u>lokanta</u> gittik (lokantaya – ö17)
Ö21	❖ Hafta sonu arkadaşım <u>Azez</u> gideceğiz. (Azez'e – ö21)
Ö37	❖ en kısa zamanda <u>ora</u> dönmek istiyorum (oraya – ö37)
Ö43	❖ Hafta sonu ailemle <u>lokantada</u> gidiyoruz. (lokantaya – ö43)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde; temel seviyede dil bilgisi konuları içerisinde yer alan hal eki öğretimi, öğrencilerin ciddi düzeyde sorun yaşadığı bir konu olarak öne çıkmaktadır (Kara, 2010; Boylu, 2014; Melanlıoğlu, 2012; Güler ve Eyüp, 2016). Belirlenen bu tespitler bizim yaptığımız çalışmada da ortaya çıkmıştır.

Her dilin kendi sistematığı vardır ve bu sistematik çerçevesinde yeni kelimeler türetir. Türkçe de eklemeli diller içerisinde yer alır ve kelimelerin sonuna ekler alarak kelimeleri farklı boyutlara taşır. Bu ekler içerisinde hâl ekleri de vardır. “Hâl eklerinden birinin ya da hiçbirinin kullanılmaması kelimeler arasındaki anlam bağının kopmasına ve dolayısıyla cümle yapısının bozulmasına neden olur. Bu nedenle hâl eklerinin kavranması anlam ve şekil olarak doğru bir cümlenin oluşturulması ve iletişimin gerçekleşmesi için oldukça önemlidir” (Yılmaz ve Temiz, 2015, s. 143). Hâl eklerinin başarılı bir şekilde öğretimini yapılması için farklı yöntem ve teknikleri bir arada kullanmak, görsel malzemeler ile dersin içeriğini zenginleştirmek ve bireysel

farklılıklara dikkat etmek önemli görülmektedir. Buna paralel olarak hâl eklerini almış ve almamış kelimelerin ifadeleri dramalaştırılarak ya da görselleştirilerek öğrencilerin zihninde bir şemanın oluşturulması sağlanabilir. Bu şekilde öğrencinin hangi hâl ekini ne zaman ve nerede kullanabileceği yönünde izlenim edinmesi beklenebilir.

3.3. Söz Dizimi Yanlışları:

3.3.1. Cümle Ögelerinin Yanlış Sıralanması ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 12. Cümle ögelerinin yanlış sıralanması ile ilgili yapılan yanlışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö1	❖ <i>Erken sabah arkadaşımla piknike çıktım.</i> (Sabah erken arkadaşım la pikniğe çıktım. – ö1)
Ö23	❖ <i>Şam'daki park büyük adı teşrin.</i> (Şam'daki büyük parkın adı Teşrin. – ö23)
Ö23	❖ <i>Kale Halep ve Pazar Hamediy çok kalabalık.</i> (Halep Kalesi ve Hamediy pazarı çok kalabalık. – ö23)
Ö52	❖ <i>Ben öğrencisiyim 12. sınıfta.</i> (Ben 12.sınıf öğrencisiyim. – ö52)
Ö45	❖ <i>humus'taki siviyor insanlar misafir ikram</i> (Humus'taki insanlar misafirleri, ikramı seviyor. – ö45)
Ö4	❖ <i>dört kardaşım</i> (Dört kardeşim var. – ö4)
Ö8	❖ <i>ben sevyorum çok yürüş</i> (Ben yürüyüşü çok seviyorum. – ö8)

Öğrencilerin oluşturdukları yazılı dokümanlar incelendiğinde yapılan hatalar yukarıda belirtilen örnekler şeklindedir. Öğrencilerin fiili cümlenin sonunda kullanmaları ile ilgili yaptığı hatalar göze çarpmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin Türkçenin yapısı gereği cümle kurulurken düzeni karıştırdıkları belirlenmiştir. Bunda öğrencilerin ana dili olan Arapça cümle kurma sistematığı ile Türkçe cümle kurulumunun birbirinden farklılık göstermesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilere ilk olarak sadece özne ve yüklemden oluşan kısa cümleler örnek olarak verilip ardından bu cümleler Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin belirlediği A1 yazma amaçlarına da uygun olacak şekilde uzunlukta örnek cümleler yazılarak bu cümleleri sesli okuma yaptırarak çokça öğrenciye okutarak dinleme becerisinden ve okuma becerisinden yararlanarak yazma becerisini geliştirmenin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

3.3.2. İsim Tamlaması ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 13. İsim tamlaması ile ilgili yapılan yanlışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö5	❖ <i>Mersin'e gittik ve <u>kızın kalesine</u> gittik.</i> (kız kalesine – ö5)
Ö9	❖ <i><u>fatih sultan mehmet camiine</u> gittim ve orada namaz kıldım.</i> (Fatih Sultan Mehmet camisine – ö9)
Ö18	❖ <i>Şam'da <u>şehirin ortada</u> Cumhuriyet Sarayı var.</i> (şehirin ortasında – ö18)
Ö18	❖ <i>Benim <u>okulun adı</u> El Buhtari.</i> (okulumun adı – ö18)
Ö26	❖ <i>Burada <u>Türkün hastanesi</u> var.</i> (Türk hastanesi var. – ö26)
Ö31	❖ <i><u>Suriye en guzal şehir</u> İdlip.</i> (Suriye'nin en güzel şehri İdlip. – ö31)

Yukarıda yer alan örnek cümleler öğrencilerin isim tamlaması konusunda yaptığı hataları göstermektedir. Burada öğrencilerin hem belirtili isim tamlamasında hem de belirtisiz isim tamlamasında yaptığı hatalar göze çarpmaktadır. Öğrencilerin özellikleri ileri seviyelerde daha uzun ve karmaşık metinleri hem okuyup anlamaları hem de yazmaları söz konusu olduğunda

taamlamalar konusunun öneminin daha da ortaya çıkacağı düşünölmektedir. Kelimeleri birbirine bağlayarak gerçekleştirilen bu işlem için öğrencilere pekiştirme çalışmalarının yanında isim taamlamalarının çokça geçtiği seviyelerine uygun videolar izletilerek kelimeleri fark ettirecek, bu kelimeler eşliğinde isim taamlaması eklerini fark ettirecek etkinliklere yer verilmesinin faydalı olabileceği düşünölmektedir.

3.3.3. Sıfat Taamlamaları ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 14. Sıfat taamlamaları ile ilgili yapılan yanışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö8	❖ Benim şehirimde <u>bircok mekân fazla</u> var. (Benim şehirimde birçok mekân var.)
Ö17	❖ Parkta <u>bir güzel</u> lokanta var. (Parkta güzel bir lokanta var.)
Ö25	❖ Çok <u>mutluluk</u> ve eğlenceli bir gün. (Çok mutlu ve eğlenceli bir gün.)
Ö33	❖ <u>Alasveriş merkezi büyük</u> var. (Büyük alışveriş merkezi var.)
Ö49	❖ elbab <u>bir sehr guzal</u> . (Elbab güzel bir şehir.)

Öğrencilerin sıfat taamlaması başlığında yaptığı hatalara ait örnekler yukarıdaki gibidir. Öğrencilerin yaptığı bu hatalarda kelimeyi tam olarak yazamama ya da cümle kurulum düzeyi dikkate alındığında yapılan hatalar olduğu görölmektedir. Öğrencilerin yaptığı hataları fark edebilmeleri adına kimin yazdığı belli olmayacak şekilde tahtaya kâğıt yansıtılıp öğrencilere ilk etapta örnek olması amacıyla öğretmenin doğrusunu düzeltilip tahtaya yazması ve sonraki hataların da öğrenciler tarafından düzeltilmesi beklenerek sınıf içi bir etkinlik çalışmasına dönüştürölesi istenebilir. Ardından öğrencilere sırası ile sıfat taamlamasının içinde bulunacağı bir cümleyi yazıp arkadaşları ile paylaşması istenebilir. Bu şekilde öğrenciler hem kendi yazdıkları özelinde hatalarını görmüş olabileceği hem de doğruyu öğrenebileceği düşünölmektedir.

3.3.4. Özne Yüklem Uyumsuzluğu ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 15. Özne yüklem uyumsuzluğu ile ilgili yapılan yanışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö47	❖ İlk önce kahvaltı ettik ve kahvaltıdan sonra çimleri üstünde herkesi oturduk. (İlk önce kahvaltı ettik ve kahvaltıdan sonra çimlerin üstünde herkes oturdu.)
Ö47	❖ Çok güzel bir gündü ve ben ve Ruha çok eğlendim. (Çok güzel bir gündü, ben ve Ruhan çok eğlendik.)
Ö45	❖ Ben ile ailem yaşıyoruz. (Ben ailem ile yaşıyorum.)
Ö7	❖ İnsanlar akşam evleri dönyor. (İnsanlar akşam evlerine dönüyorlar.)
Ö34	❖ idlip şimdi onu görmüyorum. (O şimdi İdlip'te onu görmüyorum.)
Ö51	❖ Geçen ay bn ve annemle çarşıya gitti. (Geçen ay ben ve annem çarşıya gittik.)

Öğrencilerin özne yüklem uyumsuzluğu başlığında yaptığı hatalar örneklerdeki gibidir. Öğrencilere özne ve yüklem uyumuna dikkat edilmiş karikatürler oluşturarak onlardan okumalar yapmaları istenmelidir. Bu okuma esnasında öğrencilere hem keyifli zaman geçirmek hedeflenmeli hem de özne yükleme dikkat etmeleri sağlanmalıdır.

3.4. Sözcük Bilgisi Yanlışları:

3.4.1. Kelimelerin Yanlış Yazımıyla İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 16. Kelimelerin yanlış yazımıyla ilgili yapılan yanlışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö6	❖ <i>Bzaa'da kış <u>mavsimen</u> çok soğuk.</i> (mevsimi – ö6)
Ö50	❖ <i>Önce sabah <u>erkan</u> uyandım.</i> (erken – ö50)
Ö17	❖ <i>orada büyük bir <u>bark</u> var.</i> (Park – ö17)
Ö10	❖ <i><u>Yürümeyiden sonra</u> eve gideceğim.</i> (Yürüdükten sonra – ö10)
Ö11	❖ <i><u>Bursı</u> büyük camii.</i> (Burası – ö11)
Ö27	❖ <i>Elbabda pek <u>yeler</u> ver.</i> (yerler – ö27)
Ö43	❖ <i>Deniz <u>kenarda yürüyüş yaptık</u>.</i> (Deniz kenarında yürüyüş yaptık. – ö43)
Ö39	❖ <i>Benim ikinci <u>kardışımın adı</u> omar.</i> (Benim ikinci kardeşimin adı Omar. – ö39)

Öğrencilerin kâğıtları incelendiğinde kelimelerin yanlış yazımı ile ilgili birçok örneğe rastlanılmıştır. Bu örneklerden birkaç tanesi yukarıdaki gibidir. Öğrencilerin yaptığı hataları en aza indirmek için onların seviyelerine uygun bol bol okuma yapmaları, otantik metinler oluşturarak öğrencilerden bu metinleri sesli bir şekilde okumaları istenmelidir. Öğrencilere kelime kartları aracılığı ile kelimelerin hem görseli hem de harflerle yazılı hali gösterilerek onların doğru olanı öğrenmesi sağlanabilir.

3.4.2. Büyük Harflerin Yazımı ile İlgili Yapılan Yanlışlar:

Tablo 17. Büyük harflerin yazımı ile ilgili yapılan yanlışlar

Öğrenci Kodu	Öğrencinin Yaptığı Yazım Hatası
Ö49	❖ <i><u>kebab</u> çok meşhur ve çok lezzetli.</i> (Kebab – ö49)
Ö21	❖ <i><u>ben</u> balık yiyeceğim çünkü oranın balıkları çok güzel.</i> (Ben -ö21)
Ö32	❖ <i>Ben <u>suriyeliyim</u>.</i> (Suriyeliyim – ö32)
Ö4	❖ <i><u>yunus emrede</u> Türkçe okuyorum.</i> (Yunus Emre'de – ö4)
Ö29	❖ <i>Ben ve <u>Kardaslarım</u> suyun kenarında oynadık.</i> (kardeşlerim – ö29)
Ö33	❖ <i>En güzel şehir <u>hums</u>.</i> (Humus – ö33)
Ö45	❖ <i><u>hafta sonu</u> ailemle piknik gittik.</i> (Hafta sonu – ö45)
Ö32	❖ <i>O <u>Öğretmen</u>.</i> (öğretmen – ö32)
Ö40	❖ <i>Merhaba benim adım <u>hevada</u>.</i> (Hevada – ö40)

Öğrencilerin kâğıtları incelendiğinde büyük harflerin yazımı ile ilgili çok sayıda hatanın olduğu belirlenmiştir. Bu hatalara ait örneklerden birkaçı yukarıdaki gibidir. Öğrencilerin cümleye başlarken büyük harfle başlamadığı, özel isimleri büyük harfle yazmadıkları saptanmıştır. Bu hataların giderilmesi adına önce bu kuralların çokça içinde geçtiği alıştırmaya kâğıtları verilerek öğrencilere bu kâğıtlar üzerinden büyük harflerin nerede ve nasıl yazıldığı öğretilmelidir. Kural öğrenildikten sonra öğrencilere büyük harfle yazılması gereken yerler boş bırakılmış otantik metin verilmelidir. Öğrencilerin boşlukları tamamlanmasının ardından kontrolleri yapılmalıdır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan çalışma doğrultusunda, Azez Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi'ne bağlı Elbab kasabasında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hataları

sınıflandırmak amaçlanmıştır. Bu sınıflandırmada Boylu (2014) tarafından oluşturulan sınıflama esas alınmıştır. Bu sınıflama; ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve sözcük bilgisi şeklindedir. Ses bilgisinde öğrencilerin büyük ünlü uyumunu dikkate almadıkları, kalın harfin yanına ince harf ile devam ettikleri görülürken “ı-i-o-ö-u-ü” harflerini birbirleri yerine kullandıkları, ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi ve ünsüz yumuşaması konuları işlenmesine rağmen hatalarının olduğu ve bunların kelimeleri yanlış yazmaya sebep olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte biçim bilgisinde yer alan fiil çekimleri ve hâl eklerinin de A1 kur seviyesinin temel dil bilgisi konuları olduğu düşüncesini dile getiren Kurt (2010) ve Boylu (2014) dikkate alındığında öğrencilerin A1 kur sonunda yazdıkları yazılı dokümanlarda bu hatalarının olması fiil çekimi ve hal eki öğretimine farklı yöntem ve teknikleri de ders kitabı materyaline ilave edilmesini gerekli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte Türkçe ve Arapçanın farklı diller olmasının ve farklı dil aile yapısına mensup olması ile birlikte söz diziminde ve sözcük bilgisinde yaşanan sorunlar da gündeme alındığında yapılan hataların dillerin farklı yapılarının getirdiği hatalardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin yaptığı hatalar dikkate alındığında temelinde Arapça ve Türkçenin dil yapısı itibari ile farklı olması, öğrencilerin kendi ana dilleri olan Arapçadan öğrenilen yabancı dile çeşitli aktarımlar gerçekleştirmeleri, öğrencilerin Suriye Güvenli Bölge’de yaşadıkları dikkate alındığında merkez içerisinde Türkçe olarak kendilerini ifade ederken günlük hayat içerisinde Arapça kullanmaları ve Türkçeye gün içerisinde çok fazla maruz kalamamaları gibi etkenlerin yazılı anlatımda hataların yapılmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığında alan yazında daha önceden yapılmış çalışmaların sonuçları ile benzerlik gösterdiği de görülmektedir (Bölükbaş, 2011; Yılmaz ve Bircan, 2015; Boylu, Güney ve Özyalçın, 2017; Şahin, 2020). Bölükbaş(2011) yaptığı çalışmada Arap kökenli öğrencilerin yazılarını incelediğinde yazım noktalama hatalarının nicelik olarak fazla olduğunu belirtirken onu sırası ile dil bilgisi, sözcük seçimi ve söz diziminin takip ettiğini açıklamıştır. Yılmaz ve Bircan (2015) ise öğrencilerin yazılı anlatımlarını incelediği çalışmada en fazla imla ve noktalama hatalarının belirgin olarak yapıldığını tespit etmiştir. Dil bilgisi, söz dizimi ve sözcük seçiminin ise sırasıyla yapılan hatalar düzleminde ele alındığını dile getirmiştir. Yapılan bu çalışmalara ek olarak Boylu (2014) İran’da Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hataları belirlemiş ve sınıflandırmıştır. Bu hatalara çözüm önerileri sunmuştur. Bununla birlikte Türkiye’de Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazma becerileri üzerine alan yazında birçok çalışma bulunmaktadır (Polat, 2019; Şahin, 2020; Ciğerci ve Yıldırım, 2020; Uçar ve Kan, 2020; Özdamar, 2019; Biçer ve Özaltun, 2020). Bununla birlikte Suriye’de Türkçe öğrenen Suriyeliler özelinde daha önceden böyle bir çalışmanın yapılmamış olması çalışmanın özgünlüğü açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hatalarını en aza indirebilmek adına yapılacaklar;

- Türkçe ve Arapça farklı diller olduğu için Türkçede olan ancak Arapçada yer almayan (ç,g,ğ,j,p,v,i,o,ö,ü) sesleri (Aydın, 2017: 331) öğrenciler tarafından hataların yapıldığı sesler olarak öne çıkmaktadır. Alfabe öğretim sürecinde bu seslerin doğru bir şekilde öğrenildiğinden emin olunmalı, derslerde farklı hem işitsel hem görsel materyaller kullanılarak ve ders esnasında farklı yöntem ve teknikler ile ders içeriği zenginleştirilerek yapılacak Türkçe öğretiminin daha etkili olabileceği düşünülmektedir.
- Yazı sisteminin Arapça ve Türkçe için farklı olmasından kaynaklı temel seviye olarak kabul edilen (A1-A2) kur seviyelerinde dikte çalışmalarına önem verilmelidir.

- Yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten öğreticinin Arapçadan kaynaklı olarak olumsuz aktarımları önceden fark etmesi ve bunun önüne geçmeye çalışması dilin öğrenimi esnasında yaşanacak hataları azaltabileceği, önleyebileceği düşünülmektedir.
- Sözcük dağarcığı yeterli seviyede olmayan öğrencilerin ya da kısıtlı olan öğrencilerin kelime kartları, oyunlar, yapbozlar vb. materyaller ile kelimelerin doğru yazılışını öğrenebileceği ve kelime hazinesini de geliştirebileceği düşünülmektedir.
- Ayrıca öğrencilerin kelimelerin doğru telaffuzlarını bilmelerinin kelimenin doğru yazılmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilere öğrendikleri kelimeleri sesli olarak söylemeleri ya da yazılı bir dokümanı okumaları tekrar tekrar okumaları istenebileceği gibi kelimeler okunup ses kayıtları alınarak öğrencilerin bunları dinlemeleri istenebilir. Bu şekilde doğru telaffuz edilen sözcükler öğrencilerin dinleme aracılığıyla zihinlerinde bir şablon oluşturur.
- Her kur seviyesindeki öğrencinin kendisine “kardeş kur” olarak belirleyeceği bir üst kur seviyesindeki öğrenciler ile yazılı metinlerini akran değerlendirmelerine sunmaları eksik ve hatalarını görme noktasında öğrenciye yol gösterici olabilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, H. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan kitap setlerinde yer alan değerler üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Altaç, E. (2020). *Edebi bir metin türü olan tiyatrunun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve dört beceriye katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Altunkaya, H., ve Ateş, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103.
- Arslan, M. (2014). Öğrenenler açısından Türkçenin yapısal özelliklerinin yabancı dil olarak öğrenimine etkisi: Bosna Hersek örneği. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Arslan, M. ve Kılıcı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19381/205631>
- Aydın, G. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye ve Türkçeye ilişkin algılarının incelenmesi (ADÜ-TÖMER ÖRNEĞİ). *Journal of Awareness (JoA)*, 2(special), 141-164.
- Aytan, T., Göksel, A., ve Günaydın, Y. (2021). 2020 Diller için Avrupa ortak çerçeve metni'nde (CEFR) dinleme becerisi: ölçekler ve kazanımlar. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(51), 1192-1220.
- Barın, E., Demir, C. (2006). *Türk dil bilgisi 1 Ses Bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Başutku, S. (2018). *Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kelime öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Biçer, N., ve Özaltun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 348-364.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.
- Boylu, E., Güney, E. Z., ve Özyalçın, K. E. (2017). Yanlış çözümleme yaklaşımına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 184-202.

- Böyükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), s. 1357-1367.
- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Büyükikiz, K. K., ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3).
- Ceylan, F. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde uygulanan sınıf içi etkinliklerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ciğerci, F. M., & Yıldırım, M. (2020). Sınıfında Suriyeli Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Sürecine İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(2).
- Elmas D. D. (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretim Yollarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Ders Kitaplarına Yansıması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ., Doğan, B., ve Altunkaya, H. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güler, E. B., ve Eyüp, B. (2016). Hâl eklerinin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanılması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(14), 295-312.
- Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kadioğlu, İ. A. (2020). Suriye iç savaşı ve Türkiye: çatışma, güvenlik ve sığınma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 2179-2213.
- Kahtalı, B. D., ve Günata, B. (2021). Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin geldiği son nokta. *Electronic Turkish Studies*, 16(3).
- Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi Tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 661-696.
- Karakuş T. E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4).
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme*. (Ed.: Murat Özbay). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi Yay., 21-43.
- Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırmalı bir analizi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 73-90.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe öğrenenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Turkish Studies (Elektronik)*, 7(4 b), 2401 - 2411.

Nacakçioğlu, A. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin sözel hataları ve düzeltici geri bildirimlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Özbay, M. (2009). *Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi. Sadık Tural armağanı*. Ankara: Can Reklamevi Basın Yayın.

Özdamar, A. (2019). *Suriyeli öğrencilerin hal eklerini kullanım durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Polat, A. (2019). *Yabancılara (Suriyeli göçmen çocuklara) okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sayid Açıkgöz, E. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitabı:(A1-A2 Düzeyi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Şahin, F. (2020). Suriyeli ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataların incelenmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 39-68.

Tekin, E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri üzerine bir durum tespiti*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.

Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25.

Uçar, A., ve Kan, M. O. Eğitici oyunların Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(2), 168-177.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, F. ve Temiz Ç. (2015). İsim hal eklerinin yabancı öğrencilere etkinliklerle öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 36, 139-155.

Yılmaz, F., Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezi'nde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının” yanlış çözümleme yöntemine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*. 3(1), 113-126.

İNTERNET KAYNAKLARI

<https://www.yee.org.tr/>

<https://azez.yee.org.tr/tr/haber/azez-postasinin-yedinci-sayisi-yayimlandi>

OKUMA GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Tayfun KÖSEOĞLU

Millî Eğitim Bakanlığı

ÖZ

Okuma sürecinde yürütücü işlevler, bireyin okuma hedefine ulaşmak için çeşitli bilişsel yapıları ve süreçleri nasıl planladıkları, yönlendirdikleri, tercih ettikleri ve düzenledikleri ile ilgilidir. Okuma becerisinin farklı boyutlarında yürütücü işlevlerin önemli görevler üstlendiği düşünüldüğünde, yürütücü işlev becerilerindeki eksikliklerin okuma güçlüğü üzerindeki etkisinin incelenmesi ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yürütücü işlevleri kullanma durumlarının belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı da okuma güçlüğü çeken beşinci sınıf öğrencilerinin yürütücü işlev becerilerini incelemektir. Nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Yürütücü İşlevler Ölçeği (YİÖ-Öğretmen) kullanılmıştır. 29 maddeden oluşan ölçek altı boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; “Çalışma Belleği-genel, Çalışma Belleği-hatırlama, Ketleyici Kontrol-dürtü, Ketleyici Kontrol-uyaran, Bilişsel Esneklik-davranış ve Bilişsel Esneklik-duygu”dur. Ölçeğe verilen yanıtlar, Google Forms aracılığıyla elektronik ortamda elde edilmiştir. Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan 293 beşinci sınıf öğrencisi için 267 Türkçe öğretmeni form doldurmuştur. Elde edilen bulgulara göre okuma güçlüğü çeken 5. sınıf öğrencilerin zayıf ve orta düzeyde yürütücü işlev becerilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte yürütücü işlev becerilerini yeterince kullanamayan bu çocukların okuma güçlüğü ile baş etmesi de zorlaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okuma Güçlüğü, Yürütücü İşlev Becerileri.

INVESTIGATION OF EXECUTIVE FUNCTION SKILLS OF 5TH GRADE STUDENTS WITH READING DIFFICULTY

ABSTRACT

Executive functions in the reading process are related to how the individual plans, directs, prefers and organizes various cognitive structures and processes to achieve the reading goal. Considering that executive functions play important roles in different dimensions of reading skills, it is very important to examine the effect of deficiencies in executive function skills on reading difficulties and to determine the use of executive functions by students with reading difficulties. The purpose of this research is to examine the executive function skills of fifth grade students with reading difficulties. In the study where the quantitative research approach was used, a descriptive survey model was used. Executive Functions Scale (EFS-Teacher) was used as a data collection tool. The scale consists of 29 items and six dimensions. These; “Working Memory-general, Working Memory-recall, Inhibitory Control-impulse, Inhibitory Control-stimulus, Cognitive Flexibility-behavior and Cognitive Flexibility-emotion”. Responses to the scale were obtained electronically via Google Forms. In the study, 267 Turkish teachers filled out forms for 293 fifth grade students

with reading difficulties. According to the findings, it was determined that 5th grade students with reading difficulties used weak and moderate executive function skills. However, it becomes difficult for these children, who cannot use their executive function skills adequately, to cope with reading difficulties.

Key Words: Reading Difficulty, Executive Function Skills.

GİRİŞ

Okumayı öğrenme, eğitimin en birincil ve en önemli kazanımlarındandır. Ancak bazı çocuklar okumayı öğrenmede ciddi sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlardan biri de “okuma güçlüğü”dür. Okuma güçlüğü; okumaya engel olacak herhangi bir fiziksel ve zihinsel problemi olmamasına rağmen okumayı öğrenmede akranlarından geride olmaktır (Sidekli ve Yangın, 2005; Kanık Uysal ve Akyol, 2019; Yılmaz, 2021). Herhangi bir engeli olmamasına rağmen okumayı öğrenmede güçlük yaşayan bu çocukların okuma güçlüklerine erken müdahalede bulunulmadığı takdirde akademik başarıları da düşük olmaktadır. Shaywitz, Morris ve Shaywitz’in (2008) belirttiğine göre okuma güçlüğü, yaygın bir öğrenme bozukluğudur ve okul çağındaki çocukların %10-15’ini etkilemektedir. Dolayısıyla ülkemizde okuma güçlüğü çeken çok sayıda öğrenci vardır ne var ki bu öğrenciler için açılmış bir merkez bulunmamaktadır. Yılmaz (2021: 99), bu öğrencilerin RAM’lara yönlendirilerek zekâ testlerine tabi tutulduğunu, test sonunda zekâ düzeyi normal olan öğrencilere yönelik bir eğitim verilmediğini, normal sınıflarda eğitimlerine devam ettirildiğini, zihinsel engeli olmayan ancak öğrenme güçlüğü yaşayan birçok öğrencinin okulu bırakmak zorunda kaldığını ifade etmektedir.

Araştırmacılar okuma güçlüğü olan öğrencilerin harf-ses ilişkisi kurma, sözcükleri otomatik ve doğru isimlendirme ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşadığını ifade etmektedir (Baydık, 2011; Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012; APA, 2013). Okuma güçlüğüne sahip çocuklar; genel olarak kelime tanıma, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinde ciddi sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca ses bilimsel farkındalıkları zayıf olduğu için yazılı sembollerini seslere dönüştürmede zorlanırlar. Okuma güçlüğü çeken çocuklar, birçok okuma hatası yapmalarının yanı sıra duyuşsal olarak da okumaya olumsuz tutum geliştirebilirler. Okuma güçlüğü bireylerin genel öğrenmelerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Tracey ve Morrow (2017), zaman içinde okuma güçlüğü çeken çocuklarla diğer çocuklar arasındaki bilişsel eksikliklerin genelleştiğini bu durumun Matthew etkisi (hızla yayılan etkiler) olarak adlandırıldığını ifade etmektedir. Yani okuma güçlüğü çeken çocukların sorunları başlangıçta ses bilimsel farkındalıkla ilgiliyken zaman içinde bu sorunlar genelleşmeye ve yaygınlaşmaya başlar. Bu durum, çocuğun derslere karşı çok isteksiz olmasına ve öğrenmede zorluk yaşamasına neden olmaktadır.

Dağ (2010: 64), öğrencilerin okuma hatalarının belirlenmesi ve bu hataların giderilmesi için uygun okuma yöntemlerinin tercih edilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Ancak okuma güçlüğünde tek bir yöntemin işe yaradığını söylemek oldukça güçtür çünkü okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerinde karşılaştıkları sorunların birçok nedeni bulunmaktadır. Balıkcı (2021: 79), okumanın birden çok alt beceriden oluşması nedeniyle okuma güçlüğü olup okumada zorluk yaşayan her öğrencinin sorunlarının birbiriyle aynı olmadığını ifade etmektedir.

Mather ve Wendling (2011), öğrencilere nitelikli bir öğretim sunmanın okuma becerisinde yaşanan güçlükleri önleyebileceğini ya da okuma güçlüklerinin azaltılabileceğini ifade etmektedir. Pierangelo ve Giuliani (2006) de özellikle ilkokulun ilk iki yılında okuma güçlüklerine müdahale gerçekleştirildiğinde öğrencilerin %80’inin akranlarının seviyesini

yakaladığını ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmenler, okuma güçlüğüünün belirlenmesinde ve okuma güçlüklerinin giderilmesinde oldukça önemli bir role sahiptir.

Yürütücü işlev becerileri

Yürütücü işlevler, insan bilişinin dinamiklerini düzenleyen üst düzey bilişsel süreçler için kullanılan şemsiye bir terimdir (Miyake ve ark., 2000). Yürütücü işlevler, bireylerin hedefe yönelik davranışlar sırasında düşüncelerini ve eylemlerini düzenlemelerini sağlayan üst düzey bilişsel süreçlerdir (Friedman ve Miyake, 2017: 186). Bireylerin hafıza, dil ve görsel uzamsal yetenek gibi diğer bilişsel etkinlikleri kontrol etmesine ve koordine etmesine izin veren birbiriyle ilişkili bir dizi bilişsel yetenek olarak tanımlanmaktadır (Diamond, 2013). Planlama, organize etme, strateji oluşturma, dikkat etme ve hatırlama gibi süreçlerde yürütücü işlevlerden yararlanılmaktadır. Barkley'e (1997: 209) göre yürütücü işlevler, başlangıçta "dış dünyayı algılamak ve kontrol etmek" işlevi görürken zamanla bu işlev, kişinin kendi davranışlarını kontrol etmesini sağlayan içsel bir işleve dönüşmektedir.

Yürütücü işlev becerilerinin çalışma belleği, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik olarak üçe ayrıldığını ifade eden Miyake ve ark. (2000), bu üç temel bileşenin çalışma belleğini güncelleme, baskın tepkileri engelleme ve dikkati değiştirmede kullanıldığını ifade etmektedir. Çalışma belleği hem bilgiyi akılda tutmayı hem de bilgiyi yönetmeyi içerirken (Zelazo, Blair ve Willoughby, 2016: 3), ketleyici kontrol becerisi davranışların durdurulabilmesi veya engellenebilmesidir (Garon, Bryson ve Smith, 2008: 40). Bilişsel esneklik ise zihinsel kümeler, görevler ve hedefler arasında esnek bir şekilde geçiş yapma yeteneğini ifade etmektedir (Follmer, 2018: 43).

Alan yazını incelendiğinde yürütücü işlev becerilerinin matematik becerisiyle ilişkisi (Mazzocco ve Kover, 2007; Cragg ve Gilmore, 2014; Gilmore ve Cragg, 2018), okul öncesi çocuklarda yürütücü işlev becerileri (Masten ve ark., 2012; Nesbitt, Farran ve Fuhs, 2015; Şahin ve Arı, 2016), yürütücü işlevler ve iki dillilik (Yang, Hartanto ve Yang, 2016; Arizmendi, Alt, Gray, Hogan, Green ve Cowan, 2018; Carlson ve Meltzoff, 2008; Yörük ve Yahya, 2021), yürütücü işlevler ve yazma becerisi (Drijbooms, Groen ve Verhoeven, 2015; Altemeier, Jones, Abbott ve Berninger, 2006; Nathan, 2009), yürütücü işlevlerin okuma becerisiyle ilişkisi (Butterfuss ve Kendeou, 2018; Follmer, 2018; Foy ve Mann, 2013; Cartwright, 2012; Cirino ve ark., 2019), öğrenme güçlüğü ve yürütücü işlevler (Balıkcı ve Görgün, 2021; Meltzer ve Krishnan, 2007; Deng, Cai, Zhou ve Leung, 2022) konularıyla ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir. Yürütücü işlevler, hayatın her alanında ihtiyaç duyulan bir beceri (Diamond, 2013) olması sebebiyle birçok alanın araştırma konusu hâline gelmiştir.

Okuma güçlüğü ile yürütücü işlevler arasındaki ilişki

Okuma güçlüğüünün nedenlerini açıklamak için araştırmacılar öncelikle fonoloji gibi dile dayalı süreçlere odaklanmışlardır. Daha sonra yürütücü işlevlerin (Swanson ve Ashbaker, 2000) okuma güçlüğüüne katkıda bulunan bir boyut olduğu keşfedilmiştir. Okuma sürecinde yürütücü işlevler, bireyin okuma hedeflerine ulaşmak için çeşitli bilişsel yapıları ve süreçleri nasıl planladıkları, yönlendirdikleri, tercih ettikleri ve düzenledikleri ile ilgilidir. Swanson ve Howell (2001), yürütücü işlev olarak adlandırılan merkezî yürütücü süreçlerin, kısa süreli bellek dışında okuma güçlüğüünde de rol oynadığını belirtmektedir. Crino ve ark. (2019), yürütücü işlevlerin kod çözme,

akıcılık ve anlama dâhil olmak üzere okuma süreçlerine açık ve benzersiz katkıları olduğunu ortaya koymuşlardır. Okuma güçlüğü çeken çocukların yürütücü işlevlerde de zorluklar yaşadığı ifade edilmektedir (Horowitz-Kraus, 2014). Okuma güçlüğü olan çocukların yavaş ve yanlış okumasının yürütücü işlevler becerilerindeki zayıflıkla ilgili olduğu ifade edilmektedir (Horowitz-Kraus ve Holland, 2015). Adams ve Snowling (2001) tarafından 8-11 yaşları arasındaki 21 çocuk üzerinde yapılan bir çalışmanın sonuçları okuma güçlüğü olan öğrencilerin yürütücü işlevlerde daha fazla zorluk yaşadıklarını göstermiştir. Benzer olarak Booth ve ark. (2010), okuma güçlüğü yaşayan çocuklar ile okuma güçlüğü yaşamayan çocukların yürütücü işlevleri kullanma durumlarını belirlemeye çalışan 48 çalışmanın meta-analizini gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak okuma güçlüğü yaşayan çocukların yürütücü işlev becerilerinde sorunlar yaşadığını belirlemişlerdir. Valcan, Davis, Pino-Pasternak ve Malpique (2020), yürütücü işlevlerin matematik, okuma ve yazma becerilerinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlar, yürütücü işlevlerin hem eş zamanlı hem de gelecekteki akademik başarının yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir.

Çakmak (2020, 212-213), okuma güçlüğü olan okuyucuların sahip oldukları özellikleri şöyle sıralamaktadır:

Akademik başarıları düşüktür.

Sayı/ses/harf/sembol kavramlarını anlama ve ilişkilendirmede güçlükler yaşarlar.

Okumayı geç öğrenirler.

Hatalı ve yavaş okurlar.

Benzer harfleri karıştırırlarken benzer hecelerin yerini değiştirirler.

Harf, hece ve sözcükleri okurken atlama, ters çevirme, ekleme, birleştirme ve uydurma görülebilir.

Bakarak yazmada ve diktede zorlanırlar.

Sıralı becerileri, yönergeleri takip etmede zorlanırlar.

Dağınık defter kullanımı ve satır düzenine uymama davranışlarına ek olarak noktalama ve imlada zorluklar yaşarlar.

Zaman ve yön kavramlarını karıştırırlar.

Dikkat, konsantrasyon ve bellek güçlükleri yaşarlar.

Yılmaz (2021: 98) okuma güçlüğü olan okuyucuların sahip oldukları özellikleri şöyle sıralamaktadır:

Konuyla ilgili ön bilgilerini okuma sırasında kullanamazlar.

Anlamadıkları zaman öğretmene veya bir yetişkine sorma, sözlüğe bakma gibi stratejiler kullanamazlar.

Anlayıp anlamadıklarını kontrol edemezler.

Zevk için ya da bilgi için yapılan okumaları ayırt edemezler.

Okudukları metinlerdeki tutarsızlıkları kontrol edemezler.

Okumanın yararına inanmazlar.

Düzensizdirler, yaptıkları işleri tamamlayamazlar, çabuk usanırlar, heyecanlanırlar ve kendilerini yardımsız hissederler.

Sınavlarda başarısızdırlar.

Kelimeleri anlamadan seslendirirler.

Tahmin yetenekleri zayıftır.

Ses-şekil, geçmiş tecrübe, semantik, sentaks vb. gibi ipuçlarını kullanamazlar.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, okuma güçlüğü çeken beşinci sınıf öğrencilerinin yürütücü işlev becerilerini incelemektir.

Araştırmanın önemi

Okuma becerisinin farklı boyutlarında yürütücü işlevlerin önemli görevler üstlendiği düşünüldüğünde, yürütücü işlev becerilerindeki eksikliklerin okuma güçlüğü üzerindeki etkisinin incelenmesi ve okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yürütücü işlevleri kullanma durumlarının belirlenmesi oldukça önemlidir.

Yöntem

Nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020: 16). Veri toplama aracı olarak Genç (2022) tarafından geliştirilen Yürütücü İşlevler Ölçeği (YİÖ-Öğretmen) kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan ise 145'tir. Çalışmada 267 Türkçe öğretmeni, bedensel ve zihinsel herhangi bir engeli bulunmadığı hâlde okuma güçlüğü çeken 293 5. sınıf öğrencisi için elektronik ortamda form doldurmuştur. Yürütücü İşlevler Ölçeği (YİÖ-Öğretmen) ile elde edilen veriler SPSS (25) paket programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular ve yorum

Tablo 1. Yürütücü İşlevler Ölçeği (YİÖ) Öğretmen Formunun Çalışma Belleği - Genel Boyutuna İlişkin Elde Edilen Betimsel Veriler

Çalışma Belleği - Genel	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her zaman		\bar{X}	Ss	Sonuç
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
7. Bir görevi yapması için verilen yönergeleri aklında tutar.	7	2.4	105	35.8	131	44.7	46	15.7	4	1.4	2.78	.79	Zayıf
12. Gördüğü bir şeyi başka şeylere benzeterek aklında tutar. (Ör. bulutu koyuna, brokoliyi ağaca vb.)	30	10.2	105	35.8	97	33.1	58	19.8	3	1.0	2.66	.94	
15. Kendisine verilen görevleri yapmak için gereken zamanı hesaplar.	60	20.5	138	47.1	74	25.3	21	7.2	0	0	2.19	.84	
17. Bir işe/etkinliğe başlamadan önce ne yapacağını planlar.	72	24.6	148	50.0	60	20.5	13	4.4	0	0	2.05	.79	
19. Planı işe yaramazsa amacına	82	28.0	131	44.7	66	22.5	12	4.1	2	.7	2.05	.85	

ulaşmak için alternatif planlar yapar.													
21. Bir konuyu hatırlamak istediğinde, o konuyu çalıştığı ortamı gözünde canlandırarak hatırlar.	42	14.3	124	42.3	99	33.8	28	9.6	0	0	2.39	.85	
22. Önceden bildiği bir konu ile yeni öğrendiği konu arasında bağlantı kurar.	20	6.8	138	47.1	112	38.2	22	7.5	1	.3	2.47	.75	
25. Edindiği bir bilgiyi yeri geldiğinde kullanır.	7	2.4	74	25.3	176	60.0 1	35	11.9	1	.3	2.83	.67	
Genel											2.43	.51	

Tablo 1 incelendiğinde, Çalışma Belleği - Genel boyutunda öğrenci ortalamasının 2.43 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin Çalışma Belleği - Genel boyutunda zayıf düzeyde yeterliliğe sahip olduklarını göstermektedir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin özellikle zaman yönetimi, planlama, ilişkilendirme ve akılda tutma stratejilerinde oldukça başarısız oldukları ifade edilebilir.

Tablo 2. Yürütücü İşlevler Ölçeği (YİÖ) Öğretmen Formunun Çalışma Belleği - Hatırlama Boyutuna İlişkin Elde Edilen Betimsel Veriler

Çalışma Belleği - Hatırlama	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her zaman		\bar{X}	Ss	Sonuç
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
3. İpucu verildiği zaman unuttuğu bilgiyi hatırlar.	3	1.0	48	16.4	132	45.1	103	35.2	7	2.4	3.22	.78	Orta
5.Sohbet esnasında herhangi bir sebeple sohbet bölünürse (Ör. kapı çalar vb.) tekrar sohbe döndüğünde son söylenen cümleyi hatırlar.	8	2.7	59	20.1	129	44.0	91	31.1	6	2.0	3.10	.83	
10. Aklındaki eksiksiz biçimde sözlü/sözsüz şekilde ifade eder.	28	9.6	99	33.8	104	35.5	57	19.5	5	1.7	2.70	.95	
29. Girdiği bir sınavdan sonra alacağı notu tahmin eder.	69	23.5	124	42.3	79	27.0	19	6.5	2	0.7	3.22	.78	
Genel											2.80	.53	

Tablo 2 incelendiğinde, Çalışma Belleği - Hatırlama boyutunda öğrenci ortalamasının 2.80 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin Çalışma Belleği - Hatırlama boyutunda orta düzeyde yeterliliğe sahip olduklarını göstermektedir ki bu durum, okuma güçlüğü çeken öğrencilerin

zihinsel problemlerinin olmaması ile açıklanabilir. Dolayısıyla çocukların hatırlama becerilerinin belirli bir seviyede olması öngörülebilir bir durumdur ve sadece genel öğrenmelerindeki eksiklikler nedeniyle hatırlama becerileri iyi seviyeye ulaşmamaktadır.

Tablo 3. Yürütücü İşlevler Ölçeği (YİÖ) Öğretmen Formunun Ketleyici Kontrol - Dürtü Boyutuna İlişkin Elde Edilen Betimsel Veriler

Ketleyici Kontrol - Dürtü	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her zaman		\bar{X}	Ss	Sonuç
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1.Eğlenceliyse yanlış olduğunu bildiği bir şeyi bile yapar.	36	12.3	164	56.0	58	19.8	27	9.2	8	2.7	2.34	.91	Orta
4.Sürekli başkalarının sözünü keser.	8	2.7	76	25.9	118	40.3	68	23.2	23	7.8	3.08	.96	
6.Aklına geleni hemen söyler.	66	22.5	153	52.2	48	16.4	19	6.5	7	2.4	2.14	.92	
8.Beklemesi gerektiğinde bekler.	4	1.4	53	18.1	102	34.8	119	40.6	15	5.1	3.30	.87	
11.Hatasını kabullenmekte zorlanır.	38	13.0	140	47.8	68	23.2	34	11.6	13	4.4	2.47	1.00	
23. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde bile kurallara uyar.	20	6.8	121	41.3	107	36.5	43	14.7	2	0.7	2.61	.84	
26.Etkinliklerde arkadaşlarının sırasını almaya çalışır.	5	1.7	74	25.3	116	39.6	66	22.5	32	10.9	3.16	.98	
Genel											2.73	.63	

Tablo 3 incelendiğinde, Ketleyici Kontrol - Dürtü boyutunda öğrenci ortalamasının 2.73 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin Ketleyici Kontrol - Dürtü boyutunda orta düzeyde yeterliliğe sahip olduklarını göstermektedir. Ancak öğrencilerin davranışlarını kontrol edememe, isteklerini erteleyememe, hataları kabullenememe ve aklına geleni hemen söyleme gibi özellikleri olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin dürtüselliklerini kontrol etmede zorlandıkları anlamına gelmektedir.

Tablo 4. Yürütücü İşlevler Ölçeği (YİÖ) Öğretmen Formunun Ketleyici Kontrol - Uyarıcı Boyutuna İlişkin Elde Edilen Betimsel Veriler

Ketleyici Kontrol - Uyarıcı	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her zaman		\bar{X}	Ss	Sonuç
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
14.Sorumluluklarda zorluklarla	17	5.8	157	53.6	105	35.8	12	4.1	2	0.7	2.40	.69	Zayıf

karşılaştığında hemen pes eder.													
16. İlgisi başka şeylere kaydığından işlerini yarım bırakır.	18	6.1	151	51.5	115	39.2	8	2.7	1	0.3	2.40	.66	
20. Y yapmak zorunda olduğu şeyi yaparken sıkılırsa yapmayı bırakır.	23	7.8	196	66.9	65	22.2	9	3.1	0	0.0	2.20	.62	
27. Yeterince dikkat etmediği için sık sık hatalar yapar.	61	20.8	192	65.5	32	10.9	7	2.4	1	0.3	1.96	.67	
Genel											2.24	.43	

Tablo 4 incelendiğinde, Ketleyici Kontrol - Uyarıcı boyutunda öğrenci ortalamasının 2.24 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin Ketleyici Kontrol - Uyarıcı boyutunda zayıf düzeyde yeterliliğe sahip olduklarını göstermektedir. Zorluklarla baş etmede, ilgilerini yönetmede ve dikkatlerini yoğunlaştırmada sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 5. Yürütücü İşlevler Ölçeği (YİÖ) Öğretmen Formunun Bilişsel Esneklik - Davranış Boyutuna İlişkin Elde Edilen Betimsel Veriler

Bilişsel Esneklik - Davranış	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her zaman		\bar{X}	Ss	Sonuç
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
9. Yaptığı işi bırakıp başka bir işe geçmek ona zor gelir.	14	4.8	162	55.3	82	28.0	32	10.9	3	1.0	2.48	.79	Zayıf
13. İşler planladığı gibi gitmediğinde rahatsız olur.	33	11.3	180	61.4	52	17.7	21	7.2	7	2.4	2.28	.85	
24. Alıştığı düzenin dışına çıktığında rahatsız olur.	31	10.6	194	66.2	44	15.0	23	7.8	1	.3	2.21	.75	
Genel											2.32	.62	

Tablo 5 incelendiğinde, Bilişsel Esneklik - Davranış boyutunda öğrenci ortalamasının 2.32 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin Bilişsel Esneklik- Davranış boyutunda zayıf düzeyde yeterliliğe sahip olduklarını göstermektedir. Yeni durumlara ayak uydurmada zorlandıkları, planlarının ve alıştıkları düzenin dışına çıktığında rahatsız oldukları ifade edilebilir.

Tablo 6. Yürütücü İşlevler Ölçeği (YİÖ) Öğretmen Formunun Bilişsel Esneklik - Duygu Boyutuna İlişkin Elde Edilen Betimsel Veriler

Bilişsel Esneklik - Duygu	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her zaman		\bar{X}	Ss	Sonuç
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
2. Sınırlendiğinde	17	5.8	71	24.2	130	44.4	68	23.2	7	2.4	2.92	.89	Orta

şakinleşmek için farklı şeylere odaklanır.													
18. Kendisini üzen olayların etkisinden hemen kurtulur.	26	8.9	120	41.0	109	37.2	38	13.0	0	0.0	2.54	.83	
28. Sinir krizi geçirse bile kendisini kolayca şakinleştirir.	37	12.6	135	46.1	99	33.8	19	6.5	3	1.0	2.37	.82	
Genel											2.61	.53	

Tablo 6 incelendiğinde, Bilişsel Esneklik - Duygu boyutunda öğrenci ortalamasının 2.61 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin Bilişsel Esneklik-Duygu boyutunda orta düzeyde yeterliliğe sahip olduklarını göstermektedir. Maddelere bakıldığında kendilerini şakinleştirmek için orta düzeyde yeterliliğe sahip olmalarına rağmen öfkeyle baş etme becerilerinde zayıf oldukları görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okuma güçlüğü çeken 5. sınıf öğrencilerinin zayıf ve orta düzeyde yürütücü işlev becerilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte yürütücü işlev becerilerini yeterince kullanamayan çocukların okuma güçlüğü ile baş etmesinin zorlaştığı yorumu yapılabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda okuma güçlüğü çeken 5. sınıf öğrencilerinin yürütücü işlev becerilerini kullanmada yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Adams ve Snowling (2001) tarafından 8-11 yaşları arasındaki 21 çocuk üzerinde yapılan bir çalışmanın sonuçları okuma güçlüğü olan öğrencilerin yürütücü işlevlerde daha fazla zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Booth ve ark. (2010), okuma güçlüğü olan çocuklar ile okuma güçlüğü olmayan akranları arasındaki performansı incelemiş ve okuma güçlüğü olan çocukların yürütücü işlev becerilerinde bozukluklara sahip olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmada elde edilen sonuçlar, konuyla ilgili gerçekleştirilen önceki çalışmaları desteklemektedir. Özellikle yürütücü işlevlerin en dinamik olduğu dönem olan okul öncesi ve ilkökul döneminde yürütücü işlev becerilerinin geliştirilmesine dönük çalışmaların gerçekleştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu anlamda yürütücü işlev becerilerindeki eksikliklerin tanınması ve giderilmesi noktasında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine ciddi görevler düşmektedir. Ayrıca *yürütücü işlev becerilerinin* etkili, verimli ve kapsayıcı bir işlevinin olabilmesi için eğitimin temel paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve veli iş birliğinin sağlanması oldukça önemlidir. Yürütücü işlev becerilerindeki eksiklikler ne kadar erken giderilirse okuma güçlüğü çeken öğrencilerin hem okuma becerileri gelişecek hem de okuma güçlükleriyle baş etmeleri kolaylaşacaktır.

KAYNAKLAR

- Adams JW & Snowling MJ. (2001). Executive function and reading impairments in children reported by their teachers as 'hyperactive'. *British Journal of Developmental Psychology*, 19 (2): 293-306. <https://doi.org/10.1348/026151001166083>
- Akçamete, G. (Ed.) (2010). *Dil bozukluğu olan çocukların eğitimi. Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Balıkçı, Ö. S. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için akademik destek. M.A. Melekoğlu ve U. Sak (Editörler), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 78-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Barkley, R. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Kudret-Bahap, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11 (3), 778-789.
- Booth, J. N., Boyle, J. M., & Kelly, S. W. (2014). The relationship between inhibition and working memory in predicting children's reading difficulties. *Journal of Research in Reading*, 37 (1), 84-101. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12011>
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cirino, P.T. et al. (2019). Executive function: association with multiple reading skills. *Reading and Writing*, 32, 1819-1846. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9923-9>
- Çakıroğlu, O. (2021). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M.A. Melekoğlu ve U. Sak (Editörler), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*, (s. 2-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, S. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuma yazma güçlükleri ve müdahale teknikleri. A. Kurnaz ve H. Sarı (Editörler), *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri*, (s. 209-221). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11 (1) 63-74.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Friedman, N. P. & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186-204.
- Genç, T. (2022). *İşitme kayıplı çocukların yürütücü işlev ve dil becerilerinin geliştirilen yürütücü işlevler ölçeği ve uyarlanan pragmatik profil ile incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Horowitz-Kraus, T. (2014). Pinpointing the deficit in executive functions in adolescents with dyslexia performing the Wisconsin card sorting test: an ERP study. *Journal of learning disabilities*, 47 (3), 208-223.
- Horowitz-Kraus, T. & Holland, S.K. (2015). Greater functional connectivity between reading and error-detection regions following training with the reading acceleration program in children with reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 65, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0096-9>
- Kanık Uysal, P. ve Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44 (198), 17-35.

- Mather, N. & Wendling, B. J. (2011). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Miyake, A. et al. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41 (1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (Eds.) (2011). *Best practices in literacy instruction*. New York: Guilford Press.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093633>
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 393-414.
- Swanson, H. L. & Howell, M. (2001). Working memory, short-term memory, and speech rate as predictors of children’s reading performance at different ages. *Journal of Educational Psychology*, 93, 720-734. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.720>
- Tracey D. H. & Morrow L. M. (2017). *Okumaya genel bir bakış: Kuram ve modellere giriş* (H. Ülper, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Valcan, D. S., Davis, H. L., Pino-Pasternak, D., & Malpique, A. A. (2020). Executive functioning as a predictor of children’s mathematics, reading and writing. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 70. 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101196>
- Yılmaz, M. (2021). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

TARTIŞMACI YAZMA ÖĞRETİMİNDE KIALO EDU'DAN YARARLANMA: BİR DERS DURUMU ÖRNEĞİ

Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU*

Yüksek Lisans Öğr. Hüseyin Selçuk KAYA**

ÖZ

Eleştirel düşünme, günümüz yüzyılı adına önemsenen becerilerin başında yer almaktadır. Eleştirel düşünebilen bireyler kendilerine özgü fikirleriyle yaşadıkları toplumda anlamlı ve tutarlı bir iletişim sürecinin parçası konumundadır. Nitelikli gerekçeler üretmek ya da ileri sürülen gerekçeleri destekleyip çürütmek, çeşitli zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleşmesini gerekli kılan karmaşık bir sürecin ürünüdür. Bu bağlamda tartışmanın ve tartışmacı metne ait öğelerin öğretim süreçlerinde sistematik bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Türkçe dersi, temel dil becerilerinden hareketle tartışmacı yazma becerisini geliştirme adına uygun zemini oluşturmaktadır. Bahsi geçen becerinin daha etkili ve verimli geliştirilebilmesi adına çeşitli teknopedagojik materyallerden yararlanmak mümkündür. Bu materyallerden biri Kialo Edu'dur. Kialo Edu yardımıyla bireyler tartışmacı metin elementlerine yönelik birçok işlemi çevrim içi olarak gerçekleştirebilmektedir. Bu çalışma, Kialo Edu uygulaması aracılığıyla tartışmacı yazma öğretimi kapsamında metnin elementlerine yönelik bir ders durumu örneği sunmayı amaçlamaktadır. Söz konusu ders durumu örneği, Ankara ili Sincan ilçesinde 4 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. İlk olarak tartışmacı metnin elementlerini sezdirmeye yönelik bir etkinlik yapılmış, daha sonra bu öğeler öğretmen tarafından örneklendirilmiştir. İkinci etkinlikte tartışmacı metin elementleri adına uygulama imkânı sunan Kialo Edu'nun nasıl kullanılacağı anlatılmıştır. Uygulamanın nasıl kullanılacağını deneyimleyen ve tartışmacı metin elementlerini fark eden öğrencilere, bir sonraki etkinlikte bu elementler arasındaki bağlantılı yapıyı somutlaştırmak adına argüman haritası oluşturulmuştur. Son etkinlikte ise öğrenciler, bağımsız şekilde sanal bir tartışma ortamına dâhil olarak arkadaşlarıyla belirlenen bir "iddia" üzerine yazılı tartışmalar gerçekleştirmiştir. Süreç sonunda öğrencilerin Kialo Edu aracılığıyla başarılı tartışma süreçleri oluşturabildikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, tartışmacı metin, tartışmacı yazma, Kialo Edu

UTILISING KIALO EDU IN TEACHING ARGUMENTATIVE WRITING: A CASE STUDY

ABSTRACT

Critical thinking is one of the most important skills for today's century. Individuals who can think critically are part of a meaningful and coherent communication process in the society they live in with their unique ideas. Producing qualified justifications or supporting and refuting the justifications put forward is the product of a complex process that requires various mental

* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. mkurudayioglu@hacettepe.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0447-5236>

** Yüksek Lisans Öğr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
huseyinselcukkaya@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5738-8500>

processes to take place together. In this context, discussion and the elements of argumentative texts should be handled systematically in teaching processes. Turkish course constitutes a suitable ground for developing argumentative writing skills based on basic language skills. In order to develop this skill more effectively and efficiently, it is possible to utilize various technopedagogical materials. One of these materials is Kialo Edu. With the help of Kialo Edu, individuals can perform many operations online for argumentative text elements. This study aims to present a lesson situation example for the elements of the text within the scope of argumentative writing teaching through Kialo Edu application. This case study was conducted with 4 seventh grade students in Sincan district of Ankara province. First, an activity was done to intuit the elements of argumentative text, and then these elements were exemplified by the teacher. In the second activity, it was explained how to use Kialo Edu, which offers an application opportunity on behalf of argumentative text elements. In the next activity, students who experienced how to use the application and realized the argumentative text elements, an argument map was created to concretize the connected structure between these elements. In the last activity, students independently participated in a virtual discussion environment and carried out written discussions with their friends on a determined “claim”. At the end of the process, it was seen that students were able to create successful discussion processes through Kialo Edu.

Key Words: Turkish teaching, argumentative text, argumentative writing, Kialo Edu

GİRİŞ

Eleştirel düşünme 21. yüzyıl adına önemsenen becerilerin başında yer almaktadır. Bireylerin yaşadıkları çevre içerisinde başarılı, etkin ve anlamlı bir hayat sürebilmeleri için eleştirel düşünebilmeleri şarttır. Aksi takdirde çeşitli birçok tehlikenin farkında olamayacakları gibi bu tehlike ve tehditlere karşı ne yapılması gerektiğini de bilemeyeceklerdir. Eleştirel düşünme bu bağlamda bireyleri manipüle etmenin veya bir başka deyişle onların beyinlerini yıkamanın çeşitli türlerine karşı koruma sağlamaktadır (Lipman, 2003).

Günümüzde ülkelere ait eğitim politikaları, öğretim süreçleri adına oluşturulmuş yeterli belgeleri ve eğitimci görüşleri incelendiğinde eleştirel düşünme becerisini kazandırmanın bir gereklilik olarak ele alındığı görülmekte ve yapılan birçok araştırmada bu durum ifade edilmektedir (Bowell ve Kemp, 2018; Braund, Koopman, Sadeck ve Scholtz, 2013; Harari, 2018; Lipman, 2003). Bu noktada eleştirel düşünmenin tanımının ve bireye sağlayacağı katkıların açıkça belirtilmesi değer kazanmaktadır.

Facione (2011) eleştirel düşünmenin amacı olan bir düşünme olduğunu söyleyerek bir şeyi kanıtlamak, herhangi bir sorunu çözmek, bir şeyin ne anlama geldiğini yorumlamak gibi çeşitli işlemleri barındırdığını ifade eder. İnsanlar arasında herhangi bir şeyi eleştirmek, söz konusu şeyin kötü noktalarını listelemek olarak akla gelse de durum bundan ibaret değildir. Eleştirel düşünme becerisi için bireyin çeşitli birçok zihinsel işlemi gerçekleştirmesi ve bu işlemleri gerçekleştirirken diğer düşünme becerileriyle bağlantı kurması gerekmektedir. Facione’a (2011) göre yorumlama, analiz, çıkarım, değerlendirme, öz düzenleme gibi çeşitli beceriler eleştirel düşünmenin özünde yer almaktadır. Bu bağlantılı ve karmaşık süreç nihayetinde eleştirel düşünmenin bireye sağlayacağı yararı bir örnek üzerinden ifade eden Lipman (2003), mimarların bir binayı güvenlik, güzellik, kullanışlılık gibi kriterleri kullanarak değerlendirdiği gibi eleştirel düşünebilen bireylerin de geçerlilik, kanıtsal gerekçe ve tutarlılık gibi kriterlere güvendiğini ifade

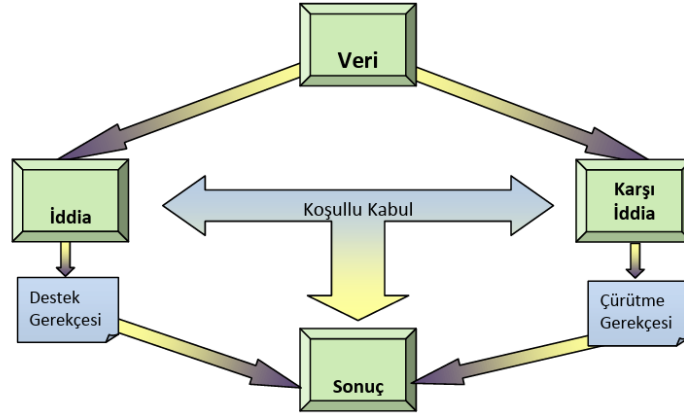
etmiştir. Belirtilen kriterlere bağlı bu güven, bireylere sunulan her argümanı benimsememe, sağlam temellere dayanan gerekçeleri tespit edebilme ve üretebilme gibi becerileri kazandırmaktadır. Bu becerilerde yetkin olan bir bireyin eylemlerinde çok daha mantıklı, tutarlı ve başarılı olduğu söylenebilir. “Dış dünyayla aramızda bir nevi filtre işlevi gören eleştirel düşünme, içinde bulunduğumuz durumlara uzaktan bakarak üzerinde düşünülmüş ve mantıklı kararlara, çözümlere ulaşmamızı sağlayan bir mekanizma olarak düşünülebilir” (Kiraz, 2022, s. 31).

Eleştirel düşünebilen bireyler kendi bağımsız fikirlerini geliştiren, haklarını bilen ve etkili iletişim kurabilen aktif birer vatandaş olarak yaşadıkları toplumun birer parçası olmuştur (Aleixandre ve Puig, 2012). Bu bireylerin eleştirel düşünebilme sayesinde kazandıkları önemli özelliklerden biri tartışma süreçleri esnasında karşılarına çıkan çeşitli argümanların ne amaçla ve ne şekilde ileri sürüldüğünü tespit ederek nitelikli değerlendirmelerde bulunabilmeleridir. Akarsu’ya (2018) göre günlük yaşam içerisinde bireylerin eleştirel düşünme ve argümantasyon becerileri noktasında birbiriyle iç içe geçmiş bir ilişki söz konusudur. Bir tartışma süreci esnasında ileri sürülen iddialara yönelik tüm süreçler eleştirel düşünmenin süzgecinden geçmektedir. Tartışma sürecine ait ana bileşenlerin eleştirel düşünme becerisi ile kurduğu doğal ilişki sayesinde bir konuya yönelik destekleyici veya karşıt görüşler, bu görüşlere getirilen yorumlar, sunulan kanıtlar ve çürütmeler çeşitli açılardan muhakeme edilebilmektedir.

Eleştirel düşünmeyi gerekli kılan tartışma süreci bireylerin bir konuya ait sunulan yeni bilgileri eski bilgileri ile kıyaslayarak yapılandırmalarını, farklı görüşleri ve bu görüşlere yönelik ileri sürülen kanıtları fark etmelerini sağlayarak demokratik bir ortam içerisinde sorgulamalar yapma imkânı sağlamaktadır (Şahin, 2014). Katkılarıyla ifade edilen bu süreçte yazma becerisinden faydalanılarak tartışmacı metinler oluşturmak da mümkündür. Bu noktada bireylerin tartışmacı bir metnin yapısını ve öğelerini bilmesi önem kazanmaktadır. Tartışmacı yazma sürecinde metnin öğelerini doğru şekilde belirlemek için bu metinlerin ne amaçla oluşturulduğu doğru şekilde tespit edilmelidir. Bu tespit süreci esnasında karşımıza genellikle ikna etme kavramı çıkmaktadır. Tartışmacı metinler incelendiğinde karşı tarafı ikna etmek için çeşitli işlemlerin gerçekleştirildiği görülmektedir ancak ikna edici ve tartışmacı metinler ana amaçları noktasında birbirinden ayrılmaktadır. Tartışmacı yazmada ana amaç tartışmak iken ikna edici yazmada ana amaç tartışmadan ziyade karşı tarafı ikna etmektir (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014). Tartışmacı yazmada ana amacın bu şekilde netleştirilmesi, tartışmacı metin öğelerini anlamayı kolaylaştıracaktır.

Tartışmacı metnin tıpkı diğer metinlerde olduğu gibi kendine özgü bir yapısı bulunmaktadır. Bu yapının temelleri Toulmin (2003) tarafından argümantasyon modeli ile ifade edilmiştir. Toulmin (2003) tartışma sürecinin çeşitli gerekçeler yardımıyla iddia veya karşı iddiayı desteklemek ya da çürütmek üzerine şekillendiğini belirterek argümantasyon modelinde bazı ana unsurlara yer vermiştir. Bu ana unsurlar “iddia”, “veri” ve “gerekçe”dir. Tartışmacı yazma adına Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından geliştirilen tartışmacı metin yapısında ise bu unsurlar ana ve yardımcı elementler biçiminde ele alınmış, tartışmacı metin yapısını anlamak adına elementlerin gerekliliği vurgulanmıştır. Bahsi geçen bu elementler Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1. Tartışmacı metin yapısı



(Coşkun ve Tiryaki, 2011, s. 65)

Tartışmacı metnin ana elementleri “veri”, “iddia”, “karşı iddia” ve “sonuç” olarak sıralanmıştır. Yardımcı elementler ise “destek gerekçesi” ve “çürütme gerekçesi”dir. Veri, tartışmanın iddia ve karşı iddia şeklinde ayrılmasını sağlayan bilgiyle örülü yapıdır (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s. 66). Tartışmacı yazma adına bir nevi konuyu ortaya koyan bu element sayesinde yazarın savunduğu temel görüş olan iddia ve bu görüşün ya da düşüncenin zıddı olan karşı iddia şekillenmektedir. Tartışmacı yazma sürecinde iddia ve karşı iddia olarak anılan düşüncelere destek ve çürütme gerekçeleri ile katkıda bulunmak gereklidir.

Tartışmacı yazmaya yönelik çeşitli etkinlikler ile bireylerde genel anlamda eleştirel düşünmeyi özel anlamda da iddia ve karşı iddialara karşı etkin olabilmeyi geliştirmek mümkündür. Türkçe dersi, temel dil becerileri ile birlikte çeşitli birçok zihinsel beceriyi bireylere kazandırmayı amaç edinen bir derstir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) tartışmacı yazma öğretimine işaret eden özel amaçlar bulunmaktadır. “Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” şeklinde tartışmacı yazma öğretimini destekleyen özel amaçlar yer almaktadır. Bunun yanında öğretim programının perspektifini oluşturan unsurlardan biri olarak kabul edilen, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (2015) belirlenmiş yetkinlikler de tartışmacı yazma öğretimini destekleyen göstergelere yer vermektedir. “Ana dilde iletişim” ile “matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler” tartışmacı yazma öğretiminde geliştirilmesi hedeflenen mantıksal düşünme ve sunma becerisine vurgu yaparken “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” ile “inisiyatif alma ve girişimcilik” tartışma sürecine demokratik ve aktif katılım sağlayabilme, yazdıklarını eyleme dönüştürebilme, gerekçe üretirken bağlam ve şartların farkında olabilme gibi becerilere vurgu yapmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kazanımlar açısından ele alındığında ise “yazma stratejilerini uygular; yazılarında anlatım biçimlerini kullanır; araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar; yazdıklarını düzenler” şeklinde tartışmacı metin oluşturmayı destekleyen kazanımlar görülmektedir. Tartışmacı yazma öğretimi süreci, oluşturulan metinler

yardımıyla etkileşimli tartışma süreçlerini de mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda “dinleme stratejilerini uygular; dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular; dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir; bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır; bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular; metindeki anlatım biçimlerini belirler; metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler” gibi yazma kazanımları dışında diğer beceri alanlarının kazanımları ile de ilişki içindedir.

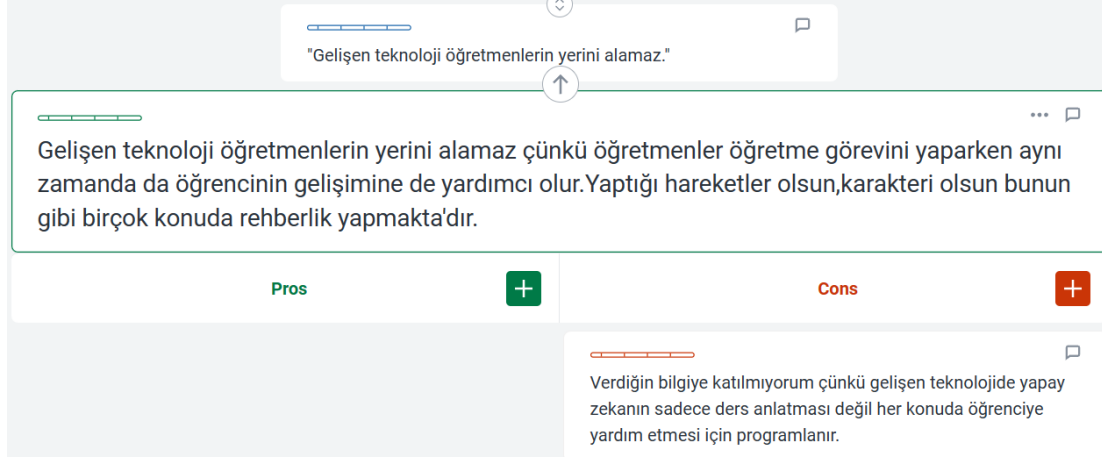
Türkçe derslerinde tartışmacı yazma öğretimini daha etkili ve verimli kılmak adına çeşitli teknopedagojik materyallerden yararlanmak mümkündür (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2019). Bugün sıklıkla tercih edilen web tabanlı materyaller bireylerin sanal ortam üzerinden etkileşim kurabilmesini; bilgi paylaşma, yorum yapıp görüş bildirme, tartışma, içerik oluşturma gibi birçok işlemi gerçekleştirmesini mümkün kılmaktadır (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Bu materyallerden biri de Kialo Edu’dur. “Eleştirel düşünmeyi öğretmek için eşsiz bir araç!” sloganıyla tanımlanan Kialo Edu, bir tartışma sitesi olarak bilinen Kialo’nun eğitsel uzantısıdır (Kialo Edu, 2022). Kialo Edu’nun en genel amacı, bireylere etkili sanal tartışma ortamları oluşturarak onların argümantasyon becerilerini ve tartışmacı metin yazma kabiliyetlerini geliştirmektir. Bu amaçlar çerçevesinde bireylerin argümanlar sunması, sunulan argümanlara nitelikli gerekçeler üretmesi, üretilen gerekçeleri değerlendirmesi veya iddiaları çürütmeye yönelik işlemler gerçekleştirmesi istenir. Kialo Edu’nun sunduğu argüman haritası yapısı, bir tartışmanın bütün yönleriyle anlaşılması adına bireylere somut bir imkân sunar. Bir tartışmanın desteklenen ve çürütülmeye çabalanan iki boyuta sahip olduğunu, bu iki boyutun tartışma sürecinin dengede kalmasını sağlayan bütünleştirici unsurlar olduğunu vurgular. Bu vurgu ana argümanı (iddiayı) mavi, destekleyici argümanları yeşil, aleyhte argümanları ise kırmızı renkte göstererek oluşturulmuştur. Şekil 2’de bahsi geçen argüman haritasına ait bir örneğe yer verilmiştir.

Şekil 2. Argüman haritası örneği



Argüman haritasında yeşil ve kırmızı renk ile ifade edilen her bir parça iddiaya yönelik üretilen argümanları temsil etmektedir. Bir argüman belirleyerek ona yönelik yorum yapabilmeniz mümkündür. Yaptığınız yorum ya da değerlendirme seçtiğiniz argümanın hemen altına eklenerek kapsayıcı haritada yerini almaktadır. İddia ve karşı iddiaya yönelik bu ilişkiler örgüsü, bireylerin bir tartışmanın bileşenlerine yönelik farkındalığını artırarak tartışmacı metin yapısını öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Şekil 3’te Kialo Edu’nun bu bağlantılı yapıyı kurmaya imkân sağlayan özelliğine dair bir örnek yer almaktadır.

Şekil 3. Gerekçeler arasındaki bağlantılı yapı



Bir teze yönelik tartışma ortamı oluşturmak, bu tartışma ortamında destekleyici veya karşıt argümanlar yazmak, yazılan bu argümanlara ikna edici gerekçeler üretmek gibi amaçlarla kendini tanımlayan Kialo Edu, internet erişimine sahip her bireyin kullanabileceği ücretsiz bir uygulamadır. Uygulamanın sınıf ortamına sağlayabileceği olası yenilikleri merak eden araştırmacılar (Chaudoin, Shapiro ve Tingley, 2017) Kialo Edu piyasaya sürülmeden önce kendi sınıflarında bir ön uygulama gerçekleştirmiştir. Bu eğitimciler, Kialo Edu'nun tartışmanın doğal bir özelliği olan çok katmanlı yapısını birbiriyle ilişkili argümanlar üzerinden çok daha net ve bağlantılı şekilde gün yüzüne çıkardığını, böylelikle sığ tartışma süreçlerinin önüne geçebilmek adına önemli bir adımın atılmış olabileceğini vurgulamışlardır (Chaudoin, Shapiro ve Tingley, 2017). Kialo Edu genel anlamda kullanıcılara iki seçenek tanımaktadır. Bunlardan ilki yapılandırılmış bir tartışmaya katılmak iken diğeri doğrudan katılımcılar tarafından oluşturulan tartışma sürecidir. Tartışmaya katılım için ana sayfaya eriştikten sonra e-posta adresi üzerinden kaydolmak gerekmektedir. Kayıt işleminin ardından katılımcı adına özelleşmiş "My Kialo" sayfası oluşmaktadır. Katılımcılar bu bölüm üzerinden tartışma şablonlarını görüntüleyerek bir tartışma sürecine dâhil olabilir ya da yeni tartışma süreçleri oluşturabilmektedir. Var olan ya da oluşturulan tartışma şablonları, katılımcıların yazdıkları argümanlar ile şekillenerek tartışmacı yazma süreçlerini mümkün kılmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, Kialo Edu uygulaması aracılığıyla tartışmacı yazma öğretimi kapsamında metnin elementlerine yönelik bir ders durumu örneği sunmayı amaçlamaktadır. Söz konusu ders durumu örneği, aşamalandırılmış beş farklı etkinlikten oluşmaktadır. Bu etkinlikler sırasıyla "El Yazısı mı Klavye mi?", "Kialo Edu", "Argüman Haritası", "Tartışıyorum" ve "Tartışmayı Noktalıyorum" şeklindedir.

Çalışma Grubu

Söz konusu ders durumu örneğinde toplam 4 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin tamamı Ankara ili Sincan ilçesinde ikamet etmektedir. Öğrenci isimleri kodlanarak ifade edilmiştir. Çalışılan grup ile ilgili diğer bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Katılımcıların sınıf seviyesi ve cinsiyet bilgisi*

Kod	Cinsiyet	Sınıf seviyesi
Ö1	Kız	7. sınıf
Ö2	Erkek	7. sınıf
Ö3	Erkek	7. sınıf
Ö4	Kız	7. sınıf

Uygulama Süreci

Söz konusu ders durumu örneği, 4 yedinci sınıf öğrencisi ile iki ayrı oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda tartışmacı yazma öğretimine yönelik hazırlık süreci olarak planlanmış birinci ve ikinci etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinliklerin ardından argüman haritasını kavratmak amacıyla hazırlanan üçüncü etkinlik gerçekleştirilmiştir. İlk oturum kırk dakikalık üç ders saatinden oluşmuştur ve her etkinliğe bir ders saati ayrılmıştır. Ders saatleri arasında on dakikalık tenefüslere yer verilmiştir. İkinci oturum ilk oturumdan beş gün sonra gerçekleştirilmiştir. Oturumlar arasındaki beş günlük süre zarfında katılımcılar, dördüncü etkinlik ile Kialo Edu üzerinden tartışma sürecine dönük görevlerini çevrim içi olarak tamamlamıştır. İkinci oturum kırk dakika sürmüştür ve bu oturumda tartışmayı sonuca bağlatmak amacıyla beşinci etkinlik gerçekleştirilmiştir. Tartışmacı yazma öğretimi adına aşamalandırılarak oluşturulan beş farklı etkinlik, aşağıda detaylarıyla yer almaktadır.

Birinci Etkinlik: El Yazısı mı Klavye mi?

Bu etkinlik tartışmacı metin elementlerini kavratmaya yöneliktir. Etkinliğin amacı tartışma sürecinde üzerinde konuşulan/yazılan bir ana konunun var olduğunu, tartışan bireylerin bu ana konu kapsamında iki ayrı fikri savunduğunu, bunu yaparken kendi düşüncelerini destekleyecek argümanlara yer vermeleri gerektiğini ve nihayetinde tartışma sürecinin sonuca bağlandığını katılımcılara sezdirmektir. Bu bağlamda “El Yazısı mı Klavye mi?” (Ek 1) isimli iki ayrı görüşün yer aldığı bir metin katılımcılarla paylaşılmıştır. Bu metni okuyan katılımcılar, daha sonra tartışmacı metin elementlerini fark edip etmediklerini ölçen soruları cevaplamıştır. Tartışmacı metnin temel unsurlarına yönelik hazırlanan sorular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. *Etkinlik soruları*

Sorular	Evet	Hayır
Metinde tartışılan belirli bir konu var mıdır?		
Kişilere ait fikirler farklılık göstermekte midir?		
Kişiler fikirlerini destekleyecek cümlelere yer vermiş midir?		
Konuşma bir sonuca bağlanmış mıdır?		

Katılımcıların “evet” ya da “hayır” şeklinde cevap vermelerinin istendiği bu sorulardan hareketle tartışmacı metnin öğelerini sezdirmek amaçlanmıştır. Katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Etkinlik cevapları

Sorular	Katılımcılar							
	Ö1		Ö2		Ö3		Ö4	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
1. Metinde tartışılan belirli bir konu var mıdır?	X		X		X		X	
2. Kişilere ait fikirler farklılık göstermekte midir?		X	X		X		X	
3. Kişiler fikirlerini destekleyecek cümlelere yer vermiş midir?	X		X			X	X	
4. Konuşma bir sonuca bağlanmış mıdır?		X		X		X	X	

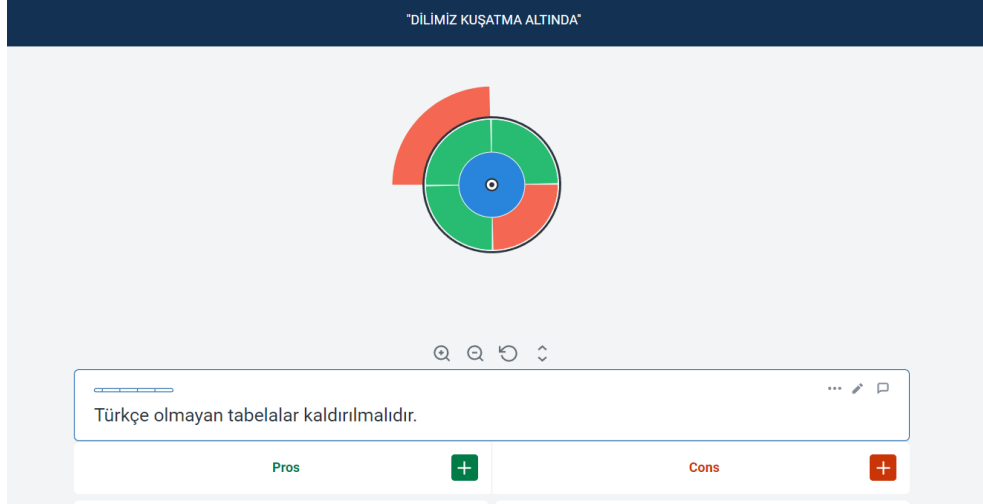
Tablo 3’te sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin tamamı metinde yer alan diyaloglarda belirli bir konunun var olduğunu tespit edebilmiştir. Tartışma sürecinde kişilerin ayrı fikirleri savduklarını belirleyebilen öğrenci sayısı ise üçtür. Ö1, bu soruya yanlış cevap vererek yer verilen uygulamada iki ayrı görüşün var olduğunu fark edememiştir. Paylaşılan metinde kişilerin bir konu hakkındaki tartışmasından belirli bir kesit öğrencilere sunulmuştur. Metinde yer alan iki kişi de kendi fikrini destekleyecek cümlelere yer vermiştir. Öğrencilere bu durum üçüncü soru aracılığıyla sorulmuş ve dört öğrenciden üçü (Ö3 hariç), metinde yer alan destekleyici ifadeleri fark edebilmiştir. Son olarak bu etkinlikte iki kişi arasındaki karşılıklı konuşmadan bir kesit alındığı için tartıştıkları konuya yönelik bir sonuca yer verilmemiştir. Öğrencilere bu durum dördüncü soru aracılığıyla sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerden üçü “hayır” diyerek doğru yanıt vermiş, Ö4 ise “evet” diyerek yanlış cevap vermiştir. Etkinlikte yer alan sorular kullanılarak tartışmacı metin elementleri öğrencilerle paylaşılmıştır. Daha sonra öğrencilerle birlikte bu öğeler örneklendirilmiştir.

İkinci Etkinlik: Kialo Edu

Bu etkinlikte, tartışmacı metnin elementlerini fark eden öğrencilere bu elementleri kullanarak metin üretme imkânı sunan Kialo Edu’yu tanıtmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda katılımcılara doğrudan uygulamanın nasıl kullanılacağı ile ilgili teknik bilgiler verilmiş ve gönüllü katılımcılara uygulama hakkı tanınmıştır. Kialo Edu, bilgisayar yardımıyla tüm katılımcıların görebileceği biçimde tanıtılmıştır. Tartışma sayfasına nasıl girileceği, hangi kanallar vasıtasıyla sürece dâhil olunabileceği gösterilmiştir. Daha sonra öğrencilerin gerekçe üretmek, arkadaşlarının gerekçelerini desteklemek veya çürütmek için neler yapmaları gerektiği açık bir şekilde

anlatılmıştır. Bu işlem esnasında öğrencilerden gelen sorular yanıtlanmıştır. Teknik bilgiler adına yürütülen bu bilgilendirme işlemi, daha önceden hazırlanan farklı bir tartışma taslağı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tanıtım işlemi esnasında öğrencilerle paylaşılan tartışma taslağı Şekil 4'te yer almaktadır.

Şekil 4. Tartışma taslağı



“Dilimiz Kuşatma Altında¹” metninden hareketle oluşturulan tartışma taslağı öğrencilerle paylaşılmış ve uygulamaya yönelik bilgilendirme gerçekleştirilmiştir. Bahsedilen bilgilendirme işleminin ardından gönüllü katılımcılar, “Türkçe olmayan tabelalar kaldırılmalıdır.” iddiasına yönelik görüşlerini bildirerek bilgisayar yardımıyla bu görüşlerini gerekçe kutularına yazmışlardır. Gönüllü katılımcıların tartışma taslağında yer alan iddiaya yönelik görüşleri şu şekildedir:

Destekleyici Gerekçe: “Kaldırılmalı çünkü dilimize sahip çıkmamız gerekiyor. Başka dilde isim kullanınca bu orayı daha ilgi çekici yapmaz, kendi dilimizde daha güzel isimler verilebilir.” (Ö1)

Karşı/Çürütücü Gerekçe: “Türkçe tabela zorunluluğu olmamalıdır. Çünkü açılan mağazaların isim seçme hakkı olmalıdır.” (Ö3)

Katılımcılardan Ö1 ve Ö3 tartışma taslağında ifade edilen iddiaya yönelik görüşlerini önce sözlü olarak bildirmiş sonra da Kialo Edu isimli uygulamaya bu görüşlerini yazmıştır. Ö1 iddiaya yönelik destekleyici bir gerekçe yazarken Ö3 çürütücü bir gerekçe üretmiştir. Bahsedilen bilgilendirme işlemi ve uygulama imkânının yanı sıra Kialo Edu'nun tanıtımını içeren bir video da son olarak öğrencilerle paylaşılmıştır.

Üçüncü Etkinlik: Argüman Haritası

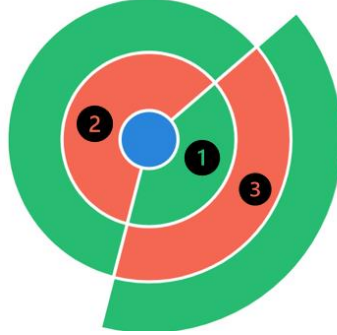
Bu etkinliğin amacı, tartışmacı metnin elementlerini fark eden ve Kialo Edu isimli materyali öğrenen öğrencilere metin elementleri arasındaki bağlantılı yapıyı somutlaştırmak ve kavratmaktır. Tartışmacı yazmaya ait öğelerin birbiriyle olan ilişkisini kavratmada Kialo Edu'ya ait “argüman haritası” kullanılmıştır. Bu haritanın sunduğu eklemleyici yapı ve renkler sayesinde

¹ Tartışma taslağını şekillendiren “iddia” öğrencilerle paylaşılırken 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (2021) yer alan “Dilimiz Kuşatma Altında” metnindeki örneklerden yararlanılmıştır.

öğrencilerin bir tartışmanın oluşum sürecini anlamaları kolaylaşmaktadır. Dersin bu bölümünde öğrencilerle paylaşılan argüman haritası Şekil 5’te yer almaktadır.

Şekil 5. Katılımcılarla paylaşılan argüman haritası

Discussion Topology



Şekil 5’te yer alan argüman haritasında mavi rengin iddia ya da karşı iddiayı, yeşil rengin destekleyici gerekçeleri, kırmızı rengin ise çürütücü gerekçeleri temsil ettiği katılımcılara belirtilmiştir. Haritada yer alan her bir parçanın birbiriyle bağlantılı olan gerekçeleri oluşturduğu da açıklanmıştır. Renklerin haritada neyi temsil ettiğini ve parçaların birbirleriyle ilişkisini öğrenen katılımcılara öğretmen tarafından bir iddia yöneltilmiştir. Katılımcılara on beş dakikalık bir süre tanınarak bu iddiaya yönelik, haritada numaralandırılmış alanları temsil eden gerekçeler üretmeleri istenmiştir. Öğretmen tarafından paylaşılan iddia ve katılımcıların ürettiği gerekçeler şu şekildedir:

İddia: “Gelişen teknoloji öğretmenlerin yerini alamaz.”

1 Numaralı Alan: “Gelişen teknoloji öğretmenlerin yerini alamaz çünkü öğretmen olmak isteyen çocuklara kendi öğretmenlerinin davranışları örnek olur. Teknoloji ile bunu sağlayamayız.” (Ö3)

2 Numaralı Alan: “Teknoloji öğretmenlerin yerini alabilir çünkü teknoloji sayesinde istediğimiz bilgilere daha hızlı ulaşırız.” (Ö2)

Ö3 verilen konuyu destekleyici bir açıklamada bulunurken Ö2, bu görüşü desteklemeyen bir cümle kurmuştur. Verilen yanıtlarda katılımcıların kısa cümlelerle de olsa fikirlerini gerekçelendirebildikleri görülmüştür. Ancak daha sonra Ö3’ün fikrini çürütmek isteyen birisi olup olmadığı sorulmuş ve katılımcılardan yanıt alınamamıştır. Üç numaralı alan da öğretmen tarafından örneklendirilerek etkinlik ve ders saati noktalanmıştır.

Dördüncü Etkinlik: Tartışyorum

Bu etkinlik, katılımcıların bağımsız bir şekilde sanal bir tartışma ortamına dâhil olarak arkadaşlarıyla belirlenen bir “iddia” üzerine tartışmalarının hedeflendiği asıl kısımdır. Bu bölümde tartışmaya yönelik iddianın belirlenmesi, grupların oluşturulması ve tartışma kuralları hakkında bilgilendirmenin yapılması söz konusudur. Tartışma sürecine yönelik olarak hazırlanan görev kâğıdı katılımcılarla paylaşılmıştır.

İlk olarak katılımcılar ikişerli biçimde gruplara ayrılmıştır. Birinci grup (Ö1 ve Ö3) “Gelişen teknoloji öğretmenlerin yerini alamaz.” iddiasını, ikinci grup (Ö2 ve Ö4) ise “Gelişen teknoloji

öğretmenlerin yerini alabilir.” karşı iddiasını savunmak üzere belirlenmiştir. Paylaşılan görev kâğıdında yer alan tartışma kuralları hatırlatılarak her katılımcının kendi görüşünü destekleyen en az üç gerekçe, karşıt görüşü çürütmeye yönelik en az bir gerekçe ve takım arkadaşının fikrini destekleyen bir gerekçe üretmesi kuralı ifade edilmiştir. Bu işlemleri Kialo Edu üzerinden gerçekleştirmek adına katılımcılara üç gün süre tanınmış, bu süre zarfında öğrencilerle irtibata devam edilmiştir. Katılımcılar akıllarına takılan soruları sorarak yanıt alabilmişlerdir. Tablo 4’te katılımcıların uygulama süreci boyunca ürettikleri gerekçeler, Tablo 5’te ise katılımcılara ait çürütücü gerekçeler yer almaktadır. Katılımcılara ait gerekçeler, üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan aynen ifade edilmiştir.

Tablo 4. Katılımcılara ait gerekçeler

Konu	Katılımcı	Üretilen gerekçeler
Gelişen teknoloji öğretmenlerin yerini alamaz	Ö1	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Alamaz çünkü gerçekte olduğu kadar öğretmenlerle samimi olamayız belki robotlar anlatışından anlamazsak öğretmenimizinkinden anlayabiliriz” 2. “Alamaz çünkü yanlış bilgi verne olasılığı olduğundan dolayı öğretmenlerin yerini alamaz” 3. “Yüzyüze daha iyi anlayabiliriz. Aklımıza bir şey takıldığında daha rahat sorabiliriz.”
Gelişen teknoloji öğretmenlerin yerini alabilir	Ö2	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Teknoloji öğretmenlerin yerini alabilir çünkü İnternet sayesinde öğrenciler daha fazla kaynak tan bilgi öğreniyor ve istediği cevabı daha hızlı bulabilir ve öğrenciler böylece İnternetten her ihtiyacını bulabilir” 2. “Teknoloji öğretmenlerin yerini alabilir çünkü okula gitmemize gerek kalmaz ve evde online den görebiliriz hatta bize kolaylık sağlar hasta olsak bile derse girmemizde bir sakınca olmaz” 3. “Robotlar hiçbir hata yapmaz diye programlanırsa daha iyi anlatır daha iyi cümleler kurarak söyler bir konuyu. Zorluk olursa hemen çözer”
Gelişen teknoloji öğretmenlerin yerini alamaz	Ö3	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Gelişen teknoloji öğretmenlerin yerini alamaz çünkü bazı evlerde internet veya teknolojik alet sorunu olabilir.” 2. “Gelişen teknoloji öğretmenlerin yerini alamaz çünkü öğretmenler öğretme görevini yaparken aynı zamanda da öğrencinin gelişimine de yardımcı olur. Yaptığı hareketler olsun, karakteri olsun bunun gibi birçok konuda rehberlik yapmakta'dır.” 3. “Gelişen teknoloji öğretmenlerin yerini alamaz çünkü eğitimde sosyal bir ilişki gerekiyor.”
Gelişen teknoloji öğretmenlerin yerini alabilir	Ö4	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Alabilir çünkü yapay zekanın hata yapma ihtimali yok denecek kadar azdır” 2. “Lisede yazılım derslerine gittiğimiz zaman robotlar bize daha yardımcı olabilirler teknoloji ilerlediğinden dolayı. Bu sebeple öğretmenlerin yerini alabilirler.”

3. "Alabilir çünkü gelecekte farklı mesleklerin değerinin artacağından(yazılım mühendisliği gibi) öğretmenlik bölümünü okuyacakların sayısı azalacaktır."

Tablo 5. Katılımcılara ait çürütücü gerekçeler

Çürütülen gerekçe	Katılımcı	Çürütme gerekçesi
"Alabilir çünkü yapay zekanın hata yapma ihtimali yok denecek kadar azdır"	Ö1	"Ama tam olarak yok diyemeyeceğimiz için yapay zeka öğretmenlerin yerini alamaz"
"Gelişen teknoloji öğretmenlerin yerini alamaz çünkü bazı evlerde internet veya teknolojik alet sorunu olabilir."	Ö2	"Oralara elektrik bağlatılarak bu sorun giderilebilir"
"Robotlar hiçbir hata yapmaz diye programlanırsa daha iyi anlatır daha iyi cümleler kurarak söyler bir konuyu. Zorluk olursa hemen çözer."	Ö3	"Robotların hata yapmama oranı 0 dir. Bazen teknolojik aletler bile bozulabilir ve bunları tamir eden yine insanlardır bu sebeple öğretmenlerin yerini alamazlar"
"Gelişen teknoloji öğretmenlerin yerini alamaz çünkü öğretmenler öğretme görevini yaparken aynı zamanda da öğrencinin gelişimine de yardımcı olur. Yaptığı hareketler olsun, karakteri olsun bunun gibi birçok konuda rehberlik yapmakta'dır."	Ö4	"Verdiğin bilgiye katılmıyorum çünkü gelişen teknolojide yapay zekanın sadece ders anlatması değil her konuda öğrenciye yardım etmesi için programlanır."

Tablo 4 ve Tablo 5'te görüldüğü üzere belirtilen sürenin sonunda katılımcıların tamamı kendi konusuna (iddia ya da karşı iddia) yönelik en az üç gerekçe üretebilmiştir. Ek olarak yine bütün katılımcılar, birer tane çürütücü gerekçe yazarak karşı tarafın gerekçelerini eleştirebilmiştir. Tartışma kurallarından biri olan takım arkadaşımızın görüşünü destekleme konusunda ise hiçbir katılımcının gerekçe üretmediği görülmüştür.

Beşinci Etkinlik: Tartışmayı Noktahtorum

Gerçekleştirilen ikinci oturumda beşinci etkinlik ile tartışmanın bir sonuca ulaştırılması ve noktalanması amaçlanmıştır. Bu etkinlik kırk dakikalık bir ders saatinde gerçekleşmiştir. Her öğrencinin ürettiği gerekçe ile ortaya çıkan argüman haritası bilgisayar yardımıyla öğrencilere gösterilmiştir. Öğrencilerin ürettiği gerekçelerle şekillenen argüman haritası Şekil 6'da yer almaktadır.

Şekil 6. Katılımcılara ait argüman haritası



Şekil 6’da yer alan harita yardımıyla üretilen gerekçeler yeniden ele alınmış, fikri değişen katılımcıların olup olmadığı ya da bu gerekçelere herhangi bir ekleme yapmak isteyen birinin olup olmadığı sorulmuştur. Etkinliğin bu aşamasında katılımcılara ait yanıtlar şu şekildedir:

“Korona varken dersler uzaktandı ve sesler hep karışıyordu. Ayrıca yoklama alınmadığı için az kişi oluyorduk, kamera açmıyorduk bu sebeple teknoloji öğretmenlerin yerini alamaz” (Ö1)

“Öğrenciler internetten her ihtiyacını bulabilse de öğretmenler kadar etkili olamaz. Teknoloji öğretmenlerin yerini alamaz.” (Ö3)

Ö1 ve Ö3, kendi savundukları görüşü desteklemeye devam ettiklerini bildirmiş ve salgın hastalığın yaşandığı dönemde eğitim adına yaşadıkları zorluklardan söz etmiştir. Dersler esnasında kimsenin kamera açmaması, seslerin sürekli birbirine karışması, çok fazla devamsızlık yapılması gibi sebepler sıralanarak aslında öğretmenlerle bir arada yürütülen derslerin çok daha faydalı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerin ardından yapılan oylama sonucunda dört öğrenciden üçü (Ö1, Ö3 ve Ö4) teknolojinin öğretmenin yerini alamayacağı konusunda hemfikir olmuştur. Tartışma “Gelişen teknoloji öğretmenlerin yerini alamaz.” iddiası üzerinden sonuca bağlanmıştır.

SONUÇ

Söz konusu ders durumu örneğinde, Kialo Edu’nun 7. sınıf öğrencileri tarafından kolaylıkla kullanılabilirdiği görülmektedir. Öğrencilerin tamamı paylaşılan bağlantı adresinden uygulamaya katılabilmiş ve oluşturdukları gerekçeleri ilgili bölümlere doğru şekilde ekleyebilmiştir. Örneğin, gelişen teknolojinin öğretmenlerin yerini alabileceğini savunan öğrenciler gerekçelerini karşı iddiayı oluşturan bölümün altına ekleyebilmiştir. Aynı şekilde birbirlerine yönelik çürütücü yorumlarda bulunurken de gerekçeler arasındaki bağlantılı yapıyı gözetererek işlemde bulunmuşlardır. Uygulamanın doğru kullanımını içeren teknik boyutta öğrencilerin başarılı olduğu ve Kialo Edu’yu kolay bir şekilde kullanabildikleri görülmektedir. Tartışmacı yazma adına üretilen gerekçelerin niteliği sorgulandığında ise daha farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin iddia ve karşı iddiaya yönelik ürettikleri gerekçelerde dikkati çeken ilk nokta bu gerekçelerin çok kısa ve sığ oluşudur. Uygulamadan önce öğrencilere tartışma kuralları hatırlatılmış ve gerekçe yazarken düşüncelerini genişletmeleri hatta mümkünse gazete haberi, bilimsel çalışma gibi çeşitli materyallerle savlarını desteklemeleri istenmiştir. Ancak öğrenciler yalnızca birer kısa cümle ile açıklamada bulunmuşlardır.

Tartışmacı yazma öğretimi adına bir ders durumu örneği sunan bu çalışmada, Kialo Edu isimli uygulama ile bireylerin tartışmacı metin oluşturma becerisini geliştirmenin mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) tartışmacı yazmaya işaret eden kazanım ve açıklamalar bulunmaktadır ancak Türkçe derslerinde tartışmacı yazma adına öğrenme süreçlerinin nasıl oluşturulduğu sorgulanmalıdır. Eleştirel düşünmeye temel oluşturan tartışmacı yazma öğretiminin Türkçe derslerinde planlı ve zengin içeriklerle desteklenmesi bir gerekliliktir. Bu bağlamda tartışmacı yazma öğretimi adına Kialo Edu isimli uygulamayı kullanmak isteyen öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur.

ÖNERİLER

Tartışmacı yazma öğretiminin bir süreci gerektirdiği unutulmamalıdır. Bu bağlamda Kialo Edu isimli uygulama da sürece yönelik belirli boyutlarda işlevsel olacaktır. Bu uygulamayı tek seferde kullanarak bir anda bireylerin eleştirel düşünceleri ya da nitelikli gerekçeler üretmeleri beklenmemelidir.

Söz konusu ders durumu örneğinde öğrencilerin kolay bir şekilde uygulamayı kullanabildiği görülse de üretilen her bir gerekçe argüman haritasına etki edeceği için kalabalık sınıflarda yapılan uygulamalar adına daha dikkatli olmak gerekmektedir. Bu noktada uygulamanın tanıtımı detaylı bir şekilde ele alınmalı ve öğrencilerin sordukları sorulara açık cevaplar verilmelidir.

Kialo Edu teknopedagojik bir materyaldir ve teknolojik cihaz kullanımını gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin bu cihazlara erişim durumu gözden geçirilmeden uygulama tasarlanmamalıdır. Bu noktada Kialo Edu'ya yönelik etkinlikler iki ayağa sahip olabilir. Telefon ya da bilgisayar yardımıyla gerekçeler okul dışında üretilebilirken tartışma ayağı sınıf içerisinde akıllı tahta kullanılarak gerçekleştirilebilir. Teknolojik cihazlara ve internete erişimin sınırlı olduğu yerlerde ise öğretmenler, metin elementlerine yönelik çalışma kâğıtları hazırlayarak etkinlik sürecini yürütebilirler.

KAYNAKLAR

Akarsu, B. (2018). *Eleştirel düşünme sanatı*. İstanbul: Cinius Yayınları.

Bowell, T. ve Kemp, G. (2018). *Eleştirel düşünme kılavuzu*. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

Braund, M. vd. (2013). First steps in teaching argumentation: A South African study. *International Journal of Educational Development*, 33/2, 175-184.

Chaudoin, S. Shapiro, J. ve Tingley, D. (2017). Revolutionizing teaching and research with a structured debate platform. *Journal of Political Science*, 58, 1064-1082.

Coşkun, E. ve Tiryaki, E. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8/16, 63-73.

Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.

- Eselioğlu, H. Set, S. ve Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 8*. İzmir: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 2007/1, 1-23.
- Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders*. İstanbul: Kolektif Kitap.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. ve Puig, B. (2012). Argumentation, evidence evaluation and critical thinking. *Second International Handbook of Science Education*, 1001-1015.
- Kialo Edu. (2023). <https://www.kialo-edu.com/my> adresinden erişildi. (ET: 12.06.2023)
- Kiraz, B. (2022). *Eleştirel düşünme becerisini geliştirme açısından Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014). Nasıl ikna ediliyoruz? İkna edici metin ve yapısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10/1, 75-102 .
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Şahin, D. (2014). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin argüman yapıları*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Türkçe dersi öğretim programı. (2019). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı. (2019). Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Türkiye yeterlilikler çerçevesi. (2015). Ankara: Meslekî Yeterlilik Kurumu.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ek 1: “El Yazısı mı Klavye mi?” Başlıklı Metin

El Yazısı mı Klavye mi?

Türkçe öğretmenleri Aytaç ve Buse’ye bir grup ödevi vermiştir. Bu ödev bir yazma çalışmasından oluşmaktadır. Öğretmenleri, klavye kullanma ya da el yazısıyla yazma noktasında tercihi öğrencilere bırakmıştır. Bu konuyu tartışan Aytaç ve Buse’nin karşılıklı konuşmasından bir kesit aşağıda yer almaktadır:

Aytaç: “Teknolojinin gelişmesiyle artık işlerimizi kolay ve hızlı bir şekilde yapabiliyoruz. Klavyeyle yazarken de çok daha hızlı not alırız. Üstelik bu şekilde yazdığımızda, kötü yazma ve yazımızın okunaksız olması gibi bir ihtimal de kalmıyor. Bu sebeple klavye kullanmalıyız.”

Buse: “Ben el yazısını kullanarak kâğıda yazmaktan yanayım. Çünkü el yazısı ile yazdığımda kendimi daha rahat hissediyorum. Ayrıca el yazısı ile daha yaratıcı fikirler üretebileceğimizi ve başarılı olabileceğimizi düşünüyorum.”

Aşağıda Aytaç ve Buse’nin konuşmasına yönelik sorular yer almaktadır. Bu sorulardan hareketle “Evet” ya da “Hayır” seçeneklerini işaretleyiniz.

Sorular	Evet	Hayır
Aytaç ve Buse’nin tartıştıkları belirli bir konu var mıdır?		
Aytaç ve Buse’nin savundukları fikirler farklılık göstermekte midir?		
Aytaç ve Buse konuşurken fikirlerini destekleyecek cümlelere yer vermiş midir?		
Aytaç ve Buse’nin konuşması bir sonuca bağlanmış mıdır?		

CHARLES WELLS'İN *A PRATICAL GRAMMAR OF THE TURKISH LANGUAGE* ADLI ESERİNDE İMLANIN DURUMU VE ÜNLÜLERİN GÖSTERİMİ

Muhammed DORUK*

ÖZ

XIX. yüzyıl, Türkolojide daha çok transkripsiyonlu metinler olarak da bilinen çeviri yazılı metinlerin yabancılar tarafından önceki dönemlere göre daha yoğun bir biçimde kaleme alındığı bir dönemdir. Özellikle bu yüzyılda Osmanlı Devleti ile sıkı ilişkileri olan Fransızlar ve İngilizler, Türk dilini öğrenmek ve öğretmek amacıyla Türkçe gramer ve sözlükler yazmışlardır. Bu bildiriye İngiliz Türkolog Charles Wells tarafından yazılan ve 1880 yılında Londra'da basılan *A Pratical Grammar of the Turkish Language -As Spoken and Written- (Konuşulan ve Yazılan Türkçenin Pratik Bir Dil bilgisi)* adlı eser, imla ve fonetik açıdan incelenmiştir. Eser kısaca tanıtıldıktan sonra yazarın Türkçenin imlası ve fonetik durumuyla ilgili değerlendirmeleri ele alınmıştır. Wells'in Türkçenin ünlülerini ve ünsüzlerini günümüz standart imlasına yakın bir sistemle aktarmaya çalıştığı görülmektedir. Bu eser her ne kadar bir Türkçe öğretim kılavuzu olsa da yazarın açıklamaları ve metodu itibarıyla bir dil bilgisi özelliği taşımaktadır. Öte yandan Wells bu eserinde Türkçenin ünlülerini çağdaşlarına göre daha pratik ve anlaşılır bir biçimde çeviri yazıya aktarmaktadır. Eser incelendiğinde /ı/, /ö/ ve /e/ gibi ünlülerin hem imlası hem de fonetik değişimleri dönemle ilgili ipuçları vermektedir. Ayrıca bu çalışmada, söz konusu kitaptaki alıntı kelimelerin imlasına ve sesletimine değinilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Türkçesi, Fonetik, Çeviri Yazılı Metinler, Charles Wells.

GİRİŞ

XIX. yüzyıl, Osmanlı tarihi açısından değerlendirildiğinde pek çok önemli hadisenin meydana geldiği bir dönemdir. Özellikle Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile Osmanlı, birçok anlamda yönünü Batı'ya çevirmiştir. Bu yüzyılda Osmanlı, siyasi, askerî ve sosyal açıdan önemli yenilikler yaparak Batı'yla sıkı ilişkiler kurmaya gayret göstermiştir. Batılılar da Osmanlı'nın bu yönelimine kayıtsız kalmamıştır. Çünkü Batılılar tarafından Osmanlı coğrafyası her zaman olduğu gibi o dönem de kıymetli görülmüştür. Dolayısıyla bu yüzyılda birçok oryantalist, çalışmalarını bu coğrafya üzerine yoğunlaştırmıştır. Özellikle Kırım Savaşı dolayısıyla Osmanlı'nın müttefiki olan İngilizler, Türkleri daha yakından tanımak istemişlerdir. Türkçeyi öğrenmek ve kendi milletlerine de bu dili öğretmek için alfabeleri ve gramer sistemleriyle çeşitli alanlarda kitaplar yazmışlardır. Bu yüzyılda İngiliz ve Fransızlar çeviri yazılı metin meydana getirmişlerdir. Sir James William Redhouse, Charles Boyd ve Charles Wells gibi birçok İngiliz, Türkçe-İngilizce, İngilizce-Türkçe sözlükler ve gramerler yayımlamışlardır.

Bu bildiriye, dönemin önde gelen İngiliz Türkologlarından Charles Wells'in yazmış olduğu *A Pratical Grammar of the Turkish Language (As Spoken and Written) (Konuşulan ve Yazılan Türkçenin Pratik Bir Dil bilgisi)*¹ adlı eserdeki imlanın durumu ve ünlülerin yazımıyla ilgili değerlendirilmeler yapılacaktır.

* Dr., Milli Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu Dekanlığı, Beşerî ve Sosyal Bilimler Bölümü, El-mek: mdoruk4@hho.msu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-2477-7979.

¹ Şenay Saraç, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine İngiliz Katkısı* adlı doktora tezinde Charles Wells'in söz konusu eserini uzunca değerlendirmiştir.

Türkçe adı, *Türkçenin Sarf ve Nahvi* olan eser, 16 ana başlıktan oluşmaktadır. Oldukça kapsamlı olan bu eser ana hatlarıyla bir dil bilgisi kitabı özelliği göstermektedir. Gündelik diyaloglar, atasözleri ve deyimlerin yanı sıra hikâyelere de eserinde yer veren yazar, döneminde yazılan Türkçe öğretim kılavuzlarından farklı olarak 40 adet alıştırmayı analiz etmiştir. Wells, bu 40 alıştırmayı genellikle her bölümün sonunda vermektedir.

Yazar, ön sözde kendi kitabından önce yayımlanan kitaplardaki eksikleri gidermeyi, Türkçenin edebî yönünü ve gücünü en doğru şekilde öğrenirlerine aktarmayı amaçladığını belirtmektedir. Wells'in mükemmel bir eser ortaya koymak için göstermiş olduğu gayreti, eserin imlasında ve muhtevasında görmek mümkündür. Özellikle de ünlülerin çeviri yazıda gösteriminde ve hatta kelimelerin Arap harfli metinlerden kopya edilmesi yerine konuşma diline göre yazıya aktarılması bunu desteklemektedir. Öte yandan Wells, yalnızca Türkçe kelimeler için değil, aynı zamanda Arapça ve Farsça kelimelerin imlalarını da dönemin konuşma diline göre yazıya aktarmaya çalışmıştır. Bu durum özel bir imla sisteminin oluşmasının önünü açmıştır. Neticede yazar, aydın kesimin konuştuğu ve yazdığı dilin değil, halkın telaffuz ettiği yani gündelik dilin eserine yön verdiğini bildirmiştir. Bu yönüyle eser basit, ancak etkili bir Türkçe öğretim kılavuzu özelliği göstermektedir.

İnceleme

Tarihte Runik, Greek, Sogd, Ermeni ve Latin gibi birçok alfabeği kullanan Türkler, İslamiyet'in kabulüyle Arap alfabesini kullanmaya başlamışlardır. Bu alfabeğe Farslardan alınan /p/, /ç/ ve /j/ harflerinin yanı sıra bir de η (damaksıl n) eklenerek Arap harfli Türk alfabesi oluşturmuşlardır. Bu alfabe her ne kadar Türkçeye uyarlanmış olsa da Türkçenin ses yapısını doğru bir şekilde göstermeye elverişli değildir. Çünkü alfabe ve imla arasında sıkı bir ilişkinin olduğu düşünülürse, Arap alfabesi ünsüzlerin dizilimine dayalıdır ve ünlü ağırlık bir dil olan Türkçenin ses yapısına uygun bir alfabe değildir (Yağmur, 2014, s. 204). Öte yandan Arap alfabesinin Türkçenin seslerini göstermede yetersiz kaldığı ve söz konusu alfabenin Arapçanın ses dizilimine uygun olduğu Türkolojide kabul gören bir gerçektir (Akar, 2021, s. 5). Türklerin benimsediği bu alfabe, zamanla stenografik bir hâle gelmiş ve neredeyse ünlülerden yoksun bir imla sisteminin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Zaman içerisinde kalıplaşan imla birçok sorunu da beraberinde getirmiş, özellikle Osmanlı Türkçesinin klasik dönemi olan XVI-XIX. yüzyıllar, imla ve fonetikle ilgili çalışmaları çıkmaza sokmuştur (Develi, 1995, ss. 27-29), (Duman, 1995, ss.17-18). Ancak bugün, XVII. yüzyılda Meninski'nin; XVIII. yüzyılda ise Pierre François Viguier (1790) ve Cosimo Comidas de Carbognano'nun (1794) yazmış olduğu çeviri yazılı metinler, bu çıkmazın aşılmasında önemli ipuçları sunmaktadır. Bu yazarların eserleri, Türkçenin imlası ve fonetiği konusunda birer başvuru kaynağı olarak görülmektedir.

XIX. yüzyılın ortalarına gelindiğinde alfabe değişikliği ve imla konusundaki tartışmalar, Osmanlı aydınları tarafından sürdürülmekteydi (Kara, 2020, ss. 116-117). Böyle bir dönemde çoğu Batılı, günümüz imlasına yakın bir sistemle Türkçe gramer ve sözlükler yazmaktaydılar. Bu eserler bugün XIX. yüzyıl Türkçesinin fonetiğinin aydınlatılmasında son derece önemli kaynaklardır.

Bu çalışmaya konu olan Charles Wells'in bu eseri üzerinden dönemin fonetiği hakkında az olsa bilgi elde etmek mümkündür. Fonetiğin doğru bir şekilde analiz edilmesi elbette imlaya bağlıdır. Yazarın imla hususunda titiz davrandığını söylemek mümkündür. Sir James William Redhouse'un *Lexicon*'nun editörlüğünü de yapan Wells, standart bir yazı sisteminin olmamasının Türkçenin seslerini açıklama hususunda büyük bir sorun olduğunu vurgulamıştır. Bu sorunu aşmak için

basitleştirilmiş ve herkesin kolay bir şekilde okuyup yazabileceği bir sistem oluşturmaya gayret göstermiştir.

Eserinin birinci bölümünde Türkçenin alfabesine yer veren yazar, öğrenirlerine yazım ve sesletim konusunda çeşitli uyarılarda bulunmaktadır. Wells, Türklerin başarısız olsalar da yazılarında noktalama işaretlerini kullanmaya çalıştıklarını, Türkçede ünlülerin çoğu zaman yazılmadığını bundan dolayı da bir kelimeyi duymadan onu telaffuz etmenin zor, hatta imkânsız olduğunu bildirmiştir. Yazar, bu durumun Arap harfli imlada ünlü seslerin genellikle yazılmamasından kaynaklandığını vurgulamıştır. Yazar, ayrıca Türklerin bile Arap alfabesini çözmekte zorlandığını, bunun ancak Latin alfabesiyle çözülebileceğini belirtmektedir. Fakat bunu Türklerin kabul etmeyeceğini eklemektedir. Ayrıca Türklerin imlasının stenografik olduğunu, bir Avrupalının bu sistemi çözmesinin pek kolay olmadığına değinmiştir.

Aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere yazar, eserinin *The Pronunciation of Turkish in English Characters* (İngiliz Alfabesiyle Türkçenin Sesletimi) başlığı altında ünlülerin sesletimini çeviri yazıda göstermek için kendi dilinden örneklerle ifade etmeye çalışmıştır. Ayrıca tabloda Türkçenin 9 ünlüsünün olduğu görülmektedir.

^	a*	must be pronounced as in the English word "star."
ٲ	e	.. e in "perish."
ٲ	é	.. a in "sand."
ٲ	i	.. i in "rin" (never as "I").
ٲ	î	.. i in "bird."
o	o	.. o in "No."
u	ou	.. oo in "cool."
u	u	.. u in the French word <i>reçu</i> (there being no equivalent sound in English).
ö	eu	.. eu in the French word <i>feu</i> .

Tablo 1.

The Pronunciation of the Turkish Letters (Türkçe Harflerin Telaffuzu) başlığında Wells, Türkçede her bir sesi uzun uzadıya açıklamıştır. Birkaç örnek şöyledir:

40. The ى *yé* is sometimes a consonant and sometimes a vowel.

As a consonant it corresponds to our English *y*. Example, يمورطة *yimourta* (an egg), يمين *yémin* (an oath), يناق *yanak* (a cheek), ينمك *yenmek* (to overcome).

As a vowel it is equivalent to *i* or *î*. Example, اين *in* (a cave), الجى *elchi* (an ambassador), ايكنه *ighné* (a needle), فقير *fakir* (poor). At the end of some few Arabic words it is pronounced like *a*. Example, اولى *evla* (preferable), بشرى *bushra* (good news).†

Bu bölümden sonra harekeleme sisteminden bahseden yazar, ardından *Of the Laws of Euphony in Pronouncing Turkish* (Türkçenin Telaffuzunda Ses Kuralı) başlığına geçmiştir. Burada ünlü-ünsüz uyumları üzerinde durmuştur. Bu başlık altında Wells, ünlü ve ünsüz değişmelerine kısaca değinmiştir.

Ünlüler ve Çeviri Yazıda Gösterimleri

/a/ Ünlüsü

Türkçenin arka damak ünlülerinden olan /a/ ünlüsü, kalın, geniş ve düz bir sestir. Arap harfli metinlerde kelime başında gösterilmektedir. Ancak kelime ortasında XVII-XVIII. yüzyıl Arap harfli metinlerde kalıplaşmış imla nedeniyle çoğu zaman ihmal edilmiştir. Kelime sonunda ise daima yazılmıştır. XIX. yüzyıl çeviri yazılı metinlerde söz konusu sesin birden çok yazıbirimle karşılandığını görmek mümkündür (Doruk, 2022, ss. 18-20). Böyle bir çeşitliliğin sebebi olarak her yazarın kendi alfabetini oluşturma gayreti olabilir. Ancak bu durum diğer seslerin gösteriminde de bir yazı karmaşasının ortaya çıkmasına zemin hazırlamış, çoğu kelime doğru şekilde çeviri yazıya aktarılamamıştır (Kartallıoğlu, 2022, ss. 28-30).

Wells, bunu en basit şekilde öğrenirlerine izah etmeye çalışmıştır. Yazar, bu sesi sert ünlüler arasında değerlendirmiş ve onu yazıda [a] ve [â] yazıbirimleriyle göstermiştir. Öte yandan Arapça ve Farsçadan alınma kelimelerde yazarın /a/ ünlüsünün uzunluk kısalık durumunu göz ardı etmediği söylenebilir. Wells, -kendisinin de belirttiği gibi- kelimeleri gündelik konuşma diline göre yazıya aktarmıştır, bunun bir gereklilik olduğunu belirtmiştir.

يَنَاق *yanak* (a cheek), Light *ياقمتق yakmak*, حاضر *hâzır* (ready),
مِهرَبَانَا *mihribana* (O friend!), (احتمال *ihtimâl*), عَيَانَا *ayanana* (clearly),

/e/ Ünlüsü

/e/ ünlüsü Türkçede ince, geniş ve düz bir sestir. Bu ses çeviri yazılı metinlerde birden çok diyakritikle gösterilmiştir (Doruk, 2022, s. 22-24). /e/ sesinin gösteriminde kullanılan diyakritiklerin bu dönemdeki çeşitliliği dikkat çekmektedir. Fransız yazarlar kendi imlalarının tasarrufundan istifade ederken bunu daha çok ön plana çıkartmışlardır. Ancak İngiliz yazarlar bu konuda daha az diyakritiğe başvurmuşlardır. Wells, söz konusu ünlüyü [e] ve [é] yazıbirimleriyle göstermiştir. Yazarın çeviri yazıda çoğunlukla tercihi [e] yönündedir.

بِنَجْرَة *pénjéré* (a window), اِلَى *evé* (to the house),
اِت يَمَك *et yémek* (to eat meat),

تَشْنِيَه *tessniyé*, مَوْمَكِي *sevméyi*, to love, loving camels (دَوَة *devé*)
وَاپُور اِيلَه كَلْدِي *vapor ilé gheldi* (he came by the steamer),
عَوْمَه يَاتِين *evimé yakîn* (near my house). *gherek ghelmessé* (whether he come or not).

Yazarın /e/ sesini gösterirken kimi zaman [e] kimi zamansa [é] yazıbirimine başvurmasında tam bir standarttan söz etmek mümkün değildir. Açıklamalarında /e/ sesi için daima [é] yazıbirimine başvurmuştur. Buradan, Wells'in [e] yazıbirimini kısmen de olsa kapalı /e/ sesi için kullandığı çıkarabilir. Fakat bu, net değildir. Çünkü örnekler dikkate alındığında tutarlılıkların olmadığı görülmektedir. Öte yandan bir kelime /e/ ünlüsüyle bitiyorsa onu [é] yazıbirimiyle göstermiştir. Wells yukarıda kapalı /e/ sesini 9 ünlü arasında göstermiştir.

/ɪ/ Ünlüsü

Türkçenin en zayıf seslerinden olan /ɪ/ ünlüsü kalın, dar ve düz bir ünlüdür. Batı dillerinde bu sesin ne yazıbirim olarak ne de sesletim olarak bir karşılığı yoktur. Dolayısıyla söz konusu sesin çeviri yazıda gösteriminde netlik yoktur.

XVII. yüzyıl sözlükçüsü Meninski bu sesi çeviri yazısında farklı bir yazıbirimle aktarmış ve sesin doğru gösterilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir (Tulum, 2014, ss. 99-112). Yine XVIII. yüzyıl çeviri yazılı metin yazarlarından Carbognano ve Viguier de söz konusu sesi özel bir yazıbirimle vermiştir (Gümüşkılıç, 1997). XIX. yüzyıl çeviri yazılı metin yazarları genellikle bu sesi [i] yazıbirimiyle verirken Redhouse, Wells gibi yazarlar bu ses için için özel bir yazıbirim kullanmışlardır.

Wells, /ɪ/ sesinin /i/ sesiyle kesinlikle karıştırılmaması gerektiğini, bu ünlünün kalın ve sert bir şekilde telaffuz edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yazar, çoğunlukla /ɪ/ ünlüsünü [i] yazıbirimiyle göstermiştir. Ancak eserdeki kimi kelimelerde [i] yazıbirimiyle yazımlar da dikkat çekmektedir. Bu durum, yazarın bu sesi net olarak ayırt edememesi ya da söyleyiş odakla aktarım yapmasından ötürü olabilir.

**اصردى issirdi (he bit), قايك kayik (a boat), سىك سىك sik sik (very often),
يازلمش yazilmish (which has been written).
لازم lazim (necessary),**

/i/ Ünlüsü

/i/ ünlüsü, ince, dar ve düz bir sestir. Arap harfli imlada Türkçe kelimelerde genellikle gösterilir. Çeviri yazılı metinlerdeyse söz konusu ses birden çok yazıbirimle gösterilmeye çalışılmıştır. Yazarların sık sık dikkat çektiği bir husus da bu sesin /u/ ünlüsüyle karıştırılmamasıdır.

XIX. yüzyıl çeviri yazılı metinlerde söz konusu ses farklı yazıbirimlerle aktarılmıştır. Wells, /i/ ünlüsünü çeviri yazısında [i] yazıbirimiyle vermiş, bu sesin yumuşak bir ses olduğunu belirtmiştir. Arapça ve Farsçadan alınma kelimelerin asli yapısındaki uzun /i/ sesini ise genellikle [i] yazıbirimiyle göstermiştir. Burada yazarın hem /i/ ünlüsünü aktarmak için hem [i] hem de [i] yazıbirimlerini kullanıyor olması imla tutarsızlığıdır. Ya da yazarın kendi tasarrufudur. Ancak bu durum tüm alıntı kelimelerde geçerli değildir. Yazarın bu sesleri asli biçimlerine göre değil de söyleniş biçimlerine göre çeviri yazıya aktardığı düşünülebilir.

**دمير زنجير demir zinjir, گھمینا رسیس دیر gheminin rıssi dir, تدبیر ایتمک tedbir etmek),
(تحصیل tahsil)**

/o/ Ünlüsü

/o/ ünlüsü, kalın, geniş ve yuvarlak bir sestir. Çeviri yazılı metinlerde bu ses de farklı yazıbirimlerle gösterilmiştir. Söz konusu ses XIX. yüzyıl metinlerinde bazen [oo] yazıbirimiyle bazen de yalnız [o] yazıbirimiyle verilmektedir. Wells, bu ünlünün sert bir ses olduğunu ifade etmiş ve sesi [o] yazıbirimiyle aktarmıştır.

**طوغرمق doghourmak, to give birth to (قویون koyoun),
اولویوروز olouyorous (we are becoming),**

/ö/ Ünlüsü

/ö/ ünlüsü, ince, geniş ve yuvarlık bir sestir. Çeviri yazılı metinleri meydana getirenler bu sesi [e] ve [o] yazıbirimlerini birleştirerek göstermişlerdir. Diğer XIX. yüzyıl çeviri yazılı metinlerde de bunu görmek mümkündür. Wells, söz konusu sesi yalnızca [eu] yazıbirimiyle göstermiştir:

کورفز *kieurfez* (gulf, bay), (اولمك *eulmek*, to die).
(كورشدرمك *ghieurushdurmek*) دونمك *deunmek*, to turn

Bu örneklerde görülen *kieurfez* “körfez” kelimesindeki /ö/ ünlüsünden önce yazılan [i] yazıbirimi, tamamen bir yazım karmaşasını önlemek için yazılmıştır. Ön damak ünsüzleri /k/, /g/ ve art damak ünsüzleri /k/ ve /ğ/ seslerinden sonra gelen /ö/ ve /ü/ ünlülerinden sonra [i] yazıbiriminin yazılması hususu XIX. yüzyıl metinlerin birçoğunda görülmektedir (Doruk, 2022, ss. 145-146).

/u/ Ünlüsü

Kalın, dar ve yuvarlak bir ünlü olan /u/ ünlüsü, çeviri yazılı metinlerde sorunsuz gösterilen seslerden biridir. Wells, söz konusu sesin sert bir ses² olduğunu ifade etmiştir. Türkçenin yanı sıra Arapça ve Farsçadan alınma kelimelerin yapısında bulunan uzun /ū/ sesini [ou] yazıbirimiyle göstermiştir.

ارمود *armoud* (a pear), پوسو *poussou* (an ambush),
دوغری *doghrou* (right). روح *rouh* (the soul),

/ü/ Ünlüsü

İnce, dar ve yuvarlak bir ses olan /ü/ ünlüsü, çeviri yazılı metinlerde genellikle [u] yazıbirimiyle gösterilmiştir. Wells de söz konusu sesi [u] yazıbirimiyle aktarmıştır. (bkz. /ö/ ünlüsü)

gheuzu, not gheuzi, یوزی *yuzu*, not yuzi. (See note to 68.)
گوزل *ghiuzel yazmak* (to write beautifully).
بیر فیل یوکی االتون دکل *bir fil yuku iltoun dčil bir*

SONUÇ

Bu bildiride XIX. yüzyıl yazılmış çeviri yazılı metinlerden biri olan Wells’in *A Pratical Grammar of the Turkish Language (As Spoken And Written)* adlı gramer kitabı değerlendirildi. Bildiriden çıkarılabilecek bazı sonuçlar şöyledir:

- XIX. yüzyıl, Türkçenin büyük ölçüde günümüzdeki şeklini aldığı bir dönemdir. Ancak bu dönem bir geçiş dönemi özelliği taşıdığı için aydınlatılması gereken birçok konunun olduğu açıktır. İmla da bunlardan biridir.
- Charles Wells, XIX. yüzyılda Türkçeyi çağdaşlarına göre bilimsel açıdan değerlendiren nadir kişilerdendir. Çalışmasındaki titiz tutumu ve tutarlıklar bunu gösterir mahiyettedir. Eser imla

² Yazarın burada “sert” ifadesiyle sesin kalın seslerden olduğunu ifade ettiği düşünülmektedir.

hususunda değerlendirildiğinde, yazarın çeviri yazısında günümüz imlasına yakın bir imlayı tercih etmesi, imla konusunda sık sık uyarılarda bulunması ve yazılışla okunuş arasındaki farklara dikkat çekmesi, Türkçeyi öğrenenler için kolaylıklar sağlamıştır. Wells bu eseriyle, Türkçenin fonetik özelliklerini doğru ve örneklerle değerlendirmeye çalışan birkaç önemli eserden birini meydana getirmiştir. /ı/ ünlüsünün özel bir işaretle gösterilmesi ve kalıplaşmış imlada cümle sonunda düz ünlüyle yazılan ancak yuvarlak ünlüyü ihtiva eden kelimelerin söyleyişe göre yazar tarafından çeviri yazıya aktarılmış olması eseri kıymetli kılan birkaç özellikten biridir.

Ayrıca yazar, yalnız XIX. yüzyılda yazılan Türkçe metinleri değil, kendinden önceki dönemlerde yazılan metinlerin metodunu eleştirmekten geri durmamıştır. Yine daha önce yayımlanan Türkçe öğrenim kılavuzlarının aksine Wells, eserinde çokça alıştırmaya yer vermiş, böylelikle eserine zenginlik kazandırmıştır. Yazarın eserinde kullanmış olduğu bu metot, kendinden sonrakilere ilham kaynağı olmuştur.

Örnek Metin Parçaları

بنم کبی
سزک کبی
انک کبی
سکا بو حکایه بی ابراز
ایتمکدن مرادم بو درکه
بنم کبی بر محرم اسرار اله
کیرمش ایکن مشاوره ده
اهمال ایتمیه سن

*Benim ghibi
Sizin ghibi
Ania ghibi
Sána bou hikiayéyi
ibraz etmekden mouradin
bou dır ki benim ghibi bir
mahremi-i-issrar elé ghir-
mish ikcn mushaverédé
ihmal etmésin*

*Like me
Like you
Like him
My object in telling
you this tale is that, having
got a confidant like me,
you may not neglect me in
consultation.*

s. 184.

پادشاهک بر دختر
پاکیزه اختری وار ایدی
جانى صقلوب پنجره دن
طشره بقار کن کوزی فریده
دوش اولدیغی کبی بیک
جان ایله فریده عاشق
اولدی فرید دخی پنجره یه
باقوب قزی کوردیکی کبی
کذلك عاشق اولوب درد
عشقرینه چاره ارامغه
باشلادیلر

*Padishahin bir dukhter-
-i-pakizé akhteri var-idi
jánı sİKilİp pÉnjerÉden
tÁshra bákar iken ghieuzu
Feridé doush oldoughou
ghibi bin ján ilé Feridé
Áshik oldou Ferid dakhİ
pÉnjerÉyé bÁkİp kİzİ
ghieurdughu ghibi kÉzalik
Áshik oloup derd-i-Áshk-
larina charé Áramagha
bÁshladİlar*

*The king had a beautiful daughter. Being en-
amoured, while looking out of
the window, her eye fell on
Ferid, and she became en-
amoured of him "with a thou-
sand souls." Ferid, also,
looking at the window, and
seeing the girl, immediately
fell in love, and they began
to seek a remedy for the
"illness of their love"*

s.195.

باقیویر
 سن ترک دیار ایدرسن
 بن سنی یالکز قیوویرمم
 البته بندخی بیله کتملویم
 بن سنک کندی قولکم
 قزیم دخی جاریه کدر
 همان نه کونه مراد
 شریفکر اولورسه نکساح
 ایدیوریک

Bâkivér
Sen terk-i-diyar edérsin
ben seni yalîniz koyouvér-
mam elbetté ben dakhî bilé
ghitméliyim
Ben senin kendi koulou-
noum kîzîm dakhî jariyén
dir heman né ghiuné mou-
rad-i-sheşifiniz oloursa
nikiah edivérin

Just look
 If you leave the country
 I shall not just let you go
 alone. Of course, I also
 must even go too
 I am thy own servant,
 my daughter also is thy
 slave. Just marry her this
 minute, in any way thou
 pleaseth.

s.219.

یورکدن یورکه یول وار
 یورغاننه کوره ایاغکی
 اوزات

Yurekden yuréyé yol
var
Yourghânina gheuré
ayaghini ouzât .

There is a road from
 heart to heart
 Stretch out your legs
 according to the length of
 your quilt

یاغموردان قاجان طولویه
 اوغرادى
 یا زور یا زر یا شهردن
 سفر

Yaghmourdan kâchan
dolouya oghradî
Ya zor ya zér ya she-
hirden séfér

He who fled from the
 rain fell in with the hail
 You must have either
 power or money, or walk
 out of the town

یاتان ارسلاندن دری
 دلکی یکدر
 هر عسردن صکره یسر
 واردر
 قاری اوی یاپار قاری
 اوی یقار
 اتکزی ابتدا صاغم قازغه
 بغلیکز صکره جناب حقه
 حواله ایدکر

Yatan arsslandan diri
tilki yekdir
Hér ussurden sora yussr
var dir
Kârî evi yapar kârî
evi yîkar
Atînîzî ibtida saghlem
kâzîgha bâghlayînz sora
jenâb - i - hâkka hawalé
ediniz

A live fox is better than
 a dead lion
 After every suffering
 comes a joy .
 A wife makes a house,
 (or) a wife breaks a house
 First tie your horse fast
 to a post, and then put your
 trust in God.*

s.270.

KAYNAKLAR

- Akar, A. (2021). Eski Oğuz Lehçesinde Alfabe Kaynaklı Fonolojik Bir Sorun: Ünsüzlerin Yazımı, *Journal of Turkology*, 31(1),1-14.
- Develi, H. (1995). *Evliya Çelebi Seyahatnamesine Göre 17. Yüzyıl Osmanlı Türkçesinde Ses Benzeşmeleri ve Uyumlar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doruk, M. (2022). *Çeviri Yazılı Sözlük ve Gramerlere Göre XIX. Yüzyıl Osmanlı Türkçesi Fonetigi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Duman, M. (1995). *Evliya Çelebi Seyahatnamesine Göre 17. Yüzyılda Ses Değişmeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gümüşkılıç, M. (1997). *18. Yüzyıl Osmanlı Türkçesi Ses Hadiseleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kara, A. (2020). Türkiye’de Alfabe Değişiminden Sonra Yeni Harflerin Yaygınlaştırılması ve Halk Eğitiminde Millet Mekteplerinin Rolü ve Önemi, *Oğuz-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, IV (1), 114-141.
- Kartallıoğlu Y. (2022). *Stambol’dan İstanbul’a: Osmanlı Türkçesi Telaffuz Kayıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Saraç, Ş. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine İngiliz Katkısı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tulum, M. (2014). Meninski’ye Göre XVII. Yüzyıl İstanbul Türkçesi’nde /v/ Ünlüsü, *Türkiyat Mecmuası*, 24(1). 99-112.
- Wells, C. (1880). *A Pratical Grammar of the Turkish Language (As Spoken and Written)*. Londra.
- Yağmur, Ö. (2014). Erken Dönem Türkçe Transkripsiyon Metinleri ve Bunların DilAraştırmaları Açısından Önemi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 0 (4), 201-217.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA KULLANILAN TÜRK VE DÜNYA EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN İNCELENMESİ

Mustafa YİĞİT*

Hüseyin BAŞ**

ÖZ

Sanat ürünleri bir medeniyeti daha iyi anlamının en önemli unsurlarındandır. Aynı zamanda bu ürünler kaynak dilin bağlandığı kültürel köklerle iletişim kurulmasını da temin eder. Yabancı bir dili öğrenmek sadece o dili oluşturan kurallar bütünü anlama çabasının ötesinde hedef dilin içerisinde olduğu toplumu, o toplumun kültürünü, gelenek ve göreneklerini iyi bir şekilde özümsemekle mümkündür. Kültürel etkileşim bağlamında yabancı/ikinci dil olarak Türkçe'nin öğretiminde temel taşlardan biri olan ders kitapları Türk kültürünü ve ona ait olan edebiyatı yansıtmaya yönüyle önem arz etmektedir. Öte yandan Türk edebiyatı ürünleriyle birlikte dünya edebiyatından örneklerle de yer vermek edebiyatımızı dünya edebiyatlarıyla kıyaslama imkânı sağlayacaktır. Bu çalışmada temel amaç, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan - A1/A2/B1/B2/C1 düzeyinde- *Yedi İklim Türkçe*, *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe* ve *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitaplarının Türk ve dünya edebiyatından hangi yazarları ve onlara ait hangi metinleri barındırdığını belirleyip seçilen yazarların ve metinlerin Türk ve dünya edebiyatını ne ölçüde ele aldığını belirlemeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat, Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

GİRİŞ

Fink, yabancı dil öğretiminde sadece o dilin kurallarının öğretilmesinin, dilin öğrenilmesinde yaygın inanışın aksine yeterli olmadığını, öğretilen dilin sosyal, kültürel, politik, ekonomik yapısının da öğretilmesinin gerekli olduğunu ve öğrencilerin öğrendikleri dilin kültürünün farkında olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. (akt:Şevik,2007:109)

Son yıllarda ülkemizde ve yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili çalışmalar hız kazanmıştır. Dil öğretiminde dilin yapısal özellikleri kadar o dilin kullanıldığı çevreye özgü kültürü, bakış açısını öğretmek de önemlidir. Yabancı dile hâkim olmanın ilk şartı o toplum gibi düşünebilmektir (Er, 2006: 1).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi aynı zamanda kültürel diplomasinin bir koludur. Dil öğretimine tahsis edilen zaman diliminin çok etkili ve verimli kullanılması gerekir. Bu süreci yalnızca dilin söz varlığının ve kurallarının aktarımı olarak telakki etmek dil öğreniminden beklenenlerin tam olarak karşılanamaması sonucunu doğurabilir. Bu açıdan bakıldığında derslerde kullanılmak üzere seçilen metinlerden, oluşturulan görsellere kadar her bir materyalin titizlikle çalışılmış olması gerekir. Bakan'a (2012, s. 60) göre metinler öğrencilerin dilsel,

* Öğr. Gör., Millî Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu Dekanlığı, Beşeri ve Sosyal Bilimler Bölümü, myigit19@hho.msu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2798-0585

** Öğr. Gör., Millî Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu Dekanlığı, Beşeri ve Sosyal Bilimler Bölümü, hbas2@hho.msu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2532-9641

zihinsel, sosyal becerilerini ve hedef dile ait kültürel bilincini geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Edebiyatsız millet dilsiz insan kabilindedir anlayışıyla yaklaşıldığında dil öğretiminde edebi estetiğin aktarılmasının ehemmiyeti bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Kültürlerarası ve çok kültürlülük gibi olguların Avrupa ortak dil kriterlerinin de etkisiyle dil öğretim programlarında yerini almaya başlamasıyla kültür kavramı özellikle yabancı dil öğretimi alanında da dikkatleri üzerine çekmiştir. Çünkü yabancı dili öğrenen bir bireyin öğrendiği dili daha sağlıklı bir şekilde kavrayabilmesi için o dilin kültürünü de bilmesi gerekir. Ayrıca bireyler kendi kültürleri dışında başka bir kültürle karşılaşarak hem kendi kültürü dışında bir kültürün de olduğunu fark eder hem de yapacağı kültür karşılaştırmaları sayesinde kendi kültürünün farkına vararak kendi kültürüne farklı bakış açıları geliştirir. (İşci, 2012: 33).

Edebi ürünler kültürün taşıyıcısı olma noktasında önemli bir rol üstlenmektedir. Tarihin ince süzgecinden geçerek günümüze kadar ulaşabilmiş eserler toplumun estetik anlayışını yansıtırken devletten medeniyete geçişin kilometre taşlarını da oluşturmaktadır. Dil öğretimi kültür aktarımının bir parçası olarak değerlendirildiğinde edebi birikimden faydalanmanın bir tercih olmadığı anlaşılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından bakıldığında kullanılmakta olan ders kitaplarının anılan işlevi yerine getirmek için en uygun argümanlardan biri olduğu görülebilir. Ancak edebiyatın dil öğretimine ne derece dahil edilmesi gerektiği, bu amaçla seçilecek eserler ve bu eserlerin temsil gücü ayrı bir çalışmanın konusudur.

AMAÇ VE YÖNTEM

Bu çalışma ile günümüzde gerek yurt içi gerekse yurt dışındaki Türkçe öğretim merkezlerinde ders materyali olarak kullanılan Yedi İklim Türkçe, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında geçen edebi unsurların tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187) İncelenecek kitaplara bakıldığında Yedi İklim ve Yeni İstanbul setlerinde her seviye için birer kitap oluşturulmuştur. Yeni Hitit Türkçe seti 3 kitaptan oluşmakta olup ilk kitap A1-A2, ikinci kitap B1, üçüncü kitap B2-C1 seviyesine göre kaleme alınmıştır. Çalışma kapsamında Yedi İklim Türkçe, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında geçen edebi metinler, edebi çevrelerce tanınan ve bilinen şair/yazar isimleri tespit edilmiştir. Elde edilen verilen seviye, beceri ve Türk/dünya edebiyatı başlıklarında sınıflanmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada yabancılar için Türkçe ders kitabı olarak hazırlanan materyallerin ihtiva ettiği edebi içerikler incelenmiştir. Bu kapsamda ders kitabında yer alan içerikler, 4 temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinden hangisine karşılık geldiği, konusu ve temsil ettiği edebiyat gibi etkenler göz önünde bulundurularak ele alınmıştır. Değerlenen etkenler çerçevesinde elde edilen bilgiler tablo şeklinde sunularak detaylı olarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Tablo ve açıklamalar aşağıdaki gibidir:

Tablo 1.

Yedi İklim Türkçe			
<i>Seviye</i>	<i>Beceri</i>	<i>Konu</i>	<i>Temsil Ettiği Edebiyat</i>
A1	Dinleme	Aşık Veysel/ Uzun İnce Bir Yoldayım	Türk
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe			
<i>Seviye</i>	<i>Beceri</i>	<i>Konu</i>	<i>Temsil Ettiği Edebiyat</i>
A1	-	-	-
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı			
<i>Seviye</i>	<i>Beceri</i>	<i>Konu</i>	<i>Temsil Ettiği Edebiyat</i>
A1	-	-	-

Yedi İklim haricinde diğer iki kitabın A1 kurunda Türk ve dünya edebiyatına dair herhangi bir esere yer vermediği görülmüştür. Yedi İklim kitabında ise dinleme becerisine yönelik Aşık Veysel'in Uzun İnce Bir Yoldayım adlı türküsü Tarkan tarafından seslendirilmiştir. Dil gelişiminin seyri göz önüne alındığında etkinliğin Türkçe öğrencisi için uygun olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 2.

Yedi İklim Türkçe			
<i>Seviye</i>	<i>Beceri</i>	<i>Konu</i>	<i>Temsil Ettiği Edebiyat</i>
A2	Okuma	Mustafa KUTLU/Biyografi	Türk
	Dinleme	Nasreddin Hoca/Hacı Bektaşî Veli/Yunus Emre	Türk
	Okuma	Oğuz ATAY/Cristy BROWN/Mevlana Kitap Tanıtım Yazısı	Türk/Dünya
	Dinleme	Nasreddin Hoca/Mektup	Türk
	Dinleme	Kırmızı Başlıklı Kız	Dünya
	Dinleme	Nasreddin Hoca/Fıkra	Türk
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe			
<i>Seviye</i>	<i>Beceri</i>	<i>Konu</i>	<i>Temsil Ettiği Edebiyat</i>
A2	Dinleme	Orhan Pamuk	Türk
	Okuma	Türk Edebiyatı hakkında bilgi	Türk
	Okuma	Keloğlan, Pamuk Prenses, Kırmızı Başlıklı Kız, Ali Baba ve Kırk Haramiler, Denizci Sinbad	Türk/Dünya
	Okuma	Kız Kulesi Efsanesi, Modern Masallar	Türk/Dünya
	Okuma	Keloğlan Fıkraları, Nasreddin Hoca	Türk
	Okuma	Bazı Efsaneler	Türk
	Okuma	Yaşar Kemal, Shakespeare, Balzac, Orhan Pamuk, Dostoyevski, Suç ve Ceza, İnce Memed, Goriot Baba, Hamlet, Masumiyet Müzesi	Türk/Dünya
	Okuma	Çalılık (Reşat Nuri Güntekin)	Türk
	Okuma	Karagöz ve Hacivat	Türk
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe			

Seviye	Beceri	Konu	Temsil Ettiği Edebiyat
A2	-	-	-

Yedi İklim kitabı ise dinleme becerisine yönelik etkinliklere ağırlık vermiştir. İlk ünite de okuma metninde Mustafa Kutlu'nun hayat hikayesi kısaca ele alınmış ve sadece Türk edebiyatının önemli bir hikayecisi olduğu belirtilmiştir. Dinleyelim-eşleştirelim etkinliği ile Nasreddin Hoca, Hacı Bektaşî Veli, Yunus Emre hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Oğuz Atay'ın Bir Bilim Adamının Romanı, Cristy Brown'un Sol Ayağım adlı otobiyografisi ve Mevlana'nın Mesnevi'si kısaca tanıtılmıştır.

A2 seviyesinde Yeni İstanbul kitabında Türk ve dünya edebiyatı ürünlerine diğer iki kitaptan daha fazla yer verildiği görülmüştür. Bu ürünler okuma becerisini geliştirmeye yöneliktir. İlk olarak 2. ünitenin dinleme bölümünde Orhan Pamuk ile ilgili biyografik bilgiler verilmiş ve 2006 yılında Nobel ödülü aldığı belirtilmiştir. Keloğlan, Pamuk Prenses, Kırmızı Başlıklı Kız, Ali Baba ve Kırk Haramiler, Denizci Sinbad ile ilgili birer oluşturulmuş ve bir cümlelik açıklamalarla eşleştirilmesi istenmiştir. Etkinliğin hemen ardından Keloğlan ve Sihirli Taş okuma metni başlamaktadır. 5. ünitenin C kısmının hazırlık çalışmasında öğrenciler için yazar eser eşleştirmesi oluşturulmuştur. Yaşar Kemal, Shakespeare, Balzac, Orhan Pamuk, Dostoyevski gibi ünlü yazarların birer eseri verilerek eşleştirme yapılmaları istenmiştir. Akabinde Reşat Nuri'nin Çalıkuşu adlı romanından bir kesit okuma parçası olarak düzenlenmiştir.

Tablo 3.

Yedi İklim Türkçe			
Seviye	Beceri	Konu	Temsil Ettiği Edebiyat
B1	Okuma	Tercüman-ı Ahval	Türk
	Okuma	Aşık Veysel/Biyografi	Türk
	Okuma	Tahir ile Zühre	Türk
	Okuma/Yazma	Çalıkuşu	Türk
	Dinleme	Emrah ile Selvihan	Türk
	Okuma	Seherde Uğradım Ben Bir Güzele/Ercişli Emrah/Şiir	Türk
	Okuma	Mani	Türk
	Konuşma	Önemli Şahsiyetler (Şair ve Yazarlar)	Türk
	Okuma	Ayşe Kulin/Biyografi	Türk
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe			
Seviye	Beceri	Konu	Temsil Ettiği Edebiyat
B1	Okuma	Nasreddin Hoca	Türk
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe			
Seviye	Beceri	Konu	Temsil Ettiği Edebiyat
B1	-	-	-

B1 kurunda Yedi İklim kitabında dokuz etkinlikte tamamen Türk edebiyatı ürünlerine yer verilmiştir. Serbest okuma metni olarak Tercüman-ı Ahval gazetesi işlenmiştir. 8. Ünitenin B bölümünde görsel olarak kullanılan fotoğrafta Türk edebiyatının önemli kalemlerinden; Cahit

Zarifoglu, Turgut Uyar, Gulden Akın, Ece Ayhan, Attila İlhan, Edip Cansever, Erdem Bayazit, Cahit Koytak, Ülkü Tamer, Ataol Behramoğlu, Haydar Ergülen, Ahmet Arif, Asaf Halet, İlhan Berk, Halide Nusret Zorlutuna, Cemal Süreya, Arif Ay, Hilmi Yavuz, Behçet Necatigil, Lale Müldür, Metin Eroğlu, Özdemir Asaf, Can Yücel, Arif Nihat Asya, Sezai Karakoç, Ahmet Muhip Dıranas, Faruk Nafiz Çamlıbel, Necip Fazıl Kısakürek, Tevfik Fikret, Cenap Şahabettin, Cahit Sıtkı Tarancı, Mehmet Akif Ersoy, Muallim Naci, Ahmet Haşim, Yahya Kemal, Nazım Hikmet, Orhan Veli, İsmet Özel yer almaktadır. Aynı seviyede Yeni İstanbul kitabında okuma becerisine yönelik yalnızca bir etkinlik mevcuttur.

Tablo 4.

Yedi İklim Türkçe			
<i>Seviye</i>	<i>Beceri</i>	<i>Konu</i>	<i>Temsil Ettiği Edebiyat</i>
B2	Okuma	Mevlana/Biyografi Ahmed Yesevi/Kaşgarlı Mahmud/Yusuf Has Hacib	Türk
	Okuma	İki Arkadaş (Schiller)	Dünya
	Dinleme	Kazan Doğurdu (Nasreddin Hoca)/Fıkra	Türk
	Okuma	Memleket İsterim (Cahit Sıtkı Tarancı)/Şiir	Türk
	Okuma	Honore De Balzac/William Faulkner/Thomas Mann/ Joseph Heller/Ayn Rand/Cemil Meriç	Türk/Dünya
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe			
<i>Seviye</i>	<i>Beceri</i>	<i>Konu</i>	<i>Temsil Ettiği Edebiyat</i>
B2	Okuma	Evliya Çelebi, İbn-i Batuta	Türk
	Okuma	Aşık Veysel, Neşat Ertaş, Aşık M. Şerif	Türk
	Dinleme	Türküler, Aşık Veysel	Türk
	İzle-Öğren	Türkü	Türk
	Okuma	Orhan Pamuk	Türk
	Okuma	Mevlana	Türk
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe			
<i>Seviye</i>	<i>Beceri</i>	<i>Konu</i>	<i>Temsil Ettiği Edebiyat</i>
B2	Okuma	Aziz Nesin (Şimdiki Çocuklar Harika)	Türk
	Okuma	Aşık Veysel (Dostlar Beni Hatırlasın)	Türk
	Okuma	Cengiz Aytmatov (Beyaz Gemi)	Dünya
	Okuma	Japonya'nın Şiir Geleneği: Haiku	Dünya
	Konuşma	Tolstoy Anna Karenina Dostoyevski Suç ve Ceza Gorki Ana	Dünya
	Yazma	Virginia Woolf Dalgalar	Dünya
	Konuşma	Cahit Sıtkı TARANCI (Gençlik Böyledir İşte)/Şiir	Türk
	Okuma	Duygu ASENA Büyüme Mi Yaşlanmak Mı (Köşe Yazısı)	Türk

B2 kurunda tüm kitaplarda edebi ürünlerin niceliksel olarak benzer şekilde dağıldığı görülmüştür. Yedi İklim Türkçe kitabında öğrenci değişim programlarından bahsedilmiş ve bu esnada Mevlana değişim programı tanıtılmıştır. Ardından Mevlana'nın kısa yaşam öyküsü verilmiştir. Aynı temada Ahmed Yesevi, Kaşgarlı Mahmud ve Yusuf Has Hacip sadece isim olarak anılmıştır. Ancak hayat hikayeleri veya edebi kişilikleriyle alakalı bilgi verilmemiştir. Aynı kitabın 7. Ünite C kısmında Honore De Balzac, William Faulkner, Thomas Mann, Joseph Heller, Ayn Rand, Cemil Meriç

Yedi İklim Türkçe			
<i>Seviye</i>	<i>Beceri</i>	<i>Konu</i>	<i>Temsil Ettiği Edebiyat</i>
C1	Okuma	Röportaj (Abdurrahim Karakoç)	Türk
	Yazma	Sezai Karakoç/Alice Munro/Lydia Davis	Türk/Dünya
	Konuşma	Cenap Şahabettin/Goethe/Montaigne/Cervantes/Mevlana/ Peyami Safa Hayata Yön Veren Sözler	Türk/Dünya
	Okuma	Tatlı Dil (Şevket Rado)	Türk
	Okuma	Sevi Şiiri (Ümit Yaşar Oğuzcan)	Türk
	Okuma	Yunus Emre	Türk
	Konuşma	Mevlana/Sadi/Williard Marriot/Moliere	Türk/Dünya
	Okuma	Orhon Yazıtları	Türk
	Dinleme	Sultan Şairler (Fatih Sultan Mehmet, Cem Sultan, Yavuz Sultan Selim, Baki, Fuzuli)	Türk
	Okuma	Kaşgarlı Mahmud	Türk
	Okuma/Konuşma	Hoca'nın Hesabı (Nasreddin Hoca)	Türk
	Okuma	Karacaoğlan (Hakkın Kandilinde Gizli Bir Sır İdim)/Şiir	Türk
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe			
<i>Seviye</i>	<i>Beceri</i>	<i>Konu</i>	<i>Temsil Ettiği Edebiyat</i>
C1	Okuma	Haldun Taner	Türk
	Dinleme	Leyla ile Mecnun Hikayesi	Türk
	Okuma	Yazar ve Şairlerin Aşkları	Türk/Dünya
	Dinleme	Yusuf ile Züleyha	Türk
	Okuma	Reşat Nuri Güntekin	Türk
	Yazma	Özdemir Asaftan Şiir	Türk
	Konuşma	Mevlana	Türk
	Dinleme	Cengiz Aytmatov, Selvi Boylum Al Yazmalım	Dünya
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe			
<i>Seviye</i>	<i>Beceri</i>	<i>Konu</i>	<i>Temsil Ettiği Edebiyat</i>
C1	-	-	-

çalışma disiplinleri yönüyle işlenmiştir. Yeni Hitit kitabında beş okuma, iki konuşma ve bir yazma etkinliğine yer verilerek ilk kez edebi ürünlerin işlendiği görülmektedir.

Tablo 5.

Yedi İklim kitabında en yoğun edebi eser kullanımı C1 kurundadır. Yeni İstanbul kitabında B2 kuruna göre oransal olarak yakın bir dağılım görülmekteyken Yeni Hitit kitabında bu seviyede edebi ürüne yer verilmemiştir. Yedi İklim kitabında en yoğun edebi eser kullanımı C1 kurundadır. C1 kurunda da verilen eserler İslamiyet öncesinden başlayarak Cumhuriyet dönemine kadar uzanmaktadır. Yeni İstanbul kitabında B2 kuruna benzer bir dağılım görülmekteyken Yeni Hitit kitabında bu seviyede Türk ve dünya edebiyatından ürünlere yer verilmemiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bir dilin inceliklerini çözümleyip o dilin estetiğini anlayabilme noktasında edebi eserler önemli rol oynamaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de dil öğrenimi yalnızca hedef dili konuşan bireyler değil yüzlerce yıllık Türk kültürünü tanıyan bireyler yetiştirebilme hedefiyle planlamaktadır. Bu manada istifade edilmeye en uygun olan kaynaklardan biri edebi eserlerdir. Türk edebiyat tarihine bakıldığında yüzlerce yazarın binlerce eseri mevcuttur. Bu eserler içerisinde döneminde çığır açan, bugün bile edebiyat çevrelerinde hayranlıkla okunagelen birçok eser mevcuttur.

Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan kitapları ele aldığımızda edebi eserleri yansıtmada noktasında belli bir hassasiyet gösterildiği söylenebilir. Öte yandan tüm kitaplarda işlenen edebi ürünlerin dar bir çerçevede ele alındığı göze çarpmaktadır. Bu durumun bir sebebi olarak eldeki metinlerin seviyelere uygun şekilde dönüştürülmemiş olması gösterilebilir. Ayrıca edebi ürünlerin tümünü ders kitabı olarak kullanılan materyallere entegre etmek doğru bir yaklaşım olmayabilir. Bunun yerine yardımcı kitap, video, görsel vb. materyaller geliştirmek suretiyle dil öğrenen bireyin kültürel kodları daha kolay ve kalıcı bir şekilde anlamlandırması temin edilebilir.

KAYNAKLAR

Bakan, H. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, Meserret Oteli. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Er, K. O. (2006). The Effects of Culture In Foreign Language Curriculum. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 39, 1-14.

İşçi, Cenan (2012), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan “Yeni Hitit” Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Şevik, M. (2007). “İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Eğitimde Avrupa ve Kültür Boyutu” **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. S:14, s.109 <http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/02012008dergi/dosyalar/108%20-%20118.pdf> (9.11.2009)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

KUTADGU BİLİG'DE KÖKTEŞ FİLLER

Prof. Dr. Zeki KAYMAZ

Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü

ÖZ

İsim ya da fiil, aynı kökten türeyen kelimelerin bir arada kullanılmasıyla oluşan birleşik fiil yapılarına “*kökteş fiil*” denilmektedir. Kökeni ne olursa olsun kökteş fiillerde işlev açısından ilk unsur daima isim, ikinci unsur ise daima fiil olur. Kökteş fiiller Türkçenin ilk metinlerinden itibaren görülür. Buna Köktürk yazıtlarında geçen *bilig bil-*, *sü süle-*, *sünüş sünüş-*, *keçig keç-* kökteş yapılara örnek olarak gösterebiliriz. Kökteş fiillerin kullanımı Eski Uygur Türkçesi devresinde daha da yaygınlaşmış ve anlam kuvvetlendirici bir üslup ögesi halini almıştır. Kutadgu Bilig’de de “kökteş” fiillerin sıklıkla kullanıldığını görüyoruz: *at ata-*, *aşnu aşun-*, *bilig bil-*, *bedük bedü-*, *çergü çergüle-*, *itig itin-*, *küç küçe-*, *kürek küre-*, *koltgu kolt-*, *muñ muñad-*, *sakış sakla-*, *tüş tüşe-*, *tusu tusul-*, *tokım tokı-*, *ukuş uk-*, *ulug ulugla-*, *yigü yi-*, *yaşın yaşna-*, *yatgak yat-* gibi. Bildiride tespiti yapılan kökteş fiiller, ses, yapı ve üslup açısından incelenecek ve kökteş fiillerin Kutadgu Bilig’deki yeri irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Kutadgu Bilig, kökteş fiil, fiil birleşmeleri.

COGNATE VERBS IN KUTADGU BILIG

ABSTRACT

The compound verb structures formed by the combination of nouns or verbs, words derived from the same root are called “cognate verbs”. Regardless of their origin, in terms of function, the first element is always a noun and the second element is always a verb in cognate verbs. Cognate verbs are seen from the first texts of Turkish. We can show *bilig bil-*, *sü süle-*, *sünüş sünüş-*, *keçig keç-* in the Orkhun inscriptions as examples of cognate verbs. The use of cognate verbs became more widespread in the Old Uighur Turkic period and became a stylistic element that strengthens the meaning. In Kutadgu Bilig, we see that “cognate” verbs are frequently used: *at ata-*, *aşnu aşun-*, *bilig bil-*, *bedük bedü-*, *çergü çergüle-*, *itig itin-*, *küç küçe-*, *kürek küre-*, *koltgu kolt-*, *muñ muñad-*, *sakış sakla-*, *tüş tüşe-*, *tusu tusul-*, *tokım tokı-*, *ukuş uk-*, *ulug ulugla-*, *yigü yi-*, *yaş yaşna-*, *yatgak yat-*. In the paper, the identified cognate verbs will be analysed in terms of sound, structure and style and the place of stem verbs in Kutadgu Bilig will be examined.

Key Words: Kutadgu Bilig, cognate verbs, compound verbs.

GİRİŞ

Ayrı yapılarda olmakla birlikte, her iki unsuru da aynı isim veya fiil köküne dayanan ve ilk unsuru her zaman isim, ikinci unsuru da her zaman fiil olan yapılar “kökteş fiiller” (cognate verbs) olarak adlandırılmaktadır. Kökteş fiiller Türkçenin ilk eserlerinden itibaren görülebilen bir birleşik yapıdır. Bu konuda Ş. Ali Bozkaplan’ın Köktürk yazıtlarında gösterdiği *bilig bil-*; *sü süle-*; *sünüş sünüş-*; *keçig keç-*; *içigme içik-*; *ölügme öl-* örneklerine (Bozkaplan 2007) illigig ilsiret- KT D.15ve 18; BK D.13 ve 15; kaganlıgıg kagansırat- KT D.15 ve 18, BK D. 13 ve 15 örneklerini ve diğer yazıtlardan *bitig biti-* Tenri Kagan Güneybatı 1 (User 461); *ab abla-* Köl İç Çor 9 (User 470); *at atlan-* Taryat B1; *turgak tur-* Taryat K 2 (User 480); *boşunu boşunul-* Ş.Usu D 7; *yay anta yayla-* Ş.Usu D.8; *yaka anta yakala-* Ş.Usu D 8 (User 476); *yaka anta yakala-* Ş.Usu G 2

(User 477); *bitig biti-* Ş. Usu G. 6 (Aydın 52); *yagıg yagıla-* Yenisey Köjeelig Hobu 2 (Malov 81) örneklerini de katabiliriz.

Kökteş Fiillerle İlgili Yayınlar ve Terminoloji

Bildirimizin girişinde söz konusu edildiği üzere "Eski Türkçede Kökteş Fiiller" adlı bildirişiyle Ş. Ali Bozkaplan, tekrarlarla birlikte 692 adet kullanım tespit etmiştir. Bunların tip adedini de 102 olarak gösterir. Ayrıca Köktürk yazıtlarındaki kökteş fiil kullanımına da genel olarak değinmiştir. Önder Çağırın ise Türkiye Türkçesindeki kökteş fiillerin tespit ve tasnifini yapmıştır (Çağırın 1997). DLT'deki örnekleri de Rıdvan Öztürk incelemiştir (Öztürk 2017). Sebahat Armağan da Dede Korkut hikâyelerindeki kökteş biçimbirimleri incelemiştir (Armağan 2020). Bildiğimiz kadarıyla kökteş fiillerle ilgili son çalışma Kadı Burhaneddin Divanı'ndaki kökteş fiiller hakkındadır (Kaymaz 2022). Bu yayınlardan da anlaşılacağı üzere araştırmacılar "kökteş fiil" terimi üzerinde birleşmiş görünmektedirler.

Kutadgu Bilig'de Kökteş Fiiller

Kutadgu Bilig'deki kökteş fiiller tarama yoluyla tespit edilmiş ve isim ve fiil kökünden türetilmiş olmalarına göre iki grupta incelenmiştir.

I- İsim kökünden türetilmiş kökteş fiiller:

1. +A-:

at ata-: ad vermek, adını anmak.

bu tegme birine at urmuş öñin/bu yañlıg atını atamış kidin (B.67) B.26, 3011,3358,3442

at atan-: ad verilmek.

anasından togsa atansa atı/müsafir bolup mindi ödleğ atı (1388) D.257

bediz beze-: süslemek.

yaşıl kök tör ütti kötürdi ediz/kün ay birle yulduz bezedi bediz (3724)

küç küçe-: zor kullanmak, zulmetmek.

tek ök bir sana öz katılmış üçün/yaşı munça erse küçeme küçün (3365) 1284

tün tüne-: kararıp kalmak, karanlık devam etmek.

közün kökke tikti baka turdı kiç/kara tün tünerdi yarumadı hiç (6217)

tüş tüşe-: düş, rüya görmek.

tüşedim түşümdin açıldı maña/ölürüm ukuldı maña ay toña (5987) 1009, 4366,4367,6000,6013

yaşın yaşna-: şimşek çakmak.

bulıt kökredi urdı nevbet tuğı/yaşın yaşnadı tarttı hakan tuğı (D.86)

2. +Ad-:

kut kutad-: kutlu olmak, saadette bulunmak.

ilig ked yaşasu kutadgu kutun/yulug bolsu canım tenim öz bütün (6267) 2626

muñ muñad-: sıkıntıya düşmek, muhtaç olmak.

negü tir eşitgil bu kökçin saña/muñadmış muñına yara ay tona (2818)

3. +DA-:

ün ünde-: sanını adını anmak.

öger atın ündep ünin türtüşüp/küvenç birle avnur sevinçke tuşup (D.95) D.75, 5954

4. +LA-:

av avla-: av yakalamak, avlanmak.

yolın kısmaşa kuş meñin edlemez/semiz bolsa it tok avın avlamaz (6366)

bügü bügüle-: bilgiyle bilgilenmek.

negü tir eşitgil ay ilçi bügü/bügülep kılur ilçi künde ögü (3142)

çergü çergüle-: ağıt yakmak, ağlamak, yas tutmak.

aya çergüçi kel mini çergüle/yıl ay tutgunı boldum emgek bile (D.373)

em emle-: iyileştirmek, ilaç yapmak.

kamug igke ot ol emi belgüüg/ol ig emlegüçi kanı belgüüg (3873)

ig igle-: hastalanmak.

neçe kör küvenler bir ig iglemez/kara yirke kirdi kanı tepremez (4725) 5990,5991

irig iriglen-: yüz çevirmek, sert davranmak.

irig sözke buşma kalı tegse söz/köni söz irig ol iriglenme öz (5775)

iş işle-: iş yapmak, çalışmak.

özine basut kalsa iş başlasa/ özi tınşa ança ol iş işlese (D.419) D. 255, D.544, D.1542,D.2590,1924,1952,2267,2901,4136,5227,5446, 5459

iş işlet-: iş yaptırmak, çalıştırmak.

kalı tegse beglik sana belgüüg/bilig birle işlet işig ay külüg (4136)

iz izle-: izlemek, takip etmek.

yaşık yirke indi yüzün kizledi/kalık karşı keldi izin izledi (6211)

söz sözle-: söylemek, konuşmak.

kalı mundag erse bilip sözle söz/sözün bolsu közsüz karaguka köz (D.178) D.171, D.172, D.180, D.185, D. 186, D.187, D.195, D.202, D.205, D.209, D.306, D.351, D.490, D.506, D.514, D.516, D.522, D.547, D.649, D.672, D.960, D.962, D.978, D.987, D.1003, 867,961,1008,1014, 1025, 1080, 1084, 1325, 1341,1655,1831 2070, 1912, 1913, 1914, 1916, 1937, 2203,2514 2522,2642, 2701, 2948, 2908, 2979, 3180, 3273, 3280, 3423, 3426, 3501, 3684,3711, 3812, 3816, 3820, 3821, 3826, 3828, 3842, 3848, 3847, 3852, 3878, 3879, 3880, 3881, 3938, 3939, 3961, 4027, 4086, 4108, 4116, 4117, 4221, 4297, 4307, 4332, 4552, 4876, 5070, 5080, 5301, 5392, 5433, 5435, 5773, 5883, 6085, 6138, 6150, 6243, 6474, 6505, 6520, 6623, 6626,6598 6627.

söz sözlen-: söylenmek.

tili birle yaljuk sözi sözlenür/sözi yakşı bolsa yüzi suvlanur (D.275)

ulug ulugla-: büyüğü büyük tutmak.

ulugug ulugla küdez hürmeti/saşa kelge devlet ulugluk kutı (4151)

yagı yagıla-: düşmanla savaşmak.

yagılagu kafir yagısın katıg/yulugla bu işke et öz kıl satıg (4227)

azın azlan-: azı azımsamak.

ukuş azın azlanma asgı öküş/bilig azın azlanma erke körüş (D.305)

II- Fiil kökünden türetilmiş kökteş fiiller:

5. -ç:

kılınç kıl-: hareket etmek, davranmak.

yagu kılmagusın kılınçı kılır/yagı bu yaguda negü adrukı (2067)

ökünç ökün-: pişman olmak.

ulır men ökünüp asıg yok ökünç/idim rahmetinde adın yok umunç (1364) D.363, 1121, 1149,1361,3572

sakinç sakın-: kaygılanmak sevinç bolsa kimke özün sevnü bir/sakinç kadgu tegse yime saknu bir (4257)

sevinç sevin-: sevinmek

sakinç kadgu bolsa yuluglar özüg/sevinç bolsa sevnür yarutur közüg (3411)

6. -DI:

ögdi ög-: alkışlamak, methetmek.

olar ögseler ögdi ilke barır/kalı sökseler atı artap kalır (4396)

7. -(I)G:

açıg açın-: bağışlamak, ihsanda bulunmak.

er at tırgü yıggu açıngu açıg/çıgayıg bayutgu todurgu açıg (5513)

arıg arıt-: ortadan kaldırmak, yok etmek.

üçünçi imin tut kamug yollarıg/karaçıg sekerçıg arıtgıl arıg (5577)

bilig bil-: bilgi bilmek.

neçeme bilig bilse begler özi/bitigçi kerek ol bitise sözi (2674) 2447, 2000, 1680, 1814,1815,1846, 2228, 2621, 2626, 2627, 2719, 2896, 3166, 3168, B.22, B.74, D.156 (2), D.155, D.160, D.209, D.224, B.473, D.472, 1016, 1166, 1493, 3014, 3220, 3221, 4022, 4333, 4344, 6430, 6490, 6505(2), 6611, 6613

bitig biti-: yazı yazmak; kitap, mektup yazmak.

sözüm sözledim men bitidim bitig/sunup iki ajunnu tutgu elig (D.351) D.258, D.282, s.152(başlık), 1542, 1354, 2223, 2226, 2482, 2674, 2698, 2725, 2735, 2776, 3178, 3822, 3185, 3186, 3187, 3197, 3471, 3712, 3713, 3731, 3889, 3893, 3894, 3896, 3908, 3911, 5929

bitig bitit-: yazı yazdırmak.

bitigçi negü teg kerek ay tetig/anar bey inanıp bititse bitig (2671)
bodug bodu-: boya boyamak.

kamug erdemi bar sakınuk odug/kayu işke tegse bodur tü bodug (3146)
isig isi-: ısınmak, sevmek.

küler yüz isig sözke yalnuq isir/isinse bu yalnuq bolur kul esir (2479)
itig it-: hazırlık yapmak.

yarın bolgu işke bu kün it itig/maña mundag aydı biliglig tetig (5702) D.483, 2958, 3186,
3187, 5703, 5698

itig itin-: hazırlık yapmak, hazırlıkları tamamlamak.

bir ay toldı atlıg er erdi tetig/eşitti bu çavıg itindi itig (D.462) D.475
körüg kör-: rüya görmek.

kiçeki tüşünke yörügü adın/yana körse kündüz körügi adın (5996)
ölüg öl-: ölmek.

neçe ölse bolmaz sini teg ölüg/özün edgülerdin ilindi ülüg (6417)
ötüg ötün-: arz etmek, dilekte bulunmak.

çığay tul yetim kıssa birse ötüg/anı barça tırlap ötünse ötüg (2498) D.791, 2541, 4043,
4058, 4103

sevüg sevit-: kendini sevdirmek.

ne edgü bitig birdi bilgi bedük/sevitmiş sevüglərke köñli süsük (3687)
süçig süçin-: şaraba alışmak.

süçigke süçinse ajun begleri/açığ boldı il kün budun begleri (2092)
tapug tap-: hizmet etmek.

bu kul kulka kulluk yaragsız bolur/tapugçıkı tapsa uçuzluk bulur (3750)
tapug tapın-: hizmete girmek.

bu beglerke tapnur tapugçı kamug/muñadıp kelip tuttı tapgun kapug (2814) D.528, D.842,
2064, 2951 4180, 3985, 3987, 597,615,3362,3738

tapug tapındur-: hizmet gördürmek.

kayu erse begler tapugçı kulın/tapındurgu ötrü açınsu yolın (635), 1756
yarag yaran-: yaranmaya çalışmak.

tegimsiz tapug birle törke tegir/yaragsız yaransa kör ilke tegir (D.614)
yoñag yoña-: gammaz gammazlamak.

neçeme mini edgü tutsa özün/yoñagçı yoñasa tügülgey yüzün (5860)
yörüg yör-: tabir etmek.

nelük özke tensiz yörer sen yürög/yörögke barır tüş ay könli örüg (6038)

8. -GAK:

turgak tur-: nöbet tutmak.

künün turdı turgak tünün yatgakın/tapındı kıyiksız bagırsaklıkın (D.608)

tutgak tut-: öncü olmak.

ayur ay kadaşım yolum köjelir/ölüm tutgaki tuttu öz bargalı (5976)

yatgak yat-: muhafızlık etmek.

tapındı kiçe tañda tepremedi/tünin yattı yatgak aş anda yidi (1606) 952

9. -GAn:

törütgen törüt-: yaratıcı yaratmak:

törütgen barına törütmiş tanuk/törümüş iki bir tanukı anuk (D.15)

10. -GLI:

agıglı ag-: çıkan çıkmak.

inıglı agar ol ağıglı iner/yaruğlı tunar ol yorıglı tınar (1049)

alıglı al-: alıcı almak.

satıgçı birür neñ añar mün sanı/alıglı alır ilde evrer anı (2995)

barıglı bar-: varıcı varmak.

barıglı barur künde sindin yırar/keligli kelir terk sana öz ular (3557)

biligli bil-: bilen bilmek.

kılınçı köni erse körki kelir/tişi körki kık ol biligli bilir (4500) 1530, 1531

birigli bir-: verici vermek.

saña birdi dünya esirkemedi/maña birmegeymü birigli idi (3745)

inigli in-: inen inmek.

inigli agar ol ağıglı iner/yaruğlı tunar ol yorıglı tınar (1049)

itigli it-: yapıcı yapmak.

kim erse munı teg itermü kanı/itigli bar erse öger men anı (B.25) 146

keçigli keç-: geçici geçmek.

keçigli turur dünya keçti sakın/keligli ölüm utru keldi sakın (1465)

keligli kel-: gelici gelmek.

barıglı barur künde sindin yırar/keligli kelir terk sana öz ular (3557)1465, 4650, 6493

koluglı kol-: isteyici istemek.

muñ ukmış kişiler ölümüg kolar/ölümüg koluglı er öldrü ölür (2397) 4485

körüglü körüş-: meydana çıkmak, görünmek.

körüşmez yağının küsi ked yırak/körüşse basınur körigli karak (2368)
keçigli keçür-: geçeni geçirmek.

keçürdün keçigli bu tünki tünün/keçermü siziklig keligli künün (3633)
küdezigli küdez-: gözetici gözetmek.

negü teg küdezgü olarig tutup/küdezigli teñri küdezsü utup (4526)
okuglı okı-: okuyucu okumak.

muñar meñzetü keldi şa'ir sözi/okısa açılğay okıgı közi (D.412)
sevigli sev-: seveni sevmek.

seviglini sevmez keyik teg kaçır/kaçıgıka yapçur adakın kuçar (D.401)
tınıgı tın-: canlı nefes almak.

tilin sözledi barça edgü sena/du'a birle tınmaz tınıgı tına (3106)
turuglı tur-: durucu durmak.

tapugka kelip kut kapugda turur/kapugda turuglı tapugda turur (100)
tükegli tüke-: tükenici tükenmek.

ne kim işler erse tükelin küder/tükegli tükese inişke yanar (1050)
ukuglı uk-: anlayıcı anlamak.

biligli bilürmü negü tir negü/ ukuglı ukarmı negü tir bügü (1530) 1531
yoñaglı yoña-: gammaz gammazlamak.

muñar eyemenür men ay ilig kutı/yoñaglı yoñasa bu yalñuk iti (5869)
yoriglı yori-: yürüyücü yürümek, dolaşmak.

yoriglı bu yalñuk bu arzu öze/yorırlar tilegü ajunug keze (3735)

11. -GU:

bolgu bol-: olacak olmak.

kamug bolgu neñke bolur belgü teñ/kiçigde bedüginçe ol bolgu teñ (1650)
içgü iç-: içki içmek.

mansa anar beg ne köñli bütüp/alıp içse içgü anı çın tutup (2882) 2920, 4664
keçgü keç-:ölçüyü aşmak, sınırı geçmek.

tişig katma erke yigü içgüde/kalı kattıñ erse keçer keçgüde (4517)
koltgu kol-: istekte bulunmak.

yakınlık kılı tursu tise özün/bolup koltgu kolma bolu bir sözün (4275)
tusulgu tusul-: faydalı olmak.

kalı il işine tusulsu tise/tusulgu yiri yok söz aydım kese (3803)
yigü yi-: yiyecek yemek.

kayu beg budunka törü birmese/küdezmese budnın yigüçi yise (2136) 2142, 2826, 4615,5441

yüdgü yüdür-: yük yükletmek.

kişi emgek ıdsa tiriglik ıdıp/anı sevgü yüdgü yüdürse yüki (2910)

12. -K:

alık alın-: meziyetli olmak.

itülsü kılınçı tüzülsü yorık/tusulsu tapugka alınsu alık (1490)

eşük eşün-: örtü örtünmek.

yaruk dünya yüzke eşünse eşük/men ötrü barayın ay eski tüşük (5003)

kılık kıl-: huy edinmek.

kişi körmedük bolsa altun kümüş/körüp bulsa kılık kılur miñ söküş (5757)

kürek küre-: kaçak kaçmak.

küremiş kürek erdi uş bu özüm/ecel tuttı iltür asgı sözüm (1118) 5710

tilek tile-: dilemek, istemek; iş beklemek.

er atını sevindür tilegil tilek/tilek barça kelgey yağı boynı eg (5482) 9612, 4744, 4778, 5190,1617, 3727, 3315, 3523, 3604, 3857, 3981

üyük üyül-: batağa batmak.

üyükke kirigli üyüldi kodı/örü kelmedi ol sevinç bulmadı (3090)

yaguk yak-: yakına yaklaşmak.

kara tün yaruk künke yakmaz yaguk/yaşıl suv kızıl otka bolmaz konuk (2250)

yaruk yarut-: aydınlık aydınlatmak.

kara tün içinde turur kelgü iş/yarutur yaruk aya edgü iş (4925) D. 35, d.288

yorık yori-: hareket etmek, davranmak.

seniñdin yaramaz bu yanlık kılık/ukuşlug yorımaz bu yolca yorık (6309)

yük yüd-: yük yüklenmek, yük yüklemek.

kişi yüki yüdse yüdürmese yük/cefa kılsalar bu vefa kılsa şük (3427) 1874, 1875, 1876, 3468, 4264, 6098, 6610, 6602

yük yüdür-: yük yüklemek.

kişi yüki yüdse yüdürmese yük/cefa kılsalar bu vefa kılsa şük (3427)4528, 5565, 6098

13. -I:

tükel tüke-: tamamen bitirmek.

kalı içse suvını tüketi tükel/tükedi tiriglik kazıldı kırım (6063) 1047

tükel tüket-: tamamen bitirmek.

bu ay toldı buldı tilekin tüköl/tüketti tiriglig tusu kaldı mal (1051)

14. -m:

tokım tokı-: kesimlik hayvan kesmek.

takı bir kutu aşka barmaz okıp/kişig aşka ünder tokımlar tokıp (4669)

yım yi-: yemek yemek.

karın todguça yi kamug yım içim/kerek arpa yür tut todurgu açım (4769)

yiym yi-: yemek yemek.

boguzka yiymince ajunda yidim tap/ eginke kedimce eğinde kedim tap (3800)

15. -mAdUK:

bulmaduk bul-: bulunmadık bulunmak.

elig bulmaduk bulsa ilke elig/uzatur budunka elig hem tilig (5758) 5757

16. -mAz:

bulunmaz bulun-: bulunmayan bulunmak.

bu ol dünyada devlet karanıg kurı/bulunmaz bulunsa bolur beg karı (6111)

17. -mİş:

aytmış ay-: söylenmiş söylenmek.

aytmışını aydım ay ilig kutı/negü teg kerekin emi hem otı (2944)

küdezmiş küdez-: gözetici gözetmek.

mini bir bayatım küdezmiş teg/küdezümegey sen aya aslı beg (3764)

ögdülmüş ög-: öğülmüş öğmek.

öküş alkıtu ögdi ögdülmüşig/ayur sözlediñ sen özün bilmişig (5610)

18. -mUr:

yagmur yag-: yağmur yağmak.

yaga tursu yağmur yazılsu çiçek/kurımış yıgaçtın salınsu küjek (D.998)

19. -(I)n:

akın akıt-: sel gibi akıtmak.

okıdı bu oğlın özine yakın/tutup kaçtı közde akıttı akın (1160)

20. -(A)r:

sever sev-: seveni sevmek.

üçünçi yagıka yagı bolsalar/severin kim erse anı sevseler (5582)

sever sevindür-: seveni sevindirmek.

severig sevindür kör açığ birip/sini sevmegüçini sürgil serip (5496)

uçarig uçur-: uçanı uçurmak.

uçarığ uçurmaz senin kuşların/yorırıg yoritmaz kör esrin itin (5379)
yorırıg yorit-: yürüyenı yürütmek.

uçarığ uçurmaz senin kuşların/yorırıg yoritmaz kör esrin itin (5379)
21. -ş:

agış agu-: yokuş çıkmak.

agış teg bu edgü agumaz kişi/tegip tegme yalñuk kılumaz işi (D.905)

kêneş kêneş-: karşılıklı danışmak.

kêneşgü kerek öz yakına kêneş/kêneş birle itlür kamug türlüg iş (5652)

ukuş uk-: anlayış sahibi olmak.

bilig bil ukuş uk yorıma yava/ödi kelse edgü birür ol küni (3014) 908, 1967, 2626, 2627,
3168, 1827, B.74, D.155, B.22, 6430, 6490

22. -U:

tusu tusul-: fayda sağlamak.

tusulsa idi ök tususu öküş/kalı öznese yası il kend uluş (2421)

23. -z:

közün körüş-: bizatihi, şahsen görüşmek.

kamug gayib özler körüşse közün/sakinç boldı kışga sevinçi uzun(3300)

közke körin-: göze görünmek.

bu körklüg kişi közke körnür arıg/arıg bolmasa aş bogazka karıg (2855)

Zarf-fiilli yapılar:

aşnu aşun-: öne geçmek, ön ayak olmak.

bilir sen selam fazlı artuk ulug/kim aşnu aşunsa açar bu yolug (5052) 2604

tip ti-: deyip söylemek.

hirekda atadı bu ol ögdülmiş/munı ma vezirniñ oğlı tip timiş (B.70)

yaña yan-: tekrar dönmek.

maña tuşsu birsü bir öt sav erig/yaña yansu kılsu kılur işlerig (4939)

yandru yan-:tekrar dönmek.

yaña yandru yanmak yavalık tapa/yararmu maña ay bağırsak apa (4690) 2390, 3825, 4690

SONUÇ

Kutadgu Bilig'deki kökteş fiiller, Eski Türkçeden bu yana anlamı zenginleştirmek ve kuvvetlendirmek için kullanılan geleneksel bir gramer kategorisidir. Örneğin *közün körüş-* artık "bizatihi, şahsen görüşmek" anlamını üstlenmiştir. Anlamı zenginleştirme ve kuvvetlendirmenin yanı sıra kökteş fiiller pek çok edebi sanatın ve üslup özelliğinin ortaya çıkmasına da yol açmıştır.

Bu açıdan Kutadgu Bilig'in tam olarak incelendiği söylenemez. Örneğin: *bilig* ma'nisini *bil* negü tir *bilig*

bilig bilse ötrü yrar erde ig (156)

Yukarıdaki beyitte *bilig* ve *bil-* sözleriyle edebi sanatlardan *tekrir* (anlamı kuvvetlendirmek için bir ya da birkaç kelimenin sürekli tekrarlanması) ve *iade* (bir mısranın son kelimesinin, takip eden mısradaki ilk kelime olarak tekrar edilmesi) sanatları yapılmıştır. Yine bir üslup özelliği olarak, belli seslerle tona daha fazla canlılık verebilmesi amacıyla *bil-* fiilinin diğer türevleriyle birlikte ma'nisi, tir, ig sözlerindeki "i" sesiyle bir alliterasyon da yapılmıştır. Aşağıdaki beyitte de benzer bir kullanıma rastlamaktayız:

tilekin tilegli tükelin tiler

tilekin tüketse tükelin tiler (5432)

Kutadgu Bilig'de *söz sözle-* (106), *bilig bil-* (40) ve *bitig biti-* (32) kökteş fiilleri anlamlı bir şekilde fazla kullanılmıştır. Bunu değerlendirdiğimizde ise, Yusuf Has Hâcib'in eserinin yapısına uygun olarak bilgiye dayalı sözün kayda geçmesini öncelendiği düşüncesine varabiliriz.

Burada varılan diğer önemli bir sonuç, kökteş fiillerin ortaya koyduğu anlam özellikleridir. Bu durumun göz önüne alınarak Kutadgu Bilig'in söz dizininde bu kökteş fiillerin anlamlarının ayrı madde başları olarak gösterilmesi gerektiğini bir öneri olarak sunmak istiyoruz.

KAYNAKLAR

- Arat, Reşid Rahmeti(1947), *Kutadgu Bilig I Metin*, Ankara: TDK Yayınları.
- Arat, Reşid Rahmeti (1959), *Yusuf Has Hacib Kutadgu Bilig II*, Çeviri: Reşid Rahmeti Arat, Ankara: TTK Yayınları.
- Arat, Reşid Rahmeti(1979), *Kutadgu Bilig III, İndeks*, İndeksi neşre hazırlayanlar: Kemal Eraslan, Osman F. Sertkaya, Nuri Yüce, İstanbul: TKAE Yayınları.
- Armağan, Sebahat (2020), "Dede Korkut Hikâyelerinde Kökteş Biçimbirimler", Uluslararası Dede Korkut Bilgi Şöleni ve Deli Dumrul'a Ad Verme Çalıştayı, Bildiriler Betiği, İstanbul: Kutlu Yayınevi, s. 93-105.
- Aydın, Erhan (2007), *Şine Usu Yazıtı*, Çorum: Karam Yayınları.
- Bozkaplan, Ş. Ali (2007) "Eski Uygurcada Kökteş Fiiller", I. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı -Bildiriler- Cilt I, Ankara: Lazer Ofset, s. 481-490.
- Çağırın, Önder (1977), "Türkiye Türkçesinde Kökteş Fiiller", *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, S.44, Nisan 1997, s.356-360.
- Kaymaz, Zeki (2022), "Kadı Burhaneddin Divanı'nda Kökteş Fiiller, *Prof. Dr. Ceval Kaya Armağanı*, Ankara: Akçağ Yayınları, s. 299-314.
- Malov, C. E. (1952), *Yeniseyskaya Pismennost' Tyurkov Teksti İ Perevodı*, Moskva-Leningrad: İzdatel'stvo akademii Nauk CCCR.
- Öztürk, Rıdvan (2017), "Sözdizimsel Bakımdan Divanu Lugati't-Türk'teki Kökteş Fiiller", *JOTS* 1/1, s.98-112.
- User, Hatice Şirin (2009) *Köktürk ve Ötüken Uygur Kaganlığı Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi*, Konya: Kömen Yayınlar

21. YÜZYIL BECERİLERİNDEN OLAN BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME VE TÜRKÇE EĞİTİMİ

Nazife ELİAÇIK

Millî Eğitim Bakanlığı

ÖZ

Yirmi birinci yüzyıl, bilgi ve teknolojiye hızlı bir değişimi beraberinde getirmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak insanların sahip olduğu beceri ve yetkinlikler de değişmiştir. Günümüz bilgi toplumunda bireylerin çağın getirdiği değişimlere uyum sağlayabilmeleri ve teknolojik gelişimlere ayak uydurabilmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda bireylerin, bilgi yığınları içerisinde kendi ihtiyaçlarına cevap verebilecek olanları seçebilmesi, kullanabilmesi ve yaşamına aktarabilmesi için mevcut temel becerilerle birlikte üst düzey beceri ve yeterliliklere sahip olması da beklenmektedir. Bireylerin sahip olması beklenen bu beceriler ve yeterlilikler, 21.yüzyıl becerileri olarak tanımlanmaktadır. Alan yazında 21.yüzyıl becerilerinin neler olduğuna ve bunların sınıflandırılmasına yönelik pek çok çalışma yer almaktadır. Sözü edilen çalışmalar incelendiğinde 21. Yüzyıl temel becerilerinin eleştirel düşünme, problem çözme, analiz ve sentez yapabilme, iş birliği ve ekip çalışması, yaratıcılık ve inovasyon, öğrenmeyi öğrenme, bilgi okuryazarlığı ve bilgi teknolojisi olduğu görülmektedir.

Günümüz öğrencilerinin gelecekteki hayatlarında başarılı olabilmesi için edinmeleri gereken 21.yüzyıl temel becerilerine “bilgi işlemsel düşünme” adlı bir beceri daha eklenmiştir. Bilgisayar bilimi kavramlarından yararlanarak problem çözme, sistem tasarlama ve insan davranışlarını anlama şeklinde tanımlanan bilgi işlemsel düşünme; bazı kaynaklara göre tüm bu temel becerileri kapsar niteliktedir ve bütün disiplinlerde bulunan ortak bir payda olarak görülmektedir.

Bilgi işlemsel düşünmenin Türkçe eğitimi alanında değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada doküman incelmesi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma çerçevesinde incelenen dokümanlardan hareketle bilgi işlemsel düşünmenin ne olduğu, boyutları, diğer becerilerle olan ilişkisi ve Türkçe eğitimindeki yeri belirlenmeye çalışılmıştır. Disiplinler arası bağlamda değerlendirilen bilgi işlemsel düşünmeye, çağımızın bir gereği olarak Türkçe eğitiminde de başvurulması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda Türkçe dersi öğretim programında bilgi işlemsel düşünme becerisine yer verilmesinin ve Türkçe dersleri için bilgi işlemsel düşünme becerisi merkezinde hazırlanmış uygulama örnekleri üzerinde çalışılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: 21. Yüzyıl becerileri, bilgi işlemsel düşünme, Türkçe eğitimi

21ST CENTURY SKILLS OF COMPUTATIONAL THINKING AND TURKISH EDUCATION

ABSTRACT

The twenty-first century has brought about a rapid change in knowledge and technology. As a result of this situation, the skills and competencies that people possess have also changed. In today's information society, individuals need to be able to adapt to the changes brought about by the age and keep up with technological developments. At the same time, individuals are expected to have high-level skills and competencies along with the existing basic skills in order to be able to select, use and transfer the ones that can meet their needs from the masses of information. These skills and competencies that individuals are expected to possess are defined as 21st century skills. In the literature, there are many studies on what 21st century skills are and their classification. When these studies are examined, it is seen that the basic 21st century skills are critical thinking, problem solving, analysis and synthesis, collaboration and teamwork, creativity and innovation, learning to learn, information literacy and information technology.

A new skill called "computational thinking" has been added to the 21st century basic skills that today's students need to acquire in order to be successful in their future lives. Computational thinking, which is defined as problem solving, system design and understanding human behavior by using computer science concepts, according to some sources covers all these basic skills and is seen as a common denominator in all disciplines.

In this study, which aims to evaluate computational thinking in the field of Turkish education, document analysis method was utilized. Based on the documents analyzed within the framework of the study, it was tried to determine what computational thinking is, its dimensions, its relationship with other skills and its place in Turkish education. It is thought that computational thinking, which is evaluated in an interdisciplinary context, should be applied in Turkish education as a necessity of our age. In this direction, it is thought that the inclusion of computational thinking skill in the Turkish curriculum and working on application examples prepared in the center of computational thinking skill for Turkish lessons will contribute to the field.

Key Words: 21st century skills, computational thinking, Turkish education

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıl, bilgi ve teknolojiye hızlı bir değişimi beraberinde getirmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak insanların sahip olduğu beceri ve yetkinlikler de değişmiştir. Günümüz bilgi toplumunda bireylerin çağın getirdiği değişimlere uyum sağlayabilmeleri ve teknolojik gelişimlere ayak uydurabilmeleri beklenmektedir. Aynı zamanda bireylerin, bilgi yığınları içerisinde kendi ihtiyaçlarına cevap verebilecek olanları seçebilmesi, kullanabilmesi ve yaşamına aktarabilmesi için üst düzey beceri ve yeteneklere sahip olması gerekmektedir. (Anagün vd., 2016; Hamarat, 2019; Uçak ve Erdem, 2020). Bireylerin sahip olması gereken bu beceri ve yetenekler, 21.yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır.

Wagner (2008)'a göre 21.yüzyıl becerileri, bu yüzyılda öğrencilerin hayatta kalabilmesi için gerekli olan yedi temel beceridir. Bu beceriler; "eleştirel düşünme ve problem çözme", "iş birliği

ve liderlik”, “çeviklik ve uyarlanabilirlik”, “inisiyatif alma ve girişimcilik”, “etkili sözlü ve yazılı iletişim”, “bilgiye erişim ve bilgiyi analiz etme”, “merak ve hayal gücü”dür. Voogt & Roblin (2012), 21. yüzyıl becerilerinin iş birliği, iletişim, dijital okuryazarlık, vatandaşlık, problem çözüme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve üretkenlik olduğunu dile getirmektedir.

21.yüzyıl temel becerileri Yükseltürk ve Altıok (2015) tarafından; eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, analiz ve sentez yapabilme, iş birlikli çalışabilme, yenilikçi ve üretken olabilme, doğru ve güncel bilgiye erişebilme biçiminde ifade edilmektedir. Araştırma, sorgulama, analitik düşünme, yaratıcılık gibi becerilerin bireylerin sahip olması gereken 21.yüzyıl becerilerinden olduğu belirtilmekte (Yamak vd., 2014); bunlara teknolojik araçları kullanabilme ve dijital okuryazarlık becerileri de eklenmektedir (Anagün vd., 2016).

Alan yazında 21.yüzyıl becerilerinin neler olduğuna ve bunların sınıflandırılmasına ilişkin çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Söz konusu çalışmalar; “21.Yüzyıl için Öğrenme Ortaklığı (P21)”, “21.Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi (ATCS)”, “Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları (NETS/ISTE)” ve “Ulusal Eğitimde İlerlemenin Değerlendirilmesi (NAEP)” şeklindedir (Voogt & Roblin, 2012). Bunlar arasından en sık karşılaşılan çalışma, 21.Yüzyıl İçin Öğrenme Ortaklığı (P21) tarafından geliştirilen çerçevedir. Çerçevede öğrencilere kazandırılması gereken beceriler üç ana başlık altında yer alan toplam on bir madde ile gösterilmektedir.

Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaşam ve Kariyer Becerileri	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri
<ul style="list-style-type: none">•Yaratıcılık ve Yenilenme•Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme•İletişim•İş Birliği	<ul style="list-style-type: none">•Esneklik ve Uyum Yeteneği•Girişim ve Öz Yönetim•Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler•Liderlik ve Sorumluluk	<ul style="list-style-type: none">•Bilgi Okuryazarlığı•Medya Okuryazarlığı•Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterliği

Şekil 22 P21 Çerçevesinde 21.Yüzyıl Becerileri

Şekil 1’de görüldüğü üzere 21.yüzyıl becerilerini oluşturan üç ana başlık “Öğrenme ve Yenilik Becerileri”, “Yaşam ve Kariyer Becerileri” ve “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri”dir. Öğrenme ve yenilik becerilerini yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözüme, iletişim ve iş birliği alt başlıkları oluşturmaktadır. Bunlar aynı zamanda 4C becerileri olarak da ifade edilmekte ve yaşam boyu öğrenme ile yaratıcı düşünmenin temeli olarak görülmektedir (Voogt & Roblin, 2012; Trilling & Fadel, 2009). Yirmi birinci yüzyılda giderek daha karmaşık bir hâle gelen toplumsal hayat ve çalışma şartlarına hazırlanan öğrencilerin, öğrenme ve yenilik becerilerine olan ihtiyacı günden güne artmaktadır. Bu doğrultuda eleştirel düşünme, problem çözüme, iletişim ve iş birliği becerisi öğrencileri geleceğe hazırlamada önemli bir rol oynamaktadır. Söz konusu becerilere Türkiye’de 2005 ile 2019 arasında yenilenen Türkçe dersi öğretim programlarındaki “temel ortak beceriler” başlığı altında yer verilmiştir. Gün geçtikçe artan bilgi kaynakları; politik, ekonomik ve toplumsal gelişmeler öğrencilerin yaşam ve kariyer becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir. Değişen hayat ve iş şartları söz konusu becerileri oluşturan esneklik ve uyum yeteneğini, liderlik ve sorumluluk almayı, girişim ve öz yönetim becerisi ile sosyal ve kültürlerarası becerileri önemli kılmaktadır. Yaşam ve kariyer becerilerini

edinen bireyler değişen şartlara uyum sağlayabilir, çalışma hayatında belirsizliklerin üstesinden gelebilir, sorumluluk alabilir ve liderlik özelliği sergileyebilir (Trilling & Fadel, 2009). Günümüz bilgi toplumunda artan bilgi kaynaklarına kolay ve hızlı biçimde ulaşabilmek ve bilgi yığınları içerisinde kendileri için gerekli olan bilgiyi seçip kullanabilmek için bireylerin bilgi, medya ve teknoloji becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliği olarak sıralanmaktadır. Bu çerçeveye göre 21.yüzyıl becerilerini; bireylerin yaşamlarını daha nitelikli sürdürebilmeleri, hayatın her alanında değişen ve gelişen koşullara uyum sağlayabilmeleri, karşılaştıkları problemleri daha kolay ve hızlı çözebilmeleri, olaylara karşı farklı bakış açıları geliştirebilmeleri, farklı kültürlerle birlikte yaşamak ve iş birliği içerisinde çalışabilmeleri için gerekli olan beceriler olarak özetlemek mümkündür (Günel, 2022).

21. yüzyılda öğrencilerinin gelecekteki hayatlarında başarılı olabilmeleri için sahip olması gereken 21.yüzyıl becerilerine, son zamanlarda “bilgi işlemsel düşünme” adlı bir beceri daha eklenmiştir. Bilgi işlemsel düşünme, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları sorunların çözümünde bilgisayarları bir araç olarak kullanabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması biçiminde açıklanmaktadır (ISTE, 2015). Bilgi işlemsel düşünme, insanlar için bir problem çözme yöntemi olarak da ifade edilmekte ve iyi bir bilgisayar bilimcisi olmak için ilk önce insanları anlamının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Curzon, 2013).

Paf (2019)’a göre bilgi işlemsel düşünme; problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerileri kapsar niteliktedir ve bilgisayar ile insan etkileşimi arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlayan çalışmaların birleşimidir. Bu bakımdan bir 21.yüzyıl becerisi olan bilgi işlemsel düşünme becerisinden sadece bilgisayar bilimi ile ilgili alanlarda değil, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi diğer alanlarda da yararlanmak mümkündür.

Bu çalışmada, temeli eskilere dayansa bile öğrenme becerileri arasında henüz yakın zamanda yer edinmeye başlayan bilgi işlemsel düşünme becerisinin Türkçe eğitimi alanında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Bilgi işlemsel düşünme becerisi nedir?
- Bilgi işlemsel düşünme becerisinin boyutları nelerdir?
- Bilgi işlemsel düşünmenin diğer düşünme becerileri ile ilişkisi nedir?
- Türkçe eğitiminde bilgi işlemsel düşünme becerisinin yeri nedir?

Yöntem

Bu çalışmada yeni bir düşünme becerisi olan bilgi işlemsel düşünmeye ilişkin alan yazın analiz edilerek araştırma sorularını açıklayabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma sorularına ilişkin elde edilen veriler bu bölümde açıklanmıştır.

1. Bilgi işlemsel düşünme becerisi nedir?

Alan yazında son dönemlerde sıkça adı geçen bilgi işlemsel düşünme becerisinin, yaklaşık yarım asırlık bir geçmişinin olduğu ifade edilmektedir (Demir ve Seferoğlu, 2017). Kavramın temelleri 1950 ve 1960'lardaki bilgisayar biliminin algoritmik düşünme (Denning, 2009) becerisine veya Papert'in çalışmalarına dayandırılmaktadır (Voogt vd., 2015). Bir bilgisayar bilimci ve matematikçi olan Papert, bu kavramı ilk kez *Mindstorm* (1980) adlı çalışmasında kullanmış ve kavramın günlük yaşamın çeşitli yönleriyle olan ilişkisinden bahsetmiştir. Ayrıca Papert (1996), bilişimsel düşünmenin bireye bilgi yaratma olanağı sunduğunu ve düşünme yeteneğini geliştirmesinde önemli bir rol oynadığını da dile getirmiştir.

Bilgi işlemsel düşünme kavramını günümüz hâliyle alan yazında popüler kılan Wing (2006)'in çalışmasıdır (Kanatlı ve Karalar, 2023). Wing (2006)'e göre bilgi işlemsel düşünme; bilgisayar biliminin temel kavramlarından yararlanarak insan davranışlarını anlamayı, sistemler tasarlamayı ve problem çözmeyi içermektedir. İlerleyen yıllarda Wing (2011) bahsi geçen bu tanımında değişikliğe giderek bilgi işlemsel düşünmenin bir düşünme becerisi olduğunu vurgulamış; bilgi işlemsel düşünmeyi, problemlerin ve bu problemlere ilişki çözümlerin, bir bilgi işleme ajanı tarafından etkili bir şekilde formüle edilmesini içeren bir düşünme süreci olarak ifade etmiştir (akt. Kanatlı ve Karalar, 2023).

Günümüz toplumunun yaşamın her alanında teknolojik yöneliminin artması bilgi işlemsel düşünme becerisinin önemini de artırmaktadır (Brennan ve Resnick, 2012). Dolayısıyla bilgi işlemsel düşünme, yalnızca bilgisayar bilimi ile ilgilenen bireylerin değil toplumu oluşturan herkesin sahip olması gereken bir beceri hâline gelerek günümüzde öne çıkan bir araştırma konusu olmuştur (Korkmaz vd., 2015; Yadav vd., 2014; Çiftçi vd., 2018). Bilgi işlemsel düşünmenin her insanın sahip olduğu bir tür mantıksal düşünme biçimi olduğunu (Kim vd., 2013) ve tüm disiplinleri etkilediğini (Bundy, 2007), bunun için teknolojik cihazlara ihtiyaç duyulmadığını (Kafai ve Burke, 2013) ileri süren çalışmalar bu görüşü destekler niteliktedir.

Bireylerin gerek günlük hayatta gerekse iş hayatında başarılı olabilmeleri için küçük yaşlardan itibaren bilgi işlemsel düşünme becerisi (Barr ve Stephenson, 2011; Grover ve Pea, 2013) ile birlikte diğer 21.yüzyıl becerilerinin kazandırılması (ISTE ve CSTA, 2011; Wagner, 2008) gerekli görülmektedir. Wing (2016) de bilişimsel düşünmenin, 21. yüzyıldaki çocuklar için kilit bir beceri olduğuna işaret etmektedir. Bu yüzden, 21. yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken temel beceriler arasında bilişimsel düşünme becerisi de yer almaktadır (ISTE, 2016; Yıldız vd., 2017).

2. Bilgi işlemsel düşünme becerisinin boyutları nelerdir?

Wing (2006, 2008)'e göre bilgi işlemsel düşünme; problem çözme, eleştirel düşünme, soyutlama, analitik ve algoritmik düşünme gibi farklı süreçleri içermektedir. Sengupta ve diğerleri (2013), bilgi işlemsel düşünmenin çeşitli soyutlama seviyelerini ayırt edebilmeyi, matematiksel akıl yürütmeyi ve tasarım temelli düşünmeyi içerdiğini belirtmektedir. Angeli ve diğerleri (2016) ise bilgi işlemsel düşünmenin, soyutlama, algoritma tasarımı, ayrıştırma, hata tespiti ve genelleştirme becerilerinden oluştuğunu savunmaktadır. Selby ve Woollard (2013)'a göre bilgi işlemsel düşünme; soyutlama, ayrıştırma, algoritmik düşünme, değerlendirme ve genelleme olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Brennan ve Resnick (2012) ise bilgi işlemsel düşünme becerilerini üç boyutta ele almıştır. Bunlar; (1) Değişkenler ve döngüler gibi program yazılırken kullanılan kavramları içeren bilgi işlemsel kavramlar, (2) Soyutlama ve hata ayıklama gibi bilgi işlemsel

uygulamalar ve (3) ifade etme ve sorgulama gibi dünya hakkında bakış açısı oluşturmayı sağlayan bilgi işlemsel bakış açılarıdır

Alan yazın incelendiğinde bilgi işlemsel düşünme becerisinin boyutlarına dair bir görüş birliğinin olmadığı dikkat çekmektedir. Üzümcü ve Bay (2018), bilgi işlemsel düşünmenin boyutlarıyla ilgili alan yazındaki farklı açıklamalardan yola çıkarak en sık karşılaşılan bilgi işlemsel düşünme boyutlarının; parçalara ayırma, örüntü bulma/tanımlama, soyutlama, algoritma ve test etme/hata ayıklama olduğunu ifade etmiştir.

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education) ve Bilgisayar Bilimi Öğretmenleri Derneği (Computer Science Teachers Association), bilgi işlemsel düşünmeyi kavramsallaştırmaya yönelik ilk işlevsel tanımlamayı yapmıştır. Buna göre bilgi işlemsel düşünme, aşağıdaki gibi 6 boyuttan oluşmaktadır:

- Bilgisayar ve diğer araçlarla problemleri çözebilmek için problemleri formülleştirme.
- Verileri mantıksal olarak düzenleme ve çözümlenme.
- Simülasyonlar ve modeller gibi soyutlamalar aracılığıyla verileri sunma.
- Algoritmik düşünmeyi kullanarak problem çözümlerini otomatikleştirme.
- En verimli ve etkili olabilecek uygun çözümleri belirleme, analiz etme ve bunları uygulama.
- Problemin çözümünü başka problemlere transfer ederek genelleştirme şeklinde sıralanmaktadır (ISTE & CSTA, 2011).

Burada görüldüğü gibi bilgi işlemsel düşünme süreci birçok alt eylemi ve kavramı içermektedir. Ancak genel olarak bilgi işlemsel düşünme sürecinde en çok yararlanılan boyutlar; veri düzenleme, soyutlama, ayırıştırma, örüntü tanıma, eş zamanlı çalışma, algoritma tasarımı, modelleme ve otomasyondur (Apostolellis vd., 2014; Basawapatna vd., 2014; Kalelioğlu vd., 2016). Bu boyutların en sade biçimiyle açıklamaları şöyle gösterilmiştir:

Veri düzenleme: Verilerin düzenlenmesi sürecinde; veri toplama, veri çözümlenme ve veri gösterimi işlemleri bulunmaktadır. Veri toplama, öğrencilerin nitel ve nicel yöntemler kullanarak verileri kaydetmeleridir. Veri çözümlenme, verileri anlamlı olarak ifade etmek için detaylı olarak inceleme, toplanan veriyi anlamaya çalışma, örüntü bulup sonuçlar çıkarmaya çalışmaktır. Veri gösterimi ise çözümlenme sürecinde yapılan analizlerin görselleştirilmesi olarak ifade edilebilir (ISTE, 2011).

Soyutlama: Bilgisayar biliminin temel kavramlarından biridir. Aranılan özellikleri bulmak için gerekli olan özelliklere odaklanıp diğer durumları göz ardı etmek biçiminde ifade edilir (CSTA, 2016). Yapılan işlere odaklanmak için ihtiyaç duyulmayan özellikleri görmezden gelmeyi yani filtrelemeyi içerir. Örneğin hikâyenin ana fikrini bulma, deney sonucunu özetleme ve bir sistemin modelini oluşturma soyutlama süreçlerinin geliştirildiği etkinliklerdir. Başka bir örnek olarak da ders programı verilebilir. Ders programı genel olarak bir haftada olanların özetini sunar. Kime, nerede, kim tarafından ne öğretileceği gibi önemli bilgileri içerir (BBC, 2019a).

Ayırıştırma: Bilgi işlemsel düşünmenin bir alt boyutu olan ayırıştırma, bir problemin alt problemlere bölünmesi anlamına gelir. Böylece karmaşık bir problem yerine her seferinde sıra ile daha basit problemleri çözmek gerekir ve bu yaklaşım ile karmaşık problemler daha kolay ve hızlı çözülebilir (BBC, 2019b).

Örüntü tanıma: Belirli bir veride benzerlikleri, farklılıkları veya kuralı tanımlama olarak ifade edilebilir. Benzerlikler veya modeller karmaşık problemleri çözmeye yardımcı olur. Bu modeller karmaşık sorunları daha verimli çözmemize yardımcı olabilir (BBC, 2019c).

Eş zamanlı çalışma: Aynı amaç doğrultusunda farklı işlerin aynı anda tamamlanmasını ifade etmektedir. Örneğin, sınıf içi bir etkinlikte öğrencilerin bir kısmı şarkı söylerken diğer grup bir fon müziği oluşturabilir. Benzer şekilde; proje çalışmalarında bazı görevler ve roller farklı öğrencilere verilebilir.

Algoritma tasarımı: Algoritma, bir işlemin yapılması için gerekli olan yönergeler listesi veya kurallar dizisidir. Günlük hayatta yapılan birçok eylem veya okulda yapılan etkinlikler aslında kurallar dizisidir ve algoritmaya örnek olarak verilebilir. Örneğin; Bir ders planı, o dersi öğretmek için kullanılacak bir algoritma olarak kabul edilebilir. Algoritma oluştururken yapılacak işlemler komut olarak tanımlanarak belirli bir sırada planlanır.

Modelleme: Gerçek yaşam süreçlerinin benzerinin veya modelinin geliştirilmesi sürecini kapsamaktadır. Bilgisayar aracılığı ile modeller oluşturulacağı gibi üç boyutlu olarak da hazırlanabilirler. Simülasyonlar ise modeli istenilen sayıda kullanmayı sağlarken uygulamayı kolaylaştırmaktadır.

Otomasyon: Tekrarlayan işlemleri yapabilmek için bilgisayar veya makine kullanımı olarak açıklanabilir (Wing, 2008).

3. Bilgi işlemsel düşünmenin diğer 21.yüzyıl becerileri ile ilişkisi nedir?

Eleştirel düşünme, problem çözme, analiz ve sentez yapabilme, iş birlikli çalışabilme, yenilikçi ve üretken olabilme, doğru ve güncel bilgiye erişebilme; 21.yüzyıl temel becerileri olarak ifade edilmektedir (Yükseltürk ve Altıok, 2015). Bilgi işlemsel düşünmenin ise bu yüzyılın bireylerinden beklenen algoritmik düşünme ve problem çözme gibi temel becerileri içerdiği Wing (2006) tarafından dile getirilmektedir. Bilgi işlemsel düşünmenin temel amacı yaratıcı ve eleştirel düşünmenin yahut diğer becerilerin yerine geçmek değil, problemleri çözmek için bunlara bilgisayar ve algoritma kullanma becerisini eklemektir (Wing, 2011; Furber, 2012; ISTE, 2015). Bilişimsel düşünme becerisi; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, algoritmik düşünme, iş birlikli çalışabilme, problem çözme gibi önemli beceriler için teknolojik araçların kullanımından faydalanmayı içermektedir. Dolayısıyla günümüzde çocukların sahip olması gereken temel beceriler, 21. yüzyıl becerilerinin birçok yönü ile uyumlu olduğu düşünülen (Ananiadou ve Claro, 2009) bilgi işlemsel düşünme becerisini de içerisinde barındırmalıdır (ISTE, 2015).

Bu tanımlamalardan yola çıkarak ISTE (2018), bilişimsel düşünmenin bazı beceri alanlarıyla etkileşimde olduğunu belirtmektedir. Bu beceri alanları ise şu şekilde ifade gösterilmiştir:

- Yaratıcı düşünme
- Algoritmik düşünme
- İşbirlikli öğrenme
- Eleştirel düşünme
- Problem çözme
- İletişim Becerileri

Çeşitli düşünme becerileriyle ortak noktalarının olması ve bu becerilere katkı sağlayabilecek yapısının olması, bilgi işlemsel düşünmenin kapsamının bir o kadar geniş olduğunu göstermektedir.

4. Türkçe eğitiminde bilgi işlemsel düşünme becerisinin yeri nedir?

Çağın getirdiği yeniliklere uyum sağlayabilecek nitelikte öğrenciler yetiştirmek eğitim sisteminin temel amaçlarından. Bu doğrultuda 2005 yılından günümüze kadar Türk eğitim sisteminde, özellikle de Türkçe dersi öğretim programlarında önemli değişiklikler yapıldığı görülmektedir

2006 yılında uygulamaya konulan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, dört temel dil becerisinin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının hedeflenmesi ve bu yönüyle daha sonra hazırlanacak programlara örnek teşkil etmesiyle son derece önemlidir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla "dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır" (MEB, 2006, s. 3). Bu amaç doğrultusunda, programda yer alan kazanım ve etkinlik örnekleri, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte planlanmıştır. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan sonra geliştirilen öğretim programlarında da eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim kurma, problem çözmenin de içinde yer aldığı 21.yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2006; MEB, 2015; MEB, 2017; MEB, 2018; MEB, 2019).

Halihazırda uygulamada olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006'dan sonraki programlarda olduğu gibi öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmıştır. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı problem çözebilen, karar verme becerisi gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen (MEB, 2017, s. 3); 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan birey yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018; MEB, 2019, s. 3). 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlar açısından incelendiğinde 5. sınıfa ait kazanımların %57,57'si, 6. sınıfa ait kazanımların %69,11, 7. sınıfa ait kazanımların %78,94'ü, 8. sınıfa ait kazanımların %82,66'sı 21.yüzyıl becerilerinden olan üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir (Kapanadze, 2018, s.102). Ancak söz konusu programlarda 21.yüzyıl becerilerinden olan bilgi işlemsel düşünmenin yer almadığı görülmektedir. Ayrıca Türkçe eğitimi sahasında bilgi işlemsel düşünme becerisinin yer alma durumunu görmek adına yapılan alan yazın taraması sonucunda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüz bilgi toplumunda teknolojik gelişmeler yaşamın her alanında etkisini göstermektedir. Bundan dolayı 21.yüzyılda bireylerin üst düzey düşünme becerileri ile birlikte çeşitli teknolojik becerilere ve okuryazarlıklara sahip olması gerekmektedir. Günümüz öğrencilerinin gelecekteki hayatlarında başarılı olabilmesi için edinmeleri gereken 21.yüzyıl temel becerilerine "bilgi

işlemsel düşünme” adlı bir beceri daha eklenmiştir. Bilgi işlemsel düşünme; bilgisayar biliminin temel kavramlarından yararlanarak insan davranışlarını anlamayı, sistemler tasarlamayı ve problem çözmeyi içermektedir. Kısacası bilgi işlemsel düşünme problemlerin ve bu problemlere ilişki çözümlerin etkili bir şekilde formüle edilmesini içeren bir düşünme sürecidir.

Çalışma çerçevesinde yapılan araştırmada Türkçe dersi öğretim programlarında bilgi işlemsel düşünme becerisi ile ilgili herhangi bir kazanıma ve herhangi bir ifadeye yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca Türkçe eğitimi alanında bilgi işlemsel düşünme becerisi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma, Türkçe eğitimi sahasında bilgi işlemsel düşünme becerisini gündeme taşıması bakımından önem taşımaktadır.

Bilgi işlemsel düşünme becerisinin en başta zihinsel süreçleri içermesi ve diğer düşünme becerileriyle olan yakın ilişkisi nedeniyle Türkçe öğretim programlarında yer alması gerekli görülmektedir. Türkçe dersleri için bilgi işlemsel düşünme becerisi merkezinde dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler üzerinde çalışmak ve bunlardan ders sürecinde yararlanmak alana katkı sağlayabilir. Diğer yandan temel dil becerilerinden olan yazma becerisi üzerine çalışanların, bilgi işlemsel düşünme becerisinin alt boyutlarından yararlanarak yeni bir yazma modeli geliştirebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adamovic, M. (2003). Uygurcadaki Ses Değişimi ve Bu değişimin Perde Arkası. *Türkbilig*, 145-148.
- Aitchison, J. (2003). *Word in the Mind*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- Aksan, D. (2021). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aliyev, B. (2010). *Aydım-Saz we Onı Okamagyn Usulyeti*. Türkmen döwlet Neşiryat Gullugy.
- Altun, H. O. (2015). Arapça Alıntı Kelimelerin Kazak Türkçesine Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 167-201.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), s. 160-175.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *OECD Education Working Papers No.41: 21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries*. OECD.
- Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., & Zagami, J. (2016). A K-6 Computational Thinking Curriculum Framework: Implications for Teacher Knowledge. *International Forum of Educational Technology & Society*, 19(3), s. 47-57.
- Annanepesov, O. (2012). *Türkmen Halk Saz Gurallarynda Yerine Yetiriciligini Tarihi*. Aşgabat.: Türkmen döwlet neşiryat, .
- Apostolellis, P., Stewart, M., Frisina, C., & Kafura, D. (2014). RaBit escApe: A board game for computational thinking. *IDC '14: Proceedings of the 2014 conference on Interaction design and children* (s. 349–352). Association for Computing Machinery. doi:<https://doi.org/10.1145/2593968.2610489>

- Aydın, E. (2012). *Orhon Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Bahşi, B. (2022). Anadolu Ağızlarında Ünsüz Tespitleri Üzerine Bir İnceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 619-627.
- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing Computational Thinking To K-12: What Is Involved And What Is The Role Of The Computer Science Education Community? *ACM Inroads*, 2(1), s. 48-54.
- Basawapatna, A., Reppenng, A., Koh, K., & Savignano, M. (2014). The consume - Create spectrum : Balancing convenience and computational thinking in STEM learning. *SIGCSE '14: Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education* (s. 659-664). Association for Computing Machinery. doi:<https://doi.org/10.1145/2538862.2538950>
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı İle İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27(29), 27-61.
- Bayati, N. (2017). *Telafer Türkmen Ağzı (İnceleme - Metin - Sözlük)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Beach, C. M. (1991). The influence of prosodic patterns at points of syntactic structure ambiguity: Evidence for cue trading relations. *Journal of Memory and Language*, 644-663.
- Bekmiradov, A. (1992). *Edebi Miras*, . Aşgabat.
- Bever, T. G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. J. R. Hayes içinde, *Cognition and the Development of* (s. 279-362). New York: Wiley & Sons.
- Beyoğlu, A. (2000). *Türkmen Boylarının Tarihi ve Etnografyası*. İstanbul.
- Bilal, Z. (2015). *Irak Erbil Türkmen Ağzı (Metin - İnceleme)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Brennan, K., & Reesnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *In Annual American Educational Research Association meeting, 1*, s. 25.
- Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive. 09 10, 2023 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.inf.ed.ac.uk/publications/online/1245.pdf> adresinden alındı
- Carter, R. (1998). *Vocabulary*. London: Taylor & Francis Group.
- Chomsky, N. (2002). *Dil ve Sorumluluk*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Chomsky, N. (2020). *Biz Ne Tür Yaratıklarız*. İstanbul: Bgst Yayınları.
- Crain, S., & Steedman, M. (2005). On not being led up the garden path: the use of context by the psychological syntax processor. D. R. Dowty, L. Karttunen, & A. M. Zwicky içinde, *Natural Language Parsing: Psychological, Computational, and Theoretical Perspectives* (s. 320-358). Cambridge: Cambridge University Press.

- Cramer, P. (1968). *Word Association*. New York: Academic Press Inc.
- Curzon, P. (2013). Computational Thinking: Searching to Speak. *Queen Mary, University of London*, s. 1-10.
- Çifci, S., & Duru, K. (2016). Ses Temelli Kelime Çağrışımı. *Turkish Studies*, 159-178.
- Çiftci, S., Çengel, M., & Paf, M. (tarih yok). Bilişim Öğretmeni Adaylarının Programlama İlişkin ÖzYeterliklerinin Yordayıcısı Olarak Bilişimsel Düşünme ve Problem Çözmeye İlişkin Yansıtıcı Düşünme Becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), s. 321–334.
- Demir, N., & Yılmaz, E. (2016). *Türkçe Ses Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Demir, Ö., & Seferoğlu, S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: Bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. H. F. Odabaşı, A. İşman, & B. Akkoyunlu içinde, *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (s. 801-830). TOJET ve Sakarya Üniversitesi.
- Denning, P. (2009). The profession of IT beyond computational thinking. *Communications of The ACM*, 52(6), s. 28-30. doi:<https://doi.org/10.1145/1516046.1516054>
- Diñç, A. Ç. (2008). *Türkmen Kültürü ve Türkmenlerin Sosyo-İktisadi Düşüncesi*. İstanbul: Ayrikotu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (1993). BİR KİŞİ YANILSAR OĞUŞI BODUNI BİŞÜKİNE TEGİ KIDMAZ ERMİŞ (KT, G, 6=BK, K, 4) İBARESİ ÜZERİNE. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 83-89.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ergin, M. (2004). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Fraizer, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. *Attention and performance XII: The psychology of reading*, 560-586.
- Fraizer, L. (1995). Constraint satisfaction as a theory of sentence processing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 437–468.
- Fraizer, L., & Jr, C. C. (1989). Successive cyclicity in the grammar and the parser. *Language and cognitive processes*, 93-126.
- Frazier, L., & Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition* 6, 291-325.
- Frazier, L., & Rayner, K. (1982). Making and Correcting Errors during Sentence Comprehension: Eye Movements in the Analysis of Structurally Ambiguous Sentences. *COGNITIVE PSYCHOLOGY* 14, 178-210.

- Furber, S. (2012). *Shut down or restart: The way forward for computing in UK schools*. The Royal Society.
- Gılıcov, A. (1995). *Aydım-saz Terminleri*. Lebap.
- Gompel, R. P., & vd. (2005). Evidence against competition during syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 284-307.
- Gompel, R. P., Pickering, M. J., & Traxler, M. J. (2001). Reanalysis in Sentence Processing: Evidence against Current Constraint-Based and Two-Stage Models. *Journal of Memory and Language*, 225-258.
- Gökdağ, B. A. (2012). Irak Türkmen Türkçesinin Şekil Bilgisine Dair Notlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Dergisi*, 113-123.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: a review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), s. 38-43.
- Gulla, N. (1997). "Türkmen Halk Müziği Sanatının Özellikleri". 5. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongres*. Ankara.
- Günel, Y. (2022). 21. Yüzyıl Becerileri. Y. Doğan içinde, *Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (s. 195-202). Efeakademi Yayınları.
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları*. SETA.
- Hürmüzlü, E. (2003). *Türkmenler ve Irak*. İstanbul: Kerkük Vakfı.
- Hürmüzlü, E. (2006). *Irak'ta Türkmen Gerçeği*. İstanbul: Kerkük Vakfı.
- Hürmüzlü, H. (2016). *Müzekkerat Sahaftı Turkmani (Bir Türkmen Gazetecisinin Günlüğü)*. İstanbul: Kerkük Vakfı.
- İltar, L. (2022). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Hazinesini Geliştirmede Görsel Unsurlardan Yararlanma. M. Çıfci (Dü.) içinde, *Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı Üzerine İncelemeler* (s. 381-401). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- ISTE. (2015, 09 10). CT leadership toolkit. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/https://cdn.iste.org/www-root/2020-10/ISTE_CT_Leadership_Toolkit_booklet.pdf?_ga=2.62210410.732909919.1698069952-1132404789.1698069952 adresinden alındı
- ISTE, & CSTA. (2011). Operational definition of computational thinking for K–12 education. 08 24, 2023 tarihinde https://cdn.iste.org/www-root/Computational_Thinking_Operational_Definition_ISTE.pdf adresinden alındı
- Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2013). Computer programming goes back to school. *Phi Delta Kappan*, 95(1), s. 61-65.

- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A Framework For Computational Thinking Based On A Systematic Research Review. *Baltic Journal Of Modern Computing*, 4(3), s. 583-596.
- Kanatlı, S. A., & Karalar, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile 21.yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. Ö. Baltacı içinde, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları III* (s. 163-178). Özgür Yayınları.
- Kapanadze, D. Ü. (2018). 2018 Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), s. 83-112.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ.
- Kim, B., Kim, T., & Kim, J. (2013). Paper-and-Pencil Programming Strategy toward Computational Thinking for Non-Majors: Design Your Solution. *Journal of Educational Computing Research*, 49(4), s. 437-459.
- Kimball, J. P. (1973). Seven principles of surface structure parsing in natural language. *Cognition* 2, 15-47.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. (2015). Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeğinin (BDBD) Ortaokul Düzeyine Uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), s. 67-86.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar III*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Li, H., & Sheng, X. (2017). A Study on the Garden Path Phenomenon from the Perspective of Generative Grammar. *Journal of Language Teaching and Research Vol. 8, No. 6*, 1190-1194.
- MacDonald, M. C., & vd. (1994). The lexical nature of syntactic. *Psychological Review*, 483-506.
- McRae, K., & Matsuki, K. (2013). Constraint-Based Models of Sentence Processing. R. P. Gompel içinde, *Current issues in the psychology of language. Sentence processing* (s. 51-77). New York,: Psychology Press.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları .
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı .
- Miheyeva, Z. (1986). *Hikâyelerle Müzikal Sözlük*. Moskova.
- Nıyazlıyev, N. (2011). *Gönübek (Oçerikler ve Makalalar)*, . Aşgabat.
- Ögel, B. (1987). *Türk Kültür Tarihine Giriş*. . Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Ölmez, M. (2023). *Kök Tengri ve Yağız Yer Arasında*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Özbek, E. (2015). Türkiye'de "Söz Varlığı" Çalışmaları ve Bunlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Akademik Kaynak Dergisi*, 3(5), 23-38.
- Özge, D. (2020). Tümce İşleme Süreçleri. *Dil Dergisi*, 46-69.
- Öztürk, N. D. (2022). Beylikler Dönemi Tıp Metinlerinde Yapılan Türkçeleştirme ve Terim Çalışmaları Üzerinde Bir İnceleme. *Gazi Türkiyat*, 31-37.
- Paf, M. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilişimsel Düşünme Becerileri ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Papert, S. (1996). An exploration in the space of mathematics educations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(1), s. 95-123.
- Rae, K. M., & Matsuki, K. (2013). Constraint-based models of sentence processing. R. P. Gompel içinde, *Sentence Processing* (s. 51-77). London, New York: Psychology Press.
- Roland, D., & Jurafsky, D. (2002). Verb Sense and Verb Subcategorization Probabilities. S. Stevenson, & P. Merlo içinde, *The lexical basis of sentence processing* (s. 325-346). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Saatçi, Ö. (2017). Irak Türkmenlerinin Ana Dilleri Türkçeyi ve Türk Kimliğini Yaşatma Süreçleri. *Uluslararası Ortadoğu Kongresi (Dil, Tarih ve Edebiyat)* (s. 172-202). Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Saatçi, S. (2017). *Tarihten Günümüze Irak Türkmenleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Searle, J. R. (2000). *Söz Edimleri*. (L. Aysever, Çev.) Ankara: Ayraç.
- Selby, C., & Woollard, J. (2013). Computational Thinking: The Developing Definition. *Special Interest Group on Computer Science Education (SIGCSE)*.
- Sengupta, P. (2013). Integrating computational thinking with K-12 science education using agent-based computation: A theoretical framework. *Education and Information Technologies*, 18(2), s. 351–380.
- Shukur, K. (2019). Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi ve Gagavuz Türkçesiyle Karşılaştırmalı Olarak Irak Türkmen Türkçesi (Ses Bilgisi, Fiil, Metin, Sözlük). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Spivey-Knowlton, M., & Sedivy, J. C. (1995). Resolving attachment ambiguities with multiple constraints. *Cognition*, 227-267.
- Tanenhaus, M. K., & vd. (1995). Integration of Visual and Linguistic Information in Spoken Language Comprehension. *Science*, 1632-1634.
- Tekin, T. (1994). *Tunyukuk Yazıttı*. Ankara: Simurg.
- Tekin, T. (2010). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thomsen, V. (2002). *Orhon Yazıtları Araştırmaları*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley And Sons Inc.
- Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 566-585.
- Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. . *Journal of Memory and Language*, 566-585.
- Tuna, O. N. (1997). *Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi ile Türk Dili'nin Yaşı Meselesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkmen Dilinin Sözlüğü*, . (1962). Aşgabat: TSSR İlimler Akademisi Dil Bilimi İnstitutu Neşriyatı,.
- Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında “21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), s. 76-93.
- Ufuk, Ş. P. (2018). Göç, Dil ve İletişim Üzerine Toplum Dil Bilim Yaklaşımları. *International Journal Of Language Academey*, 86-95.
- User, H. Ş. (2009). *Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Uspenskiy W, B. W. (1979). *Türkmeniskaya muzika. T. 1. – A. Türkmenistan*,.
- Uzun, N. E. (2004). *Dilbilgisinin Temel Kavramları* . İstanbul: Türk Dilleri Dizisi.
- Üzümcü, Ö., & Bay, E. (2018). Eğitimde Yeni 21. Yüzyıl Becerisi: Bilgi İşlemsel Düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), s. 1-16.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21 st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), s. 299–321.
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), s. 715-728.

- Vygotsky, L. S. (2021). *Düşünce ve Dil*. (B. Erdoğan, Çev.) İstanbul: Roza Yayınevi.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't*. Basic Books.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), s. 33.
- Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational Thinking—What and Why. *The link Magazine*, 6, s. 20-23.
- Yadav, A., Mayfield, C., Hambrusch, S., & Korb, J. (2014). Computational Thinking in Elementary And Secondary Teacher Education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(1), s. 1-16.
- Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri ile Fene Karşı Tutumlarına FeTeMM Etkinliklerinin Etkisi. *GEFAD/GUJGEF*, 344(2), s. 249-265.
- Yıldız, M., Çiftçi, E., & Karal, H. (2017). Bilişimsel Düşünme ve Programlama. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, & A. İşman içinde, *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (s. 75-84). Sakarya Üniversitesi-TOJET.
- Yükseltürk, e., & Altıok, S. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s. 50-65.
- Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s. 50-65. doi:<https://doi.org/10.17539/AEJ.96735>

KÜLTÜREL ENTEGRASYON ARACI OLARAK YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Nerma ZAIMOVİC*

ÖZ

“Kültürel Entegrasyon Aracı Olarak Yabancılara Türkçe Öğretimi” konusu yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin etkisini incelenmektedir. Çalışmada ele alınan temel fikir, yabancı dil öğrenme sürecinin sadece dilbilgisel yönleri değil, aynı zamanda dilin kullanıldığı toplumun kültürel yapısının da anlaşılması gerekliliğidir.

Kültür aktarımı yapılırken bir toplumun kültürel özellikleri büyük bir önem arz etmektedir. Konu seçimi, kültür ile ilgili ortak alanların oluşturması ve günlük hayatta sürekli karşılaşılan birtakım unsurlar, yabancıların dili öğreniminde ihmal edilmemesi gereken meselelerdendir.

Bu çalışmada, “Kültürel Entegrasyon Aracı Olarak Yabancılara Türkçe Öğretimi”nde Türk kültür öğelerinin dil öğrenme merakını artırıp artırmadığı sorgulanmaktadır. Bu merakların dil öğrenme sürecinde daha motive edici olup olmadığı kritik edilmektedir.

Çalışmanın amacı, kültür aktarımının sistemli bir şekilde gerçekleştirildiği düşünüldüğü için Türkçe öğretim programlarında kültür konularına ne kadar yer verildiği, yer verilirken kültürün başarılı bir şekilde aktarılıp aktarılmadığı çeşitli örnekler verilerek araştırılmaktadır.

Yabancılar, Türkçeyi sadece bir araç olarak değil, aynı zamanda Türk kültürüne giriş kapısı olarak görmektedir. Yeme-içme, giyim kuşam, gelenek-görenek, müzik, seyahat kültürü, günlük yaşam gibi birçok farklı yönüyle Türk kültürünü deneyimleme arzusu, dil öğrenenlerin daha derin bir bağ kurmalarını sağlamaktadır.

Bu konunun önemi, küreselleşen dünyada farklı kültürler arasındaki anlayışı artırıcı bir etki yaratmasıdır. Yabancılar, dil öğrenirken aynı zamanda farklı bir toplumu anlama ve saygı gösterme fırsatını bulmaktadırlar. Dil öğretim programları, bu kültürel entegrasyonun sağlanması için önemli bir platformdur. Bu programlar yalnızca dilbilgisini değil, aynı zamanda yerel adetleri, iletişim kurma tarzını ve kültürel normları da içermelidir.

Sonuç olarak, “Kültürel Entegrasyon Aracı Olarak Yabancılara Türkçe Öğretimi” konusu, dil öğrenmenin ötesinde farklı kültürlerin anlaşılması ve birbirine yaklaşması için bir fırsat sunmaktadır. Dil, kültürü taşıyan bir araç olduğundan dil öğrenimiyle birlikte kültürel içeriği de öğrenmek, daha derin ve zengin bir dil deneyimi sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, kültür aktarımı, dil merakı, gelenek-görenek, etkileşim.

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gedik Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi - İGÜN TÖMER, nerma.zaimovic@gedik.edu.tr

TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS AS A CULTURAL INTEGRATION TOOL

ABSTRACT

The subject of "Teaching Turkish to Foreigners as a Cultural Integration Tool" examines the effect of cultural elements in foreign language teaching. The basic ideas discussed in the study are not only the grammatical aspects of the foreign language and learning process, but also the need to understand the cultural structure of society.

The cultural characteristics of a society are of great importance when transferring culture. The choice of subject and the creation of common areas are related to language culture. Elements that are constantly encountered in daily life are issues that should not be neglected in learning the language of foreigners.

In this study, it is questioned whether Turkish cultural elements increase language learning curiosity in "Teaching Turkish to Foreigners as a Cultural Integration Tool". These curiosities are more motivating in the language learning process, although the process has been criticized.

The aim of the study is to investigate how much culture is included in the Turkish language and whether culture is successfully transferred or not by giving various examples. It is thought that the transfer of culture is carried out in a systematic way.

Foreigners see Turkish not only as a tool but also as a gateway to Turkish culture. The desire to experience Turkish culture in many different aspects, such as eating and drinking, clothing, tradition, music, travel culture, and daily life enable language learners to establish a deeper bond.

The importance of this issue is that it has an impact on increasing understanding between different cultures in a globalizing world. While learning a language, foreigners also have the opportunity to understand and respect a different society.

Language teaching programs are an important platform for this cultural integration. These programs should include not only grammar but also local stakeholders, communication styles, and local cultural norms used in daily life.

As a result, the subject of "Teaching Turkish to Foreigners as a Cultural Integration Tool" provides an opportunity for understanding and getting closer to different cultures beyond language learning. Since language is a tool that carries culture, learning cultural content along with language learning provides a deeper and richer language experience.

Key Words: Teaching Turkish to foreigners, cultural transfer, language curiosity, tradition-custom, interaction.

GİRİŞ

Dil insanların iletişimde en temel araçlarından biridir. Dil, düşünceleri ifade etmek ve başkalarıyla iletişim kurmak için kullanılan bir araçtır. Dil, bize fikirlerimizi ifade etme, anlaşmamızı sağlama ve başkalarının düşüncelerini anlama imkânı verir. Ayrıca, kültürel ve toplumsal iletişimi de sağlama konusunda önemli bir rol oynamaktadır oynar. İnsanın dil ile olan ilişkisi, gelişim sürecinde önemli bir yere sahiptir ve bizi diğer canlılardan ayıran özelliklerden biridir.

Dil eğitimi temel eğitimin bir parçasıdır ve dil öğrenme süreci, bireylerin bilgiye erişimini ve düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Dil, insanların düşünme şekillerini etkilemek ve kültürel kimliklerini güçlendirmektedir (Güvenç, 2002:47,48). Dilin tarifi konusunda birçok tanım yapılmışsa da Özcan Demirel'e göre dil seslerden oluşan sistem, iletişim ve düşünme aracıdır (1990:3-4). Dil, iletişim aracı olarak temel bir rol oynar ve insanlar arasında düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin aktarılmasını sağlamaktadır sağlar. Dil, insanların birbirleriyle etkileşimde bulunmasını ve toplumda işbirliği yapmasını mümkün kılmaktadır kılar. Dil aynı zamanda kültürün taşıyıcısıdır. Dil, bir toplumun değerlerini, normlarını, geleneklerini ve tarihini yansıtmaktadır yansıtır. Bu nedenle, dil ve kültür birbirine sıkı bir şekilde bağlıdır ve bir toplumun kimliğinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır oluşturur.

Dünya genelinde birçok farklı dil ve dil yapısı bulunmaktadır. Bu çeşitlilik, kültürel çeşitliliğin bir göstergesidir. Farklı diller, insanların farklı kültürleri ve toplulukları ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu dil çeşitliliği, insanların dünya görüşlerini ve deneyimlerini zenginleştirmektedir. "Nerede insan varsa, orada dil de vardır" ifadesi, dilin insanlığın evrensel bir özelliği olduğunu vurgular. İnsanlar farklı diller konuşsa da, dilin insan topluluklarını bir arada tutan bir ortaklık olduğunu ifade etmektedir (Uygur, 1989:11).

1. Dil ve Kültür

Dilin insan yaşamındaki rolü ve kültürel önemi büyüktür. Dil, iletişimden kültürün aktarılmasına kadar birçok alanda kilit bir rol oynamakta ve insan topluluklarının bir arada tutulmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, dilin öğrenilmesi ve korunması büyük bir önem taşımaktadır. Dil ve kültür arasındaki ilişki karşılıklı ve derindir. Dil, kültürü etkiler ve zenginleştirirken, kültür de dili etkiler ve şekillendirmektedir. Dilin incelenmesi, kültürün anlaşılmasına ve kültürel değerlerin anlatılmasına yardımcı olurken, kültürün incelenmesi de dilin insanlar üzerindeki etkilerini daha iyi anlamamıza olanak tanımaktadır. Bu iki unsuru bir arada ele alarak, insanların düşünce yapısı, kimlikleri ve iletişimlerini daha derinlemesine anlamak mümkündür. Dil ve kültür, insan toplumlarının temel taşlarıdır ve birbirlerini şekillendiren önemli unsurlardır.

Kültürün Latince "coleri" kökünden geldiği ve bu kökün "bakmak, işlemek" anlamına geldiği ifade edilmektedir. Kültürün insanları birbirine bağlayan, bilinçler arasında bir köprü kurarak bireyler arasında iletişimi sağlayan bir olgu olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda bireyler arasında aktarılan, paylaşılan ve kuşaktan kuşağa geçen bir şey olduğu belirtilmektedir (Gökberk, 2004:65,66,67). Kültürün sadece doğuştan gelmediği, insanların onu öğrenmeleri, kavramaları ve işlemeleri gerekir. Bu, aynı zamanda kültürün edinilmesi için çaba sarf edilmesi gerektiği anlamına gelir. Kültür, insanların bir topluluğun veya toplumun bir parçası olarak kendilerini ifade etmelerine ve bu topluluğun değerlerini, normlarını, inançlarını ve geleneklerini benimsemelerine yardımcı olur. Kültürün insanlar arasında iletişimi kolaylaştıran bir araç ve insanların bu kültürü öğrenerek ve aktararak kendilerini ve toplumlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu bir gerçektir. Dil, bir kültürün zihinsel dünyasını yansıttığı için, bu süreç, o kültürün düşünce tarzını ve perspektifini anlamada yardımcı olmaktadır. Yabancı dil öğrenme sadece iletişim kurma becerisini artırmakla kalmaz, aynı zamanda yeni bir kültürü anlama ve tanıma sürecini de içermektedir. Bu, zengin bir deneyim sunar ve kişinin dünya görüşünü genişletmektedir.

Kültür, bilimsel bir bakış açısına göre, dini, sanatı, iletişimi, hukuku ve yönetimi içeren karmaşık bir alandır. Bu, kültürün toplumu oluşturan bireyleri bir arada tutan çeşitli unsurları içerdiği anlamına gelmektedir. Dil, haberleşme süreçleri, sanatlar, inançlar, gelenekler, hukuk ve yönetim kurumları, üretim ve tüketim düzenleri gibi pek çok faktörün bir parçasıdır. Kültür, eğitim

ve öğrenme süreçleriyle kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Aynı zamanda kültür, bireylerin yaşamları boyunca eğitim süreciyle öğrendiklerinin tümünü ifade etmektedir. İnsanlar kültürü öğrenirken dil ve iletişim gibi araçları kullanır ve bu kültürel bağları sürdürmektedir.

Dil, kültürle sıkı bir şekilde bağlantılıdır ve dilin kullanıldığı kültürel bağlamı anlamak, iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Dil öğrenen kişinin iletişim açısından gerekli olan kültürel verileri öğrenmesi gereklidir (Demircan 1990: 26). Dil sadece kelime ve gramerden ibaret değildir, aynı zamanda kültürel bir bağlam içinde kullanılmaktadır.

İnsanlar, toplumlarını ve çevrelerini şekillendirmek için kültürü yaratır ve bu kültür, insanların toplumsal normlarını, değerlerini ve yaşam tarzlarını belirtir. Her dilin kendine özgü bir dünya görüşü olduğu ve bu dünya görüşünün her dilde farklı şekillerde yorumlandığı bilinmektedir. Bu farklılığın, dillerin farklı gelişme basamaklarında bulunmaları, nesnelere her dil için farklı önemler taşıması ve dillerin farklı bilgi alanlarına farklı açılardan gitmeleri nedeniyle ortaya çıktığı genel kabul görmüştür (Gökberk 2004:73).

Dilin ve o dile ait kültür bağlarının çok güçlü olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlar o kadar güçlüdür ki, bir dili kültüründen ve kültürü de dilinden ayırmak neredeyse imkansızdır. Dil, kültürün taşıyıcısı ve koruyucusu olarak görülmektedir. Dilin ve kültürün birbirini nasıl etkilediği ve birbirinden ayrılamaz bir şekilde nasıl bağlı olduğu konusundaki fikirleri açıklamaktadır. Dil, kültürün bir yansıması olarak görülür ve kültürel değerlerin iletilmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

2. Yabancı Dilin Önemi

Yabancı dil öğrenmenin, bir bireyin yaşamında pek çok fayda sağlayabilmektedir. Yabancı dil bilmek, farklı kültürlerden gelen insanlarla iletişim kurma yeteneğinizi geliştirmektedir. Bu, uluslararası iş ilişkileri veya uluslararası ilişkilere katılım gibi birçok alanda önemlidir. Bir yabancı dili öğrenirken, o dilin konuşulduğu toplumun kültürünü daha yakından anlama fırsatı bulunmaktadır. Bu, farklı değerler, gelenekler, yemekler, sanat formları ve yaşam tarzları hakkında daha fazla bilgi edinmesini sağlamaktadır.

Yabancı bir dil öğrenmek, zihinsel esnekliği artırabilmek demektir. Farklı bir dilde düşünmek, yeni bir bakış açısı geliştirmesi konusunda yardımcı olabilir ve problem çözme yeteneklerini güçlendirebilmektedir. Yapılan araştırmalara göre birçok işveren, yabancı dil bilen çalışanları daha yüksek ve değerli görmektedir. Uluslararası iş ilişkileri, ihracat, turizm ve daha birçok sektörde kişinin yabancı dil bilmesi, kariyerinde daha fazla fırsat yaratmaktadır. Bir yabancı dili öğrenmek, kişisel gelişime katkıda bulunabilmektedir. Bir dilin üstesinden gelmek, yeni zorluklara cesaretle yaklaşma konusunda yardımcı olabilmektedir.

Yabancı bir dil bilmek, farklı kültürlerden gelen insanlarla daha derin ve anlamlı ilişkiler kurmasına da olanak tanımaktadır. Ayrıca yabancı dilde müzik dinlemek, film izlemek ve kitap okumak gibi eğlenceli etkinliklere katılmasını sağlamaktadır. Yabancı bir dil öğrenmek, sadece iletişim yetenekleri geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda dünya görüşü genişletir ve yaşamayı daha zengin bir deneyim haline getirebilir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenmeye olanak sağlayan birçok kaynak ve yöntem bulunmaktadır ve bu fırsatı değerlendirmek bireyler için büyük bir avantaj olabilmektedir. Bir dil öğrenme süreci aynı zamanda o dilin konuşulduğu kültürü anlama ve tanıma sürecini içermektedir. Dil ve kültür birbirine sıkı bir şekilde bağlıdır ve dil, bir kültürün taşıyıcısıdır. İşte bu bağlamda, yabancı dil öğrenmek sadece yeni kelimeleri ve tümceleri

öğrenmekle sınırlı değildir; aynı zamanda o dilin konuşulduğu toplumun düşünce yapısını, değerlerini, geleneklerini ve yaşam tarzını anlamayı da içermektedir. Yabancı bir dil öğrenen kişi, yeni sözcükler ve tümceler öğrendikçe, bu dilin konuşulan toplumunun yaşam tarzını, tarihini, sosyal ilişkilerini ve daha pek çok şeyini keşfetme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca, yabancı bir dil öğrenen kişi, bu dilin konuşulan toplumunun insanlarını daha iyi anlama ve onlarla daha etkili iletişim kurma yeteneğini geliştirmektedir.

Bir dilin öğrenilebilmesi için bilinçli ve düzenli bir çaba gerektirmektedir. Dil öğrenme süreci, bilinçli olarak dil yapısı ve kuralları üzerinde çalışmayı içermektedir. Bir yabancı dil öğrenen veya bir yabancı kültürle etkileşime giren kişiler için önemli olan beceri ve bilgileri içermektedir. Her kişinin kültürü anlama ve uyum sağlama sürecine katkıda bulunabilecek çeşitli örnekler mevcuttur. Dilin konuşulduğu ülkenin coğrafik özelliklerini ve o ülkenin tarihi olaylarını ve geçmişini bilmek, iletişim ve davranış biçimleri ve ifadelerini öğrenmek ve anlamak, günlük yaşamla ilgili kültürel kalıpları bilmek, örneğin yerel yemeklerin nasıl yenmesi gerektiği, evlilik, eğitim, politika gibi günlük pasif kültürel kalıpları bilmek, alışveriş etme alışkanlıkları veya tanışma ve selamlaşma şekilleri gibi, kültürün yaygın mimiklerini ve jestlerini kullanmak, o kültürün estetik değerlerini ve sanatsal ifadesini anlamaya günlük etkileşimlerde yardımcı olabilmektedir.

2.1. Yabancı Dil Öğrenmek ve Yabancı Kültürü Anlamak

Yabancı bir dil öğrenmek sadece o dili konuşabilme yeteneğini kazanmakla sınırlı değildir. Aynı zamanda o dilin konuşulduğu kültürü de anlama fırsatı sunmaktadır. Dil, bir kültürün önemli bir yansımasıdır ve bir dilin öğrenilmesi, o kültürü daha iyi anlama yolunu açmaktadır. Farklı bir dilde düşünmek ve iletişim kurmak, bir yabancıya zihinsel kapasitelerini genişletmektedir.

Yabancı, yabancı bir gerçekle karşılaştığında, bu deneyimi kendi önbilgisi ve deneyimleri ile ilişkilendirme çabasına girmektedir. Aynı zamanda yabancı olan ile kendisinin olan arasında karşılaştırmalar yapmayı ve ilişkiler kurmayı içermektedir. Bu sayede her iki kültürün benzerliklerini ve farklılıklarını daha iyi anlamaya yardımcı olmaktadır.

Bu, öğrencinin kendi kültürünü yabancı bir bakış açısıyla değerlendirmesine olanak tanır ve daha geniş bir perspektif kazanmasına yardımcı olabilmektedir. Yabancı dil öğrenmek sadece iletişim yeteneğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda dünya görüşünü zenginleştirir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenme süreci sadece bir dil öğrenme süreci değil, aynı zamanda bir kültürler arası etkileşim ve anlama sürecidir.

3. Kültürel Entegrasyonun Önemi

Dil öğrenme süreci, yerel insanlarla daha kolay iletişim kurmalarına olanak sağlayabilmektedir. Türkçe öğrenen yabancılar, Türk toplumunun günlük yaşamındaki adetlere ve sosyal ilişkilere daha iyi adapte olabilmektedir. Türkçe öğrenerek iş dünyasında daha etkili bir şekilde iletişim kurabilmektedir ve aynı zamanda yerel kültürün boş zaman aktivitelerini anlayabilmekte ve katılabilmektedir. Dil öğrenme, aile içi ilişkileri güçlenir ve yabancıların Türk aile yapısını anlamalarına yardımcı olur. Yabancı olanlar Türk gençliğinin yaşam biçimini ve kültürel değerlerini öğrenerek daha kolay entegre olurlar. Türkçe öğrenen yabancılar, böylece yerel bayramları, gelenekleri ve dinî kutlamaları daha iyi anlayabilirler.

Bu şekilde, yabancılara Türkçe öğretimi sadece dil öğrenmekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda Türk kültürünü ve toplumunu daha iyi anlama ve entegre olma sürecinin bir parçası haline gelmektedir.

4. Türkçe Öğretim Programlarında ‘Kültür’

Eğitim, bir toplumun kültürel değerlerini, bilgi birikimini, tarihini ve kimliğini aktaran önemli bir araçtır. Aynı zamanda eğitim hem bir kültürün içinden çıkmakta hem de o kültüre yön vermektedir. Eğitim, geleceğin liderlerini, düşünürlerini ve vatandaşlarını yetiştiren bir süreçtir ve bu nedenle toplumun kültürel gelişimine ve yönüne büyük etki etmektedir. Yeni nesillere, toplumsal değerleri ve normları aktarmanın yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılığı teşvik eden bir araçtır. Bu, toplumların evrimini ve değişimini sağlamaktadır. Kültürel mirası koruma görevini üstlenirken aynı zamanda kültüre yön verme yeteneği ile toplumların gelişimine katkıda bulunur.

Yabancılara Türkçe Öğretimi, DİLMER ve Türkçe Okuyorum kitaplarının ana amacı, Türk kültürünün öğrenilmesini ve Türkçe öğrenen kişilere Türkiye'de rahat bir şekilde iletişim kurabilme yetisini kazandırmaktır. Kitaplar, özellikle Türkiye'de yaşayan ve farklı ülkelerden gelen öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmıştır. İstanbul gibi büyük bir şehirdeki yaşam tarzı ve Türk kültürü, özellikle vurgulanmaktadır.

Kitaplar, öğrencilere Türkçe ile birlikte Türk toplumu ve gelenekleri hakkında derinlemesine bilgi sağlama amacı taşıyor gibi görünmektedir. Bu metin kitaplarının temel amacı, öğrencilere Türkçe öğrenirken günlük yaşam deneyimlerini anlamalarına ve bu konular hakkında iletişim kurmalarına yardımcı olmak Bu nedenle, günlük yaşamdaki adetler ve deneyimler bu kitapların merkezinde yer almalıdır. Bu, öğrencilere Türkiye'de günlük yaşamın nasıl olduğunu, sosyal ilişkilerin nasıl kurulduğunu ve yerel adetlerin nasıl yaşandığını anlama fırsatı sunar

Türkçe öğrencilerinin Türkiye'de daha rahat iletişim kurmalarına ve yerel toplumla daha iyi etkileşimde bulunmalarına yardımcı olur. Bu, özellikle dil öğrenme deneyimini daha anlamlı ve kullanışlı hale getirme amacı taşıyabilir. Konu olarak, farklı şehirlerin veya bölgelerin tanıtımını ve özelliklerini içerebilir. Öğrencilere Türkiye'deki farklı yerler hakkında bilgi verme amacı olmalıdır. Günlük yaşam içindeki sosyal etkileşimler, ilişkiler ve iletişim konularını içermelidir. Bu şekilde Öğrencilere sosyal becerilerini geliştirme fırsatı sunabilmektedir.

Ders öğretim programlarında Türkiye'deki bayramlar ve bu bayramların kutlama şekilleri ve önemi de yer almalıdır Yeme içme, tatil, aile vb. konular günlük yaşamın diğer önemli yönleri, yemek kültürü, tatil ve aile ilişkileri gibi konular da kitaptaki metinlerde bulunmalıdır Türkçenin sahip olduğu büyük edebiyat geleneği ve kültürel etkilerini yabancı ülkelerde de ön plana çıkmalıdır Yabancıların, Türkçeyi kendi ülkelerindeki eğitim, edebiyat, müzik ve özellikle Türk film ve dizileri izleme yoluyla öğrenme fırsatı olmuştur.

Farklı ülkelerden gelen insanların Türk kültürüne ve Türk dili olan Türkçeye olan ilgilerini ve çalışmalarını anlatmalıdır. Balkan ülkelerinden Hindistan'a kadar birçok farklı ülkeden gelen insanlar Türk dizileri, Türk edebiyatı ve Türkçe tercüme üzerine çalışmalarını görmektedir. Bu, Aynı zamanda Türkçenin bu insanlar arasında bir tür ortak dil olduğuna dikkat çekmektedir. Bu insanların Türkçeyi bir ortak dil olarak kullanarak farklı kültürlerin etkileşimine dikkat çeker ve Türkçenin bir köprü dil olarak işlev görür.

Cezayirli Kaula Amrouch, kendi ülkesinde Türk dizilerinin tercümelerini ve küçük kitaplarının tercümesini yapmıştır. Mısırlı Hasan Sehl, Türkolojiyi bitirmiş, Kahire Millî Kütüphanesinde Türkçe yazmalar üzerine çalışmakta ve minyatürlerin kataloğunu hazırlamaktadır.

Güney Kore'den Jiseon Kang, Türkçenin ve Türklerin Doğu ile Batı arasındaki köprü olduğunu düşünmektedir. Türkçe hepimiz için bir ortak dil olduğunu söylemiştir (Turinay, 2019:56)

Büyükhanım Askerova ise Azerbaycan'dan gelmiştir. Orhan Veli, Sabahattin Ali, Tanpınar çok sevmekte ve Türkçe konusunda çalışmaları devam etmektedir. Osmanlı arşivlerinde, Araplar, Balkan ve Kafkas halklarının tarih belgelerinin yanı sıra birçok milletin ulusal tarih kaynaklarının bulunduğu görülmektedir. Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesinin bu çeşitli milletlerin, ülkelerin ve kültürlerin detaylı bir envanterini içerdiğini ve bu kaynakların da Türkçe olduğunu bilinmektedir (Askerova, 2019:58)

İstanbul ve Türkiye'ye gelen ziyaretçilerin çoğu Balkan, Kafkas, İran ve Ortadoğu kökenli olduğunu ve Türkiye'nin bu bölgelerden gelen insanlar için bir çeşit "tarihi ve coğrafi okyanus" olduğunu fark etmişlerdir. Son yıllarda Türk dizi ve filmlerinin etkisinin ziyaretçi akışına katkı sağladığı ve bu nedenle Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin kurulmaya başlandığı belirtilmektedir. Hindistan'dan gelen ziyaretçilerin Türkiye'de düğün yapma ve balayı geçirme eğiliminin arttığını ve bu durumun Hindistan aristokrasisi arasında bir moda haline geldiği görülmektedir. Çin'den gelen Jitayi Zhu ise Çin'de Türkiye ile ilgili popüler bir şarkının bulunduğu dikkat çekiyor ve bu durumun Türkiye'nin uzak doğu ülkelerinde masalsı ve büyümlü bir etki yarattığını söylemektedir. Jitayi Zhu'nun hem Türk edebiyatı hem de Türkiye politikaları üzerinde çalışarak bu iki ülkenin birbirini daha iyi anlamasına katkıda bulunmayı umduğunu belirtmektedir (Zhu, 2019: 60).

Örneğin Azerbaycanlı Büyükhanım Askerova, İstanbul'a olan bağını ve ilgisini anlatmıştır. İstanbul'a karşı duyduğu ilginin bir rüya ile başladığını ve bu rüyada Kız Kulesi ile ilgili bir deneyim yaşadığını paylaşmıştır. Rüya sonrası Kız Kulesi hakkında araştırmalar yapmaya başladığını ve bu tarihi yapı hakkında çok sayıda efsane ve hikâye olduğunu keşfettiğini belirtmiştir. Askerova İstanbul'un kendisi için sadece bir şehir olmadığını, aynı zamanda bir hayal ve simge haline geldiğini ifade etmiştir. Ayrıca Askerova Türkçe ve Türk edebiyatına olan ilgisini ve bu alanda aldığı eğitimin, İstanbul'da bir yaz okulu düzenlenmesi fırsatıyla birleştiğini belirtmiştir. Türk dili ve edebiyatını anlatma ve tanıtmaya amacıyla İstanbul'da düzenlenen yaz okuluna katılmak için heyecanlı olduğunu ifade etmiştir. Onun yanında programın yoğun bir şekilde başladığını, derslerin sabah ve öğleden sonra olmak üzere ikiye ayrıldığını ve ayrıca kültürel gezilerin de düzenlendiğini belirtmiştir. Türkçe öğrenme sürecinde İstanbul'un özellikle Balat sokaklarına ve mekanlarında gezerek bu yerlerin kendisi için özel ve unutulmaz bir anlam taşıdığını belirtmiştir. İstanbul'daki deneyimi sadece bir yaz okulu programıyla sınırlı kalmamış, aynı zamanda şehrin sokaklarını ve mekanlarını keşfederken değerli hatıralar biriktirmiştir. Bu deneyim onun için apayrı ve değerli bir anı olarak kalacaktır. İstanbul'un kendine özgü atmosferi ve kültürel zenginliği, yazarın metinde ifade ettiği gibi, bu deneyimi unutulmaz kılmıştır (Askerova, 2019:58).

Her ülkenin kendine özgü yemek tüketim alışkanlıkları vardır. Türkiye'de yemeklerin genellikle kaşıkla yenildiği, fakat bazı ülkelerde bu alışkanlığın bazı kişi tarafından kabul edilmemektedir. Örneğin Yüksek Lisansımı yaparken kaldığım yurttaki Somalili bir arkadaşım, kendi ülkesinde yemeklerin elle yenildiğini ve kaşık kullanımının hoş karşılanmadığını belirtmiştir.

Yemek kültürü, kullanılan malzemelere de yansımaktadır. Türkiye'de kuru meyve ve sebzelerin sıkça kullanıldığını, ancak bazı yerlerde her şeyin taze olduğunu ve mevsime bağlı olarak değişmektedir. Aynı zamanda yemek kültürleri arasındaki çeşitlilik de belirgin bir fark olarak alınmaktadır. Yemek kültürünün sadece yemek tüketim alışkanlıklarını değil, aynı zamanda toplumların coğrafi, iklimsel, kültürel ve tarihsel bağlarını da yansıttığını göstermektedir. Yemek, kültürler arası iletişim ve anlayışın bir parçasıdır ve farklı yemek kültürlerini deneyimlemek, farklı toplumları daha iyi anlamak için harika bir yol olabilmektedir.

Çay içmek Türkiye'de oldukça belirgin ve derin köklere sahip bir kültürel özelliktir. Türk toplumu için çay, sadece bir içeceğin ötesinde, misafirperverlik, sosyal etkileşim ve gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Türkiye'de çay içme alışkanlığı, özellikle sohbetlerin ve toplumsal etkileşimlerin merkezi bir unsuru olarak önemlidir. Diğer ülkelerde ise çayın tüketimi farklıdır. Bazı ülkelerde çay, genellikle insanlar hasta olduklarında içtikleri veya özel günlerde sunulan bir içecektir. Her ülkenin kendine özgü yemek, içecek ve gelenekleri bulunur ve bu farklılıklar kültürel çeşitliliği yansıtmaktadır. Çayın toplumlar arasında farklı şekillerde tüketilmesi, kültürel ve geleneksel farklılıkları yansıtır ve bu farklılıklar, kültürel çeşitliliğin bir örneğini oluşturmaktadır. Bu farklı yaklaşımlar, insanların yaşam tarzları, gelenekleri ve alışkanlıkları arasındaki çeşitliliği vurgulamaktadır.

Yeni bir kültürde yaşamak, oranın sosyal normlarını ve kibarlık kurallarını öğrenmeyi gerektirir. "Selam verme", "kolay gelsin" ve "ellerine sağlık" gibi ifadeler, Türk kültüründe kibarlık ve sıcakkanlık ifadeleridir. Alışkanlık haline gelmiş bir davranış bir başka kültürde sıra dışı veya anlaşılmaz olabilir. Bu nedenle kültürel farklılıkları anlamak ve saygı göstermek çok önemlidir.

Farklı ülkelere gelen yabancılara toplumlarındaki geleneklere ve kültürlere saygı gösterilmesi gerekmektedir. Onlar, yerel kıyafetlerini giyebilirler ve kültürel etkinlikler düzenleyebilirler. Bazı yabancılar, yerel halkın veya diğer öğrencilerin farklı kültürel ifadeleri veya etkinlikleri anlamada zorlandıklarını ve zaman zaman alaycı veya tuhaf bir şekilde karşılanabilmektedir. Üniversitenin düzenlediği etkinliklerin ve kurumsal yaklaşımların yabancı öğrencilere farklı kültürlerini sergileme fırsatı sunmaktadır, ancak bireyler arasında bu tür bir saygının her zaman aynı derecede güçlü olabilmektedir.

Kültürel çeşitliliği değerlendirmek, anlamak ve saygı göstermek, kültürler arasındaki olumlu etkileşimin önemli bir parçasıdır. Kültürel entegrasyonda ülkeler arası örf, adet ve geleneklere örnek olarak kendi deneyimlerimi de aktarmak isterim. Bir Bosna Hersekli olarak ülkemde TİKA tarafından düzenlenen kurslar açılmaya başladığında hemen Türkçe derslerine katılmaya başlamıştım. Türkiye'yi yakından her sene tatillere gittiğimde yakından tanıma fırsatım olmuştur. Daha sonra Saraybosna'daki Türk Kültür Merkezi ve Konya Kültür Merkezinde düzenlenen Türkçe kurslara katılmaya başlamıştım. Türkiye ile ilgili bir şey gördüğümde hemen gidiyordum. Zaten Saraybosna ve kardeş ülkemiz Bosna Hersek kültür olarak Türkiye'ye çok yakındır. Bosna-Hersek'in Osmanlılar tarafından fethedilmesinin ardından Türkler ve Boşnaklar arasında başlayan kültürel etkileşim görülmektedir. Bu etkileşim sonucunda Bosna-Hersek'te İslam'ın yayılması ve kabul edilmesi büyük ölçüde gerçekleşmiştir. İslam'ın kabulü, Boşnaklar için Türk kültürü ve İslam medeniyetinin etkisi altına girmeleri anlamına gelmiştir. Bu etkileşim sonucu Osmanlı Türkçesi ve dini-tasavvufi gelenekler Bosna-Hersek coğrafyasında yer bulmuş ve Boşnak kültürünü derinlemesine etkilemiştir. Özellikle Boşnak Anonim Halk Edebiyatının bir türü olan sevdalinkalarda bu etkileşim açıkça görülmektedir. Sevdalinkalar, Boşnakların geleneksel aşk

şarkılarıdır ve bir aşk öyküsünü anlatmaktadır. Bu şarkılarda Türkizma, yani Türkçeden gelen çok kelime bulunmaktadır. Sevdalinkalar, Balkan coğrafyasında Boşnak kültürüne özgüdür ve dinî geleneklerin ve uygulamaların büyük ölçüde Türk folklorundan etkilendiği anlamına gelmektedir. Boşnaklar ve Türkler arasında diller farklı olmasına rağmen, halk kültürleri arasında birçok benzerlik bulunmaktadır. Saraybosna Devlet Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatında okurken Türk dili ve kültürünü daha yakından tanımaya başlamıştım.

Türkiye'ye yerleştikten sonra bu kültürü yakından keşfetmeye başladığım gibi her yeni yerde, her karşılaştığım yazıda dikkatle bilgi toplamaya çalıştım. Bu harika bir yaklaşım, çünkü yeni bir kültürü öğrenmek ve anlamak için bu tür deneyimler büyük bir zenginlik sunmaktadır. İstanbul'un güzelliklerini keşfetmek de ayrı bir keyif olmalı, çünkü bu şehir tarih, kültür ve manzara açısından zengin bir yerdir. İstanbul'da yapılan kültürel gezilerin ve tabelalardaki isimlerin dikkatimi çekmiştir. Yeni yerler hakkında bilgi edinmek ve yeni kelimeler öğrenmek harika bir yoldur. Türkiye'nin çeşitli bölgeleri, geleneksel el sanatları ve lezzetli yemekleri ile alışveriş yapmak, yeni ürünler keşfetmek ve yerel kültürü daha yakından deneyimlemek için harika bir yol olmuştur.

SONUÇ

Yabancılara Türkçe öğretme konusunda kültürel entegrasyon önemli bir etken konumundadır. Dil ile birlikte kültürün de yabancılara öğretilmesi, Türkçe ile birlikte bir medeniyet algısının da aktarılması anlamına gelmektedir. Dil bir konuşma aracı iken kültür bir zenginlik vesilesidir. Birçok ülke, dil ile beraber kültürünü de pazarlamayı bir fırsat olarak değerlendirmekte iken Türkiye'deki yabancı dil öğreten kurumların bunu bir fırsat olarak görmesi gerekir.

KAYNAKLAR

- Askerova, B. (2019). Rüyadan Gerçeğe: “Bir İstanbul Masalı”. *Türk Edebiyatı Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*, Yıl: 47 - Sayı: 553, 57-59.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı - Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: Usem Yayınları.
- Gökberk, M. (2004). *Değişen Dünya Değişen Dil*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün ABC'si*, 2. bs. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Pehlivan, F. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Turinay, N. (2019). Türkçenin Büyük Korosu. *Türk Edebiyatı Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*, Yıl: 47 - Sayı: 553, 53-56.
- Uygur, N. (1989). *Dilin Gücü*, 3.bs. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Zhu, J. (2019). İstanbul Hikâyem ve Bizim İstanbul Hikâyemiz. *Türk Edebiyatı Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*, Yıl: 47 - Sayı: 553, 60-61.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME SÜRECİ PLANLAMA MODELİ ÖNERİSİ

Dr. Nida KIRÖMEROĞLU

İstanbul Üniversitesi

ÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme çalışmaları kuramsal olarak ve uygulamada genellikle ihmal edilmektedir. Bu alanda günümüze dek yapılan çalışmaların incelenerek dilde ölçme ve değerlendirme kuramları çerçevesinde ne tür eksikliklerin bulunduğunu tespit etmek oldukça önemlidir. Çalışma kapsamında meta-sentez yöntemi ile öncelikle yabancı dil olarak Türkçe alanında yapılmış ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmalar geçerlik kavramı çerçevesinde incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda geçerlik kavramı ile ilgili kuramsal eksiklikler belirlenmiştir. Ölçme araçlarının hazırlanması için izlenmesi gereken süreç ile ilgili bilgi vererek alandaki standartlaşma sorununa çözüm bulmak için bir adım atmak çalışmanın temel amacıdır. Ölçme sürecinde geçerliğin sağlanabilmesi için ilk adım olan ön geçerlik çalışmaları tanıtılarak örnek bir model çerçevesi sunulmuştur.

ASSESSMENT PLANNING MODEL SUGGESTION IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

Assessment and evaluation studies in the field of teaching Turkish as a foreign language are generally neglected both theoretically and in practice. It is very important to determine what kind of deficiencies are found within the framework of assessment and evaluation theories in the language by examining the studies conducted in this field until today. Within the scope of the study, meta-synthesis method was used to examine the studies on measurement and evaluation in the field of Turkish as a foreign language within the framework of the concept of validity. Theoretical deficiencies related to the concept of validity were identified in the analyzed studies. The main purpose of the study is to take a step to find a solution to the problem of standardization in the field by providing information about the process that should be followed for the preparation of assessment tools. A priori validity studies, which are the first step to ensure validity in the measurement process, are introduced and a sample model framework is presented.

GİRİŞ

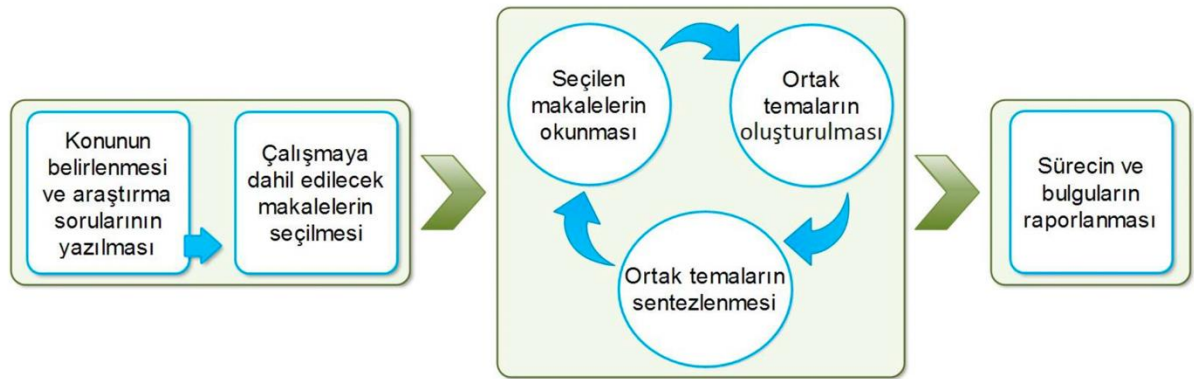
Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ) alanında son yıllarda uygulamaya ve kurama yönelik pek çok çalışma yürütülmektedir. Bu çalışmaların çok az bir kısmı ölçme ve değerlendirme ile ilgilidir. Alanyazınında dil becerilerinin öğretilmesi, ders materyallerinin incelenmesi, çeşitli yöntemler ile yeni öğretim metotlarının geliştirilmesi gibi alanlarda pek çok lisansüstü tez çalışmaları ve makale bulunurken ölçme ve değerlendirme üzerine diğer alanlara kıyasla daha az çalışma bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan kuramsal çalışmaları “geçerlik çalışmaları” bağlamında meta-sentez yöntemi ile inceleyerek ortak saptamaları keşfetmek ve yabancı dili öğretiminde ölçme ve değerlendirmede geçerlik kuramları ile karşılaştırarak incelemektir. Çalışmanın odaklandığı

nokta ve meta-sentez yöntemi için problem sorusu Yabancı Dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki ölçme ve değerlendirme ile ilgili çalışmalarda geçerlik kavramının yer alıp almadığı ve nasıl değerlendirildiğidir. Geçerlik ile ilgili yaklaşımlar incelenip sentezlendikten sonra geçerlik kavramının yabancı dilde ölçme ve değerlendirmede uluslararası alanyazınında nasıl değerlendirildiği ve uygulandığı üzerinde durulacaktır. Her iki alanyazını karşılaştırıldıktan sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçleri için bir geçerlik modeli belirlenip sınav oluşturma aşamasındaki izlenmesi gereken ilk aşama olan sınav tanımlayıcıları oluşturma ile ilgili bilgi verilecektir. Sınav özelliklerini belirlemek ve standart bir model oluşturabilmek adına tanımlayıcı tabloları hazırlanacak ve sınav hazırlayıcıların kullanımına sunulacaktır.

Yöntem

Yeni kuramsal öneriler üretebilmek için araştırmanın yapıldığı ana kadar yürütülen çalışmalarını incelemek ve eksiklikleri saptamak söz konusu alanın daha hızlı gelişmesine katkıda bulunacaktır. Alandaki tamamlanmış araştırmaların incelenmesi benzer çalışmaların yapılarak belirli konuların tekrar edilmesini önleyecek ve yeni saptamalara daha hızlı ulaşılmasının önünü açacaktır. Meta-sentez çalışmaları bu noktada önem kazanmaktadır.

Meta-sentez özellikle sosyal bilimler alanındaki nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır. Meta-sentez çalışmalarında izlenecek yöntemlerin aşamalarını Polat ve Ay (2016) Şekil 1'deki gibi belirlemiştir:



Şekil 1. Polat ve Ay (2016:56) Meta-sentez araştırmasının işlem basamakları

Şekil 1'deki aşamalar takip edilerek öncelikle araştırmanın soruları belirlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. YDTÖ'de ölçme ve değerlendirme üzerine yapılan akademik çalışmalarda yabancı dilde ölçmede geçerlik kavramına ne kadar yer verilmiştir?
2. YDTÖ'de ölçme ve değerlendirme üzerine yapılan akademik çalışmalarda yabancı dilde ölçmede geçerlik kavramı kuramsal olarak nasıl incelenmiştir?

3. YDTÖ’de ölçme ve değerlendirme üzerine yapılan akademik çalışmalarda geliştirilen ölçme araçlarının geçerlikleri üzerine incelemeler yapılmış mıdır?

4. YDTÖ’de ölçme ve değerlendirme çalışmalarında ön geçerlik ve kuramsal geçerlik kavramlarına yer verilmiş midir?

Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme üzerine hazırlanan tezler YÖK Ulusal Tez Merkezinden “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”, “yabancılara Türkçe öğretimi” anahtar kelimeleri ile taranmış ve içeriklerinden ölçme ve değerlendirme ile ilgili olanları seçilmiştir. Ayrıca “ölçme” anahtar sözcüğü ve “sosyal bilimler” alanı kısıtlaması ile de arama yapılmış ve sonuçlar arasından yabancı dil olarak Türkçe alanı ile ilgili olanları seçilmiştir. Makaleler “Google Scholar” ile taranmış ve makalelerin kaynakçaları aracılığı ile farklı çalışmalara ulaşılmıştır. Makale taraması aşamasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin konu dağılımları ile ilgili çalışmalar da incelenmiştir. Ölçme ve değerlendirme alanında yapılan çalışmaların oranının oldukça düşük olduğu da bu çalışmalar aracılığı ile saptanmıştır. (Türkben, 2018; Maden ve Önal, 2021) Ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların “ders kitaplarındaki sorular”, “kur ve düzey belirleme sınavları”, “öğreticilerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları”, “D-AOBM ile uyumlu beceri temelli sınav geliştirme” gibi konulara odaklandığı görülmektedir. Bu çalışma sınav hazırlama aşamasında toplanacak kanıtlar ile geçerlik sağlanması temelinde geçerlik kavramının tez ve makalelerdeki yerini incelemeyi hedeflemektedir. Bu nedenle meta-sentez süreci için “sınav hazırlama” “yeterlik ve kur sınavları” üzerine yapılan araştırmalardan tez ve makaleler seçilmiştir. Özellikle kuramsal olarak geçerlik modellerine yer veren ve geçerlik çalışmaları ile ilgili kuramsal bilgiler veren çalışmalar öncelenmiştir. Çalışmaların pek çoğu tek bir dil becerisinin ölçülmesi ya da değerlendirilmesi üzerine odaklandığı için her bir dil becerisi için en az bir araştırma çalışmaya dahil edilmiştir. Bunun yanı sıra yeterlik sınavlarını, sınav maddelerini, farklı ölçme araçlarını değerlendiren ve geçerlik, güvenilirliklerini inceleyen çalışmalar da seçkiye dahil edilmiştir. Tüm bu kriterler göz önünde bulundurularak çalışmada incelenmek üzere 9 tez ve 7 makale seçilmiştir. Seçilen çalışmalar konularına ve “geçerlik” kavramına yaklaşımları açısından Tablo 1’de gösterilmiştir.

Araştırmanın Kodu	Türü	Yılı	Konusu	Geçerlik Yaklaşımı
M1	Makale	2020	YDTÖ’de yeterlik sınavlarının incelenmesi ve sınav özelliklerinin betimlenmesi (A1 ve A2 düzeyinde)	-
M2	Makale	2008	Sınavların hazırlanması	Sınav tanımlayıcılarının belirlenmesi kapsamında ön geçerlik
M3	Makale	2023	Konuşma becerisini değerlendirme ölçütleri	Uzman görüşü
M4	Makale	2023	A1 ve A2 düzeyinde geliştirilmiş ölçme araçlarındaki maddelerin incelenmesi	Kapsam geçerliği

M5	Makale	2022	Yazma becerisinde ölçme araçlarının geliştirilmesi	Kapsam geçerliği, kuramsal geçerlik, ön geçerlik
M6	Makale	2021	Ölçme ve değerlendirme süreçleri	Kesme puanlarının incelenmesi kapsamında soncul geçerlik
M7	Makale	2016	Okuma becerisi için ölçme aracı geliştirme	Madde analizi ve uzman görüşü
T1	Yüksek Lisans Tezi	2015	Konuşma becerisi için ölçme aracı geliştirme	Weir'in (2005) konuşma becerisine yönelik sosyo-bilişsel geçerlik modeli
T2	Yüksek Lisans Tezi	2017	Akademik yazma becerilerinin ölçülmesi	Shaw ve Weir (2007) yazma becerisine yönelik sosyo-bilişsel geçerlik modeli
T3	Yüksek Lisans Tezi	2017	Dinleme becerisi için ölçme aracı geliştirme	Weir (2005) sosyo-bilişsel geçerlik modeli, kuramsal geçerlik kapsamında Field'in (2013) dinleme modeli
T4	Yüksek Lisans Tezi	2017	Kuramsal olarak ölçme ve değerlendirme tanımlaması, ölçme ve madde türleri	-
T5	Doktora Tezi	2019	Ölçme ve madde türleri, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı	Sınav tanımlayıcılarını belirleme kapsamında ön geçerlik, kapsam geçerliği ve madde analizi kapsamında soncul geçerlik
T6	Doktora Tezi	2021	Okuma becerisinde grafikli maddelerde göz izleme tekniği	Uzman görüşü ve madde analizi
T7	Yüksek Lisans Tezi	2021	B1 düzeyinde dinleme ölçme aracı geliştirme	Weir (2005) sosyo-bilişsel geçerlik modeli, kuramsal geçerlik kapsamında Field'in (2013) dinleme modeli
T8	Doktora Tezi	2023	Akademik yazma becerilerine yönelik değerlendirme aracı geliştirme	Uzman görüşü

T9	Yüksek Lisans Tezi	2015	Ölçme araçlarındaki maddelerin niteliğinin değerlendirilmesi	-
----	--------------------	------	--	---

Tablo 1. Meta-sentez için seçilen araştırmaların konuları ve geçerlik yaklaşımları

Tablo 1’de görüldüğü üzere incelenen çalışmalar 2008 ile 2023 yılları arasında yayımlanmıştır. İncelenen çalışmalar genel olarak bir beceri üzerine, belirli bir düzeye ya da ölçme sürecindeki belirli bir aşamaya odaklanmıştır. Geçerlik yaklaşımları bu çalışma kapsamında belirlenen Weir’in geçerlik kuramından yola çıkılarak pek çok çalışma için tarafımızca isimlendirilmiştir. Yalnızca T1, T2, T3 ve T7’de geçerlik kuramı araştırmacı tarafından belirlenmiş ve kuram aracılığı ile çalışmalar yapılmıştır. Bir geçerlik kuramı çerçevesinde araştırma yapılan bu dört çalışma da İngilizce yazılmıştır.

Tablo 1’de yer alan diğer çalışmalar (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, T4, T5, T6, T8, T9) belirli bir geçerlik kuramı kullanmamış yalnızca geçerlik kavramını genel bir bakış açısı ile tanımlamış ya da YDTÖ’de üretilen ölçme araçlarındaki kapsam geçerliği, soncul geçerlik (güvenirlik) gibi konulardaki eksiklikleri yine genel bir bakış açısıyla değerlendirmiştir.

1. Metasentez Bulguları

İncelenen çalışmaların pek çoğunda D-AOBM temel alınmış ve dil sınavları ile ilişkisi üzerinde durulmuştur. D-AOBM’nin dil sınavları için temel alınması alanyazınında neredeyse genel-geçer bir kural gibi görünmektedir. Fakat bu temellendirme ile ilgili detaylı bilgi ya da D-AOBM tanımlayıcıları ile dil sınavlarındaki maddelerin nasıl eşleştirilmesi gerektiğine ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca D-AOBM’de çerçeve metnin program geliştirme için daha uygun olduğu, ölçme ve değerlendirme süreçleri için izlenmesi gereken yollar için başka çalışmalara (Council of Europe The Language Policy Division (2009) *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) A Manual*) atıfta bulunmaktadır. Pek çok çalışmada bu detaya değinilmediği görülmektedir. Benzer biçimde geçerlik çalışmaları ile ilgili pek çok çalışmada önerilerde bulunulsa da geçerlik çalışmalarının nasıl yürütülmesi gerektiğine ilişkin yöntemsel bilgi paylaşılmamaktadır. Hatta incelenen çalışmalardan M7’de uzman görüşü ve madde analizi ile geçerlik çalışması yürütüldüğü belirtilen bir okuma becerisi testi incelendiğinde aslında testin okuma becerisi ölçmeye uygun olmadığı görülmektedir. Testte yer alan maddelerin pek çoğu sözcükte anlam ve dilbilgisi ile ilgilidir. Okuma becerisinin ölçülmesi için hazırlanan soruların pek çoğunda ölçme açısından pek çok hata bulunmaktadır. Bu durum da uzman görüşü ve madde analizleri ile yürütülen geçerlik çalışmalarının sağladığı verilere ilişkin soru işaretleri yaratmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme üzerine yeterli kaynak bulunmaması, yeterli eğitimin yer almaması ve uzmanların ölçme alanındaki bilgilerinin yeterli olmaması uzman görüşü ile yürütülen geçerlik çalışmalarının çoğu zaman sorunlu olmasına neden olmaktadır. Nitekim hazırlanan maddelerin ve sınavların incelendiği çalışmalarda (M1, M4, T9) da pek çok sorun, ölçme açısından pek çok hatalı durum tespiti yapılmıştır.

İncelenen çalışmaların bir diğer ortak noktası Türkçe öğretim merkezleri tarafından geliştirilen yeterlik ve kur sınavlarının ölçme kuramlarının çeşitli aşamaları açısından incelenmesidir (M1, M4, M6, T9). Bu konuda araştırma yapan makale ve tezlerde farklı sayılardaki Türkçe öğretim merkezlerinin ürettiği sınavların bir standardının olmadığını altı çizilmektedir. Ayrıca pek çok sınavdaki maddelerin ölçme kuramları açısından hatalı olduğu, kapsam geçerliğinin

sağlanamadığı da bu çalışmalarda tespit edilmiştir. Geliştirilmiş sınavların incelendiği araştırmaların hepsinin sonuç bölümünde standartlaşma ihtiyacından ve ortak bir sınav geliştirmenin gerekliliğinden bahsedilmiştir.

Belirli bir geçerlik kuramı çerçevesinde dil becerilerine yönelik sınav geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar ise (T1, T2, T3, T7) geçerlik kavramını daha geniş kapsamlı ele almış ve sınavlardaki becerilerin ölçüldüğü bölümler için bilişsel geçerliğin belirlenmesinin önemini belirtmiştir. Bu çalışmaların bir diğer ortak noktası Weir'in (2005) geçerlik kuramını benimsemiş olmalarıdır. 4 çalışmanın da tez danışmanının aynı olması ve tez dilinin İngilizce olması da önemli bir ortak nokta olarak karşımıza çıkmıştır. Araştırmacılar tahminimizce danışmanları tarafından yapılan yönlendirme ile YADOT alanındaki dört farklı beceri için ön geçerlik çalışmaları yürütmüştür. Böylece incelenen çalışmaların tümüne kıyasla geçerlik çalışmaları kapsamında kanıt sunmaları ve ön geçerlik için gerekli aşamaları izlemeleri sayesinde dil sınavlarında izlenmesi gereken geçerlik yöntemini takip etmeleri açısından öne çıkmaktadırlar. Benzer araştırma yöntemlerinin artması sınavlardaki standartlaşma sorununa çözüm bulmak için önemli bir adım olacaktır. Fakat bu çalışmaların dilinin İngilizce olması erişilebilirliklerini azaltmaktadır ve her birinin tek bir beceriye odaklanması da genel bir geçerlik yaklaşımının eksik kaldığını göstermektedir. Nitekim bir sınavın hazırlanmasında ilk aşama sınavın tümü ile ilgili kararlar vermeyi gerektirmektedir.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak YADOT alanındaki geçerlik çalışmaları için ortak bir modele ihtiyaç duyulduğu gözlenmiştir. Ortak bir modelin geliştirilmesi pek çok kurumun standart, ölçme kurallarına uygun, düzeyler ile uyumlu ve eşdeğer formları geliştirebilmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda dil sınavları geliştirmenin ilk aşaması olan bir sınavı tanımlamanın önemi son dönemdeki çalışmalarda (Weir, 2005; Palmer ve Bachman, 1996) öne çıkmaktadır.

2. Dil Sınavlarında Geçerlik Çalışmaları

Dil sınavlarında geçerlik kavramı genellikle sınav tasarımının çeşitli aşamalarında kanıt toplama ile ilişkilendirilmektedir (Hughes ve Hughes, 2020; Palmer ve Bachman, 1996; Weir, 2005). Bir dil sınavı geliştirmeye karar verildiği andan itibaren geçerlik ile ilgili kanıtların toplanması gerekmektedir (Weir, 2005). Geliştirilen sınavın amacı ile toplanan kanıtların birbiri ile uyumu ve sonuçların yorumu sınavın geçerlik derecesini belirlemektedir (Hughes ve Hughes, 2020; Fulcher, 2010). Haladyna (2004) geçerlik çalışmalarını bir mahkeme sürecine benzetir. Savcı itham ettiği kişiye karşı kanıtları toplar ve sunarken savunma avukatı sanığı aklamak için kanıt toplar ve sunar. Bir sınav geliştirilirken tıpkı mahkemedeki gibi geliştirilen geçerlik yaklaşımı doğrultusunda sınavın geçerliğine ilişkin karşılıklı tartışmalar geliştirilmelidir. Toplanan kanıtlar doğrultusunda da sınavın geçerliğinin derecesi belirlenmelidir. Eğer toplanan kanıtlar geçerliğin düşük olduğunu gösteriyorsa sorun tespit edilip düzeltilerek yeniden bir geçerlik tartışması geliştirilmelidir. Geçerlik tartışması sınavın amacına uygun bir ölçme süreci yürütmesini sağlayacaktır. Sınavın ölçmek istediği içerik ile sınavda yer alan maddelerin uyumlu olması yani kapsam geçerliğinin sağlanması ancak geçerlik kanıtlarının doğru bir argümantasyon ile incelenmesi ile sağlanacaktır. Kapsam geçerliğinin sağlanması dil sınavlarında doğru düzeylendirmeyi sağlamak için oldukça önemlidir. Hatta belki de en önemli aşama kapsam geçerliğinin sağlanması yani düzeye uygun beceriler ile sınav içeriğinin, maddelerin doğru eşleştirilmesidir.

Hughes ve Hughes (2020) kapsam geçerliğinin sağlanabilmesinin ilk adımının sınavın özelliklerini tanımlamak olduğunu belirtir. Bu durumda öncelikle sınavın içeriğinin, yapısının tanımlanması gerekmektedir. Bu yaklaşımdan yola çıkarak bu çalışmada bir sınav tanımlama

belirtkesi önerisi sunulacaktır. YADOT alanında sınav hazırlayan merkezlerin bu tabloları kullanmaları geliştirdikleri sınav için hangi konuları belirlemeleri, sınavın çerçevesini nasıl çizmeleri gerektiği hakkında bir fikir sağlayacaktır.

Tablolarda yer alan tüm alanların gerekliliği ve bu alanlar ile ilgili nasıl çalışmalar yürütülmesi gerektiği de açıklanacaktır.

YDTÖ alanında sınav geliştirilmesine karar verildiği anda ilk tanımlama sınavın amacı, hedef kitlesi, sınavın türü, düzeyi ve hangi becerilerin ölçüleceği ile ilgili olacaktır.

3. Sınavın Genel Özellikleri: İlk adım ve ilk kanıt

Amaç	
Hedef Kitle	
Sınav Türü	
Düzyey(ler)	
Bölümler	
Bilişsel Geçerlik	

Tablo 2. Sınavın Genel Özellikleri Tanımlayıcısı

3.1 Amaç ve Hedef Kitle

Herhangi bir ölçme aracının en önemli özelliği bir amacının olmasıdır. Ölçme sürecini tasarlarırken söz konusu aracın neden geliştirildiğini belirlemek çok önemlidir. Dil sınavlarında da benzer biçimde öncelikle ölçme aracının amacı tespit edilmelidir. Sınavın amacı üzerine geliştirilen argümantasyon “Ölçme aracı bir başarı testi mi yoksa yeterlik testi mi olmalı?” ya da “Ölçme aracı kaç bölümden oluşacak?” gibi sınavla ilgili pek çok kararı etkileyecektir. Geliştirilen dil sınavının amacı bir öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin 4 temel dil becerisindeki gelişimlerini takip etmek ve öğretim düzeyine uygunluklarına göre bir sonraki aşamaya geçip geçmeyeceklerine karar vermekse başarı testi yani kur sınavları geliştirilmelidir. Sınavın amacı öğrencilerin dil düzeylerini belirlemek ve öğretim süreçlerine bu düzeylere göre başlamalarını sağlamaksa düzey belirleme testi, adayların hedef dildeki yeterliklerini ölçmek ise yeterlik sınavları hazırlanmalıdır. Bunların yanı sıra bir meslek grubunun dil yeterlikleri de özel dil sınavları ile ölçülebilir.

Amacın belirlenmesinin ardından sınava katılacak adayların yani sınavın hitap edeceği hedef kitlenin özellikleri belirlenmelidir. Hedef kitlenin yaş grubu, eğitim durumu, sınava katılma amaçları gibi özellikler sınavın içeriğini belirlemeye yardımcı olacaktır. Aslında amaç ve hedef kitle birbiri ile oldukça ilişkilidir ve bu iki özellik birlikte değerlendirilerek belirlenmelidir.

3.2 Sınav Türü, Düzey(ler) ve Bölümler

Amaç ve hedef kitlenin belirlenmesi sınav türünün (kur sınavı, yeterlik sınavı, düzey belirleme vb.) de belirlenmesini sağlayacaktır. Sınav türüne bağlı olarak da sınavın dil düzeyleri belirlenecektir. Örneğin kur sınavı için adayların hangi kuru tamamladığı dil düzeyinin belirlenmesini sağlayacaktır. Yeterlik sınavları için düzeylerin belirlenmesi hedef kitleye göre değişmekle birlikte sıklıkla B2 ve C1 düzeyleri öne çıkmaktadır. Sınavın bölümleri ise dil

sınavlarında 4 temel beceri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazmadan oluşmaktadır. Fakat sınavın amacı sadece okuma becerisini ölçmek ya da özel bir alanda dil öğrenen adayların mesleki dil kullanımını ölçebilmek için söz varlıklarını ölçmek olabilir. Bu durumda sınavın bölümleri amaca göre belirlenecektir.

3.3 Kuramsal Geçerlik

Sınavın genel özellikleri kapsamında ölçülmek istenen becerilerin nasıl işlemlendiğini anlamak önem taşımaktadır. Ölçülen becerinin adaylarda nasıl bir bilişsel süreci olduğunu bilmek ölçülmek istenen becerinin doğru ölçülmesini sağlayacaktır. Alderson (2000:1-2) bu durumu okuma becerisinin ölçülmesi için “Nasıl okuduğumuzu anlamazsak okumayı nasıl ölçebiliriz?” diyerek özetlemiştir. Öyleyse her bir becerinin nasıl bilişsel süreçleri olduğunu çözümlmek üzere kuramsal bilişsel modeller belirlenmeli ve sınavdaki bölümler bu modeller temel alınarak hazırlanmalıdır. Her bir beceri için dil edinimi, dil öğretimi ile ilgili pek çok kuram bulunmaktadır. Sınav geliştiricileri kendi sınavlarının amaçlarına uygun olan kuramı seçmeli ve bilişsel aşamalardan hangisine odaklanacağını belirlemelidir. Bilişsel aşamaların belirlenmesi soru yazarlarına da belirgin bir çerçeve sunacaktır. Örneğin okuma becerisinin ölçülmesi için çıkarım, özetleme gibi belirlenen bilişsel yeterlikler soru yazarlarının maddeleri yazarken bu bilişsel aşamalara odaklanmasını sağlayacak ve her sınav formunun birbiri ile eşdeğer olmasını sağlayacaktır. Öyleyse sınavın geneli için ve her bir beceri için bir bilişsel yeterlik kuramı belirlenmelidir.

4. Sınav Bölümlerinin Özelliklerini Tanımlama: İkinci adım

Sınavın genel özellikleri ile ilgili alanlar belirlendikten sonra her bir beceri ve bölüm için ayrı belirtke tabloları da hazırlanmalıdır. Dört temel becerinin ölçüleceği bir dil sınavında hem her beceri için genel bir sınav tanımlama tablosu hem de becerilerin düzeylerine, bölümlere göre ayrı ayrı belirtke tabloları hazırlanmalıdır. Örneğin okuma becerisi için belirlenen her bir metin ve her bir düzey için ayrı tablolar hazırlanmalıdır. Bu tablolar okuma ve dinleme becerisi için girdi özelliklerine, yazma ve konuşma becerileri için ise hem girdi hem de çıktı özelliklerine odaklanmalıdır.

4.1 Alımlama Becerileri

Alımlama Becerileri Tanımlayıcıları Girdi Özellikleri	
Metin sayısı	
Metin türü/Söylem türü	
Madde türü, madde sayısı ve madde puanları	
Süre	
Konu alanları	
Bilişsel Yeterlikler	

Tablo 3. Alımlama Becerileri Sınav Tanımlayıcıları

Yeterlik sınavlarında her düzey için alımlama becerileri için tablonun ayrı ayrı hazırlanması gerekmektedir. Örneğin okuma becerisi için 3 farklı düzeyin bulunduğu bir sınavda bir genel tablo

ve üç farklı bölüm için üç tablo olmak üzere dört tablonun hazırlanması gerekmektedir. Her bir bölüm için madde türleri (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma vb.), madde sayısı ve maddelerin puanları belirlenmelidir. Sınav kitapçığında da her bölüm öncesi yönergelerde bu bilgiler adaylar ile uygun bir biçimde paylaşılmalıdır.

Metin ve söylem türünün belirlenmesi eşdeğerliği sağlayan önemli özelliklerdendir. Örneğin B1 düzeyinde okuma becerisi için D-AOBM’de öne çıkan anlatısal metinleri anlama tanımlayıcıları temel alınarak bu düzeydeki okuma becerisini ölçen bir sınav için “Anlatı” türü ya da anlatısal söylemler sınavın girdi özelliği olarak belirlenebilir.

Sınav süresinin yanı sıra her bir bölüm için öngörülen sürenin de belirlenmesi gerekmektedir. Sınav bütünlük ve tek oturumdan oluşsa bile her bir bölüm için adaylara tavsiye edilen sürelerin sınav kitapçığında yer alması gerekmektedir.

YDTÖ alanında ve pek çok dil sınavında D-AOBM’nin referans alındığı göz önünde bulundurulduğunda konu alanları da D-AOBM’de yer alan kişisel, toplumsal, mesleki ve eğitimsel konu alanları temelinde belirlenmelidir. Sınavın amacı, hedef kitle ve düzey göz önünde bulundurularak sınavda kullanılacak girdiler için konu alanları belirlenmelidir.

Bir önceki bölümde (sınavın genel özellikleri) belirtildiği gibi her bir bölüm için bilişsel yeterlikler (çıkarım, özetleme, değerlendirme vb.) belirlenmelidir.

4.2 Üretimsel Beceriler

Üretimsel Beceriler Tanımlayıcıları	
Girdi Özellikleri	
Girdi türü	
Sözcük sayısı/kayıt süresi	
Görevin içeriği	
Çıktı Özellikleri	
Cevap türü	
Metin/Söylem türü	
Sözcük sayısı	
Süre	
Puan değeri	
Değerlendirme yöntemi	
Değerlendirici sayısı	

Tablo 4. Üretimsel Beceriler Sınav Tanımlayıcıları

Üretimsel beceriler için belirlenen tanımlayıcılar girdi ve çıktı özellikleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Girdi özellikleri alımlama becerilerine benzer olarak adayların üretim

yapmasını sağlayacak girdilerin özelliklerini belirlemek ile ilgilidir. Girdiler sözlü, yazılı ya da metin dışı öğelerden (grafik, çizelge, fotoğraf vb.) oluşabilir. Her bölümde hangi tür girdinin kullanılacağı tablonun girdi türü satırında belirtilmelidir.

Girdi türüne bağlı olarak girdide yer alacak sözcük sayısı ya da ses kaydının süresi gibi özellikler de her sınavın eşdeğer olması ve farklı sınavlara katılacak adaylara adil bir ölçme sağlanması açısından önemlidir.

Görev içeriği, adaylardan beklenen üretim sürecinin nasıl yönlendirileceğine ilişkin fikir vermelidir. Bu özellik tanımlanırken her sınavda birebir aynı soruların sorulmasını engellemek adına belirli ve sabit bir görevin tabloya yazılmasından kaçınılmalıdır. Bunun yerine görevden beklenen nitelikler ve görevin amacı betimlenmelidir. Örneğin B2 düzeyinde yazma becerisini ölçen bir görev için “Adayların resmi yazışmalar yapıp yapamadığını ölçebilmek amacıyla bir yazıya cevap vermelerini sağlayacak görevler” gibi tanımlamalar yapılabilir.

Çıktı özellikleri ise adaylara verilecek süre, adaylardan beklenen cevabın sözlü ya da yazılı olup olmadığı ve adaylardan beklenen çıktının uzunluğu ile ilgilidir. Bunların yanı sıra puan değeri, kaç değerlendiricinin çıktıyı değerlendireceği ve kullanılacak değerlendirme yöntemi ile ilgili bilgiler de tabloya eklenmelidir. Üretimsel becerilerin değerlendirilmesi için kullanılacak puanlama anahtarının özellikleri (analitik/holistik) hakkında bilgi verilmelidir.

SONUÇ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirmeye hem kuramsal çalışmalarda hem de uygulamalarda yeterince önem verilmemektedir. Bu durum alanda pek çok soruna, özellikle de standartlaşma sorununa yol açmaktadır. Standartlaşma sorununu çözmek, ölçmede yapılan hataların önüne geçebilmek için alanyazınında ve uygulamalarda geçerlik çalışmalarına özellikle önem verilmesi gerekmektedir. Hazırlanacak ölçme aracının neyi ölçeceğini belirlemek doğru ölçmenin ve standartlaşmanın ilk adımındır, bu ada ancak geçerlik çalışmalarının yürütülmesi ile sağlanabilir.

Geçerlik çalışmaları sadece düzeylerin uygunluğu için D-AOBM metnini incelemekten ibaret olmamalıdır. Alanda çalışan uzmanlar, öğreticiler ve akademisyenler geçerlik kavramının kuramsal bağlamını bilmeli ve sınav geliştirmek için bir geçerlik kuramı kullanmalıdır.

Sınav oluşturma süreçleri bir akademik araştırma gibi yürütülerek belirli kuramlar ışığında gerçekleştirilmelidir. Bu bağlamda ilk adım sınav tanımlayıcıları üzerine çalışmaktır. Bu çalışmada sunulan tanımlayıcı tabloları başlangıç olarak kabul edilebilir. Kurumlarda sınav oluşturma süreçlerinde karar vericiler kuramsal tartışmalar yürüterek ve kanıtlar toplayıp sunarak tanımlayıcılara karar vermelidir. Çalışmada sunulduğu gibi tabloda yer alan her bir bölüm detaylı olarak incelenmeli, üzerine düşünülmesi, tartışılması ve tüm bu süreçlerin sonunda fikir birliğine varılarak betimlenmelidir.

Sınav tanımlayıcılarının betimlenmesinde kuramsal tartışmalar alandaki akademisyenlerin desteği ile de sürdürülebilir. Kurumlar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar yürüten araştırmacıları ve ölçme-değerlendirme alanında araştırmalar yapan akademisyenleri bir araya getirerek sınav tanımlayıcılarını oluşturabilir ve böylece sınavlarının kuramsal geçerliklerini sağlayarak sınavlarının niteliklerini arttırabilirler.

KAYNAKLAR

Aksak Gönül, A. ve Ekti, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini değerlendirici ölçme araçlarının hazırlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 47-60. (DOI: 10.29000/rumelide.1220228)

Alderson, J. C. vd. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.

Alderson, J. C. vd. (2006) Analysing tests of reading and listening in relation to the common European framework of reference: The experience of the Dutch CEFR construct project. *Language Assesment Quarterly*, 3(1), s.s. 3-30.

Alderson, J. C. (2000). *Assesing reading*. Cambridge University Press.

ALTE. (2011). *Manual for language test development and examing: for use with the CEFR*.

Altunkaya, H. (2016). “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuduğunu anlama başarı testinin geliştirilmesi / Development of achievement test for comprehension of what was read for those learning turkish as foreign language”, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of the Turkish or Turkic. (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı)* Volume 11/3 Winter 2016, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9324>, s.s. 113-138.

Armut, M. (2021) Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin grafikli sorulardaki okuma becerilerinin göz izleme tekniği ile araştırılması, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Avrupa Konseyi (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme tamamlayıcı cilt (D-AOBM)*. Çev. Milli Eğitim Bakanlığı Komisyonu.

Bayraktar, E., (2023). *Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik ihtiyaç analizine dayalı ölçme aracı geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.

Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Boylu, E. (2021). *Kuramdan Uygulamaya Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Yayınları.

Çavuşoğlu, R. ve Işık, A. D. (2021). Türkçe Öğretim merkezlerinin (TÖMER) ölçme ve değerlendirme süreçleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), s.s. 291 - 315. (<https://doi.org/10.29250/sead.958711>)

Çerçi, Arif (2018) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılara Türkçe öğrenenlerin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (Özel sayı), s.s. 3-16.

Council of Europe The Language Policy Division (2009). *Relating language examinations to the common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR) A Manual*. Strasbourg.

Davidson, Fred ve Lynch, Brian K. (2002). *Testcraft: a teacher's guide to writing and using language test specifications*. Yale University Press.

- Duru, Hüseyin. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan soruların nitelik araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Fulcher, G. ve Davidson, F. (2007) *Language testing and assessment: an advanced resource book*. Routledge.
- Fulcher, Glenn. (2010). *Practical language testing*. Routledge.
- Gedik, Enver. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Gülle, T. (2015). *Development of a speaking test for second language learners of Turkish*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Hughes, A. ve Hughes, J. (2020). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- Işıkoğlu, Metin. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yeterlik Sınavlarının Madde Yazımı Bakımından İncelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karagöl, E. (2020). Proficiency exams in teaching Turkish as a foreign language in TÖMER (Turkish and foreign languages research and application centers). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 930-947. (<https://doi.org/10.17263/jlls.759347>)
- Kocayanak, D. ve Topçu-Tecelli, N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini değerlendirme ölçütleri. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Bahar (38), s.s. 245-267.
- Köse, D. (2008) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. Dil Dergisi, 139, s.s. 36-47
- Küçük, F. (2017) *Assessing Academic Writing Skills In Turkish As A Foreign Language*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Maden, S. ve Önal, A. (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü testlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7 (1), s.s. 42-56. (DOI: 10.47714/uebt.878270)
- Özdemir, S. ve Eke, H. (2023). Yabancılarla Türkçe öğretiminde uygulanan a1 ve a2 kur sınavlarının madde yazma ilkeleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, Cilt 13, Sayı 1, s.s. 365-380.
- Bachman, L. F. ve Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 52-64. ([Online]: <http://www.enadonline.com>)
- Tarı Yardımcı, B. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde b1 düzeyinden dinleme sınavı geliştirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- TELC. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*.

Tozlu, E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme sınavı geliştirilmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.

Weir, C. (2005). *Language testing and validation: an evidence-based approach*. Palgrave Macmillan.

İncelenen Çalışmaların Kodları ve Kaynakları

M1: Karagöl, E. (2020). Proficiency exams in teaching Turkish as a foreign language in TÖMER (Turkish and foreign languages research and application centers). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 930-947. (<https://doi.org/10.17263/jlls.759347>)

M2: Köse, D. (2008) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*, 139, s.s. 36-47

M3: Kocayanak, D., Topçu Tecelli, N. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçütleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Bahar (38), s.s. 245-267.

M4: Özdemir, S. ve Eke, H. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde uygulanan a1 ve a2 kur sınavlarının madde yazma ilkeleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi Cilt*, 13, Sayı 1, s.s. 365-380.

M5: Aksak Gönül, A. ve Ekti, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini değerlendirici ölçme araçlarının hazırlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 47-60. (DOI: 10.29000/rumelide.1220228)

M6: Çavuşoğlu, R. ve Işık, A. D. (2021). Türkçe Öğretim merkezlerinin (TÖMER) ölçme ve değerlendirme süreçleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), s.s. 291 - 315. (<https://doi.org/10.29250/sead.958711>)

M7: Altunkaya, H. (2016). “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuduğunu anlama başarı testinin geliştirilmesi / Development of achievement test for comprehension of what was read for those learning turkish as foreign language”, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of the Turkish or Turkic. (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı)* Volume 11/3 Winter 2016, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9324>, s.s. 113-138.

T1: Gülle, T. (2015). *Development of a speaking test for second language learners of Turkish*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

T2: Küçük, F. (2017) Assessing academic writing skills in Turkish as a foreign language. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

T3: Tozlu, E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme sınavı geliştirilmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi.

T4: Gedik, Enver. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

T5: Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

T6: Armut, M. (2021) *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin grafikli sorulardaki okuma becerilerinin göz izleme tekniği ile araştırılması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

T7: Tarı Yardımcı, B. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde b1 düzeyinden dinleme sınavı geliştirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

T8: Bayraktar, E., (2023). *Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik ihtiyaç analizine dayalı ölçme aracı geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.

T9: Işıkoğlu, Metin. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yeterlik Sınavlarının Madde Yazımı Bakımından İncelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

TÜRKÇE DERS KİTABINDA YER ALAN “KARAGÖZ” ADLI METNİN KABALIK UNSURLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Rüveyda Nur GARİP*

ÖZ

Her dil bünyesinde kibarlık ve kabalık söylemlerini barındırmaktadır fakat bu söylemlerin eğitim materyallerinde sayısının en az düzeyde olması beklenmektedir. Bu çalışmada 8. sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan “Karagöz” adlı metnin Leech tarafından oluşturulan “Genel Kabalık Stratejileri” bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemi olan doküman analiziyle veriler toplanmış ve bu veriler betimsel yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. İnceleme sonucunda metinde 43 adet kabalık söylemi tespit edilmiştir. Tespit edilen 43 söylemde takdir, alçakgönüllülük, konuşmacıya karşı zorunluluk, uzlaşma ilkelerinin ihlal edildiği görülmüştür. Karagöz metninde bu ilkelerden en çok ihlal edileni ise Takdir ilkesi olmuştur. İncelemeler doğrultusunda bu metnin ders kitaplarında yer almak için uygun bir metin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kabalık ilkeleri, Türkçe ders kitabı, Dilde kibarlık ve kabalık.

EXAMINATION OF THE TEXT “KARAGÖZ” IN THE TURKISH TEXTBOOK IN TERMS OF ELEMENTS OF ROUGHNESS

ABSTRACT

Every language contains discourses of politeness and rudeness. However, the number of these discourses in educational materials is expected to be at a minimum level. In this study, it is aimed to analyse the text named "Karagöz" in the 8th Grade Secondary School and Imam Hatip Turkish Textbook in terms of General Rudeness Maxims created by Leech. In this direction, data were collected by document analysis, which is a qualitative research method, and these data were analysed using descriptive method. As a result of the analysis, 43 discourses of rudeness were identified in the text. It was seen that the principles of appreciation, humility, obligation towards the speaker, and reconciliation were violated in 43 discourses. The most violated of these principles in the Karagöz text was the principle of Appreciation. In line with the analyses, it was concluded that this text is not a suitable text to be included in textbooks.

Key Words: Impoliteness maxim, Turkish textbook, Politeness and impoliteness in language.

GİRİŞ

Diller, bünyesinde kibarlık ve kabalık unsurları barındırmaktadır. Dillerde yer alan kibarlık ve kabalık unsurları ile ilgili çalışmalar Grice'dan etkilenmeler ışığında yaklaşık 60 yıl önce

* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, ruveydagarip@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4986-768X

başlamıştır (Lakoff, 1973, 1979; Leech, 1983; Brown ve Levinson, 1987). Bu alandaki ilk çalışmaları yapan Lakoff, Grice'ın konuşma ilkelerinden hareket etmiştir. Ardından Leech (1983), Lakoff'un ilkelerini geliştirmiştir. Grice'dan etkilenen araştırmacılara ek olarak Brown ve Levinson (1987) ise Goffman'ın yüz kavramından hareketle dilde kibarlık ve kabalık konusunda çalışmalar yapmıştır.

Goffman (1982) yüz kavramını; kişinin iletişimde olumlu sosyal imgesini sunma ve koruma çabası olarak belirtmektedir. Dolayısıyla yüz; kazanılan, kaybedilebilen, zedelenebilen, dinamik bir olgudur. Yüz kavramını olumlu, olumsuz ve kayıt dışı olarak üç gruba ayıran Brown ve Levinson'a göre (1987) kişiler yüzlerinin korunması için birbirleriyle iş birliği hâlinindedir çünkü sosyal bir gereklilik olarak kişilerin yüzleri birbirinin korunmasına bağlıdır. Bu sosyal gereklilik ise kullanılan dili etkilemektedir. Türkçede de yüz kavramıyla ilgili pek çok söz varlığı bulunmaktadır: yüz­süz, iki yüzlü, yüz karası, yüz kızartıcı, yüz akı, yüzü olmamak, yüzüne bakmamak, gerçek yüzünü görmek, yüzüne vurmak, yüzü tutmamak, yüz bulmak...

Toplumun üyesi olan bireyler, kendi yüzlerinin veya diğer bireylerin yüzlerinin kaybolmaması için çaba içine girmektedirler. Bazen de aksi olabilmekte ve bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde karşıdaki birey ya da bireylerin yüzlerini kaybetmelerine yönelik eylem ya da sözler yöneltebilmektedirler. Karşıdaki kişi ya da kişilerin yüzlerini korumak için söylenen sözler kibarlık, yüzlerine hasar vermek amacıyla söylenen sözler ise kabalık ile ilişkilendirilmektedir.

Kibarlık, kişinin olumlu yüzünü pekiştirmeye, korumaya ya da arttırmaya yönelik kullanılan söz edimlerdir. Brown ve Levinson'a göre ise kibarlık; iletişimde herhangi bir tehdit veya zarar söz konusu olduğunda, kişinin hem kendinin hem karşısındakinin yüz isteklerini karşılama durumudur (akt. Ortaköylüoğlu, 2019). Dilde kibarlık ve kabalık çalışmalarının en temel ve alan yazında yaygın olarak kabul edilenleri Lakoff (1973), Leech (2014), Brown ve Levinson'un (1987) çalışmalarıdır.

Kibarlıkla ilgili ilk çalışmalar yapan Lakoff (1973: 296-298), Grice'ın (1967) iş birliği ilkesi olarak adlandırılan konuşma ilkelerinden (nicelik ilkesi, nitelik ilkesi, bağıntı ilkesi ve tarz ilkesi) hareketle dilde kibarlık kuralları oluşturmuştur. Bu kurallar şu şekilde sıralanabilir:

1. Açık olmak
2. Kibar olmak
3. Nicelik
4. Nitelik
5. Tarz ilkesi
6. Bağıntı
7. Resmîyet
8. Seçenekler vermek
9. Samimiyet göstermek

Leech (1983) ise Lakoff'un bu ilkelerini geliştirmiş, kibarlığın farklı tür ve dereceleri olduğunu belirterek altı kibarlık ilkesi önermiştir:

Tablo 1. Leech'in Genel Kibarlık Stratejileri

İlke Adı	İlkenin Açıklaması	Dilde
İncelik İlkesi	Diğerlerinin çabasını azalt. Diğerlerinin yararını arttır.	
Cömertlik İlkesi	Kendine olan faydayı en aza indir. Kendi çabanı arttır.	
Övgü İlkesi	Diğerlerine karşı eleştiriyi azalt. Diğerlerine karşı övgüyü arttır.	
Alçakgönüllülük İlkesi	Kendine övgüyü azalt. Öz eleştiriyi arttır.	
Uyuşum İlkesi	Diğeri ile aradaki anlaşmazlığı azalt. Diğerleri ile aradaki görüş uyumunu arttır.	
Duygudaşlık İlkesi	Diğeri ile aradaki antipatiyi azalt. Diğeri ile aradaki sempatiyi arttır.	

kibarlık olduğu kadar kabalık da mevcuttur. Olumsuz değerlendirmelere yol açıcı ve bireyin saygınlığını zedeleyici iletişimsel davranışlar olarak tanımlanan (Akıncı Oktay, 2015) kabalık kavramı, kibarlık kuramının zıttı değil onun tamamlayıcısıdır. Kabalık ilkeleri incelik ilkelerini ihlal ederek oluşmaktadır, konuşmacı diğer kişinin yüzünü zedeleyici hamleler yapmakta ve kabalık ilkelerini bilinçli olarak kullanmaktadır (Akıncı Oktay, 2015). Culpeper, Bousfield ve Wichmann (2003); çatışmacı konuşmaların ordudan mahkeme salonlarına, iş yerinden parlamentoya, aile söylemlerinden arkadaş söylemlerine kadar pek çok alanda sık sık önemli ve merkezi bir rol oynadığını belirtmiştir.

Culpeper; dilde kibarlık ilkelerinden hareketle dilde kabalığı beş başlıkta sınıflandırmıştır:

1. Doğrudan Kayıtlı Kabalık: Kişinin yüzüne dil aracılığıyla doğrudan yapılan saldırıdır. Burada yüz tehdit edici söz eylemler ve dayatmalar kullanılır.
2. Olumlu Yüze Yapılan Saldırı: Kişinin olumlu yüzüne yapılan saldırıyı içerir. Görmezden gelme, ayrımcılık yapma, küçümseme, kayıtsız kalma, belirsiz ya da gizli dil kullanma, tabu kelime ya da takma ad kullanmak olumlu yüze yapılan saldırılardan bazılarıdır.
3. Olumsuz Yüze Yapılan Saldırı: Kişinin olumsuz yüzüne yapılan sözel şiddeti içerir: Korkutmak, küçümsemek, alay etmek, kişisel alanını işgal etmek olumsuz yüze yapılan saldırılardan bazılarıdır.
4. Alaycı Nezaket: Açıkça samimi olmayan, alay etmek amacıyla kullanılan bir kabalık yöntemidir.
5. Kibarlık Uygulamamak: Kibarlık beklenen durumlarda sessiz ya da hareketsiz kalma durumudur (Culpeper vd., 2003).

Leech (2014: 221) ise Genel Kabalık Stratejileri başlığı altında kabalık ile ilgili on adet ilke belirlemiştir:

Tablo 2. Leech'in Genel Kabalık Stratejileri

İhlal Şekli	İlgili İlke Çifti	İhlal Edilen İlkenin Adı	Eylem Türleri
1 Diğerinin isteklerine az/olumsuz değer vermek	Cömertlik/Anlayış	Cömertlik	Reddetme, tehdit etme...
2 Konuşmacının kendi isteklerine çok değer vermesi	Cömertlik/Anlayış	Anlayış	Talep etme, sipariş etme...
3 Diğerinin özelliklerine az değer vermek	Takdir/Tevazu	Takdir	Hakaret, şikâyet, azarlama...
4 Konuşmacının özelliklerine çok değer vermek	Takdir/Tevazu	Alçakgönüllülük	Övünmek, kendini beğenmek
5 Konuşmacının diğerine karşı zorunluluğuna az değer vermek	Zorunluluk	Dinleyiciye Karşı Zorunluluk	Teşekkür etmek, özür dilemek...
6 Diğerinin konuşmacıya olan zorunluluğuna çok değer vermek	Zorunluluk	Konuşmacıya Karşı Zorunluluk	Teşekkür ve özür talep etmek...
7 Diğerinin düşüncelerine az değer vermek	Fikir	Uzlaşma	Anlaşmazlık, zıtlık...
8 Konuşmacının düşüncelerine çok değer vermek	Fikir	Fikir İsteksizliği	Fikir sahibi olmak...
9 Diğerinin hislerine az değer vermek	His	Sempati	Diğerlerine karşı antipati beslemek...
10 Konuşmacının hislerine fazla değer vermek	His	Düşünce İsteksizliği	Homurdanma

Bu başlıklar birbirinden kesin bir şekilde ayrılmamaktadır ve kabalık söz edimleri bağlama göre farklı başlıklar altında yer alabilmektedir.

Eğitimin temel materyallerinin başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitaplarında eğitim ve öğretim büyük ölçüde metinler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Özellikle dil öğretiminde metin önemli bir öğretim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çeçen, Çiftçi ve Melanlıoğlu (2007), Türkçe derslerinde ders kitabının önemli işlevi olduğunu ve bu durumun ders kitabının içinde yer alan metinlerden kaynaklandığı görüşündedirler. Duman (2003), Türkçe öğretiminin büyük oranda metne dayandığını belirtmektedir. Sever'e göre (2015) öğrencilere yaşantı zenginliği kazandıran bu metinler, okuyucunun duygusal açıdan ve düşünce olarak gelişmiş, dengeli ve

sağlıklı bir kişilik yapısı oluşturmaya da katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle pek çok farklı açıdan öğrenciyi etkileyecek olan metinlerin seçiminde dikkatli olmak gerekmektedir.

Ders kitabı yazarlarının metin seçimlerinde uyulması gereken Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (2021), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan "Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri" gibi yazılı gereklilikler ile toplumun özellikleri, çocuğa görelilik gibi yazılı olmayan teamüller vardır. Bunlara ek olarak ders kitaplarında yer alan metinlerin söz edimler açısından da çocuğa olumlu örnek olması önemlidir. Çünkü çocuk orada gördüğü metni, metinde kullanılan olumlu ya da olumsuz edimleri örtük olarak almakta ve kendi yaşantısına da aktarmaktadır. Öğrencilerin okuduğu metinler onların kişiliğini, değerlerini ve ilgilerini etkilemektedir (Sever, 2015). Olumsuz edimlerin ya da dildeki kabalık unsurlarının sayısının fazla olması, eğitimin istenen hedeflerinin gerçekleşmesinde aksaklıklara sebep olacaktır.

Bu çalışmada 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Karagöz" adlı metnin Leech (2014) tarafından oluşturulan Genel Kabalık Stratejileri bakımından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır:

1. Karagöz adlı metinde Leech'in Genel Kabalık Stratejileri'nde yer alan ilkelerden hangileri ihlal edilmektedir?
2. Karagöz adlı metinde Leech'in Genel Kabalık Stratejileri'ndeki ilkelerin ihlalinin sayısal dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020). Raporlar, mektuplar, günlükler gibi çeşitli materyaller bu yöntemde potansiyel veri kaynağı olarak görülmektedir (Corbin&Strauss, 2007).

İnceleme Nesnesi

İnceleme nesnesi olarak Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından basılan, 25.07.2018 gün ve 99 sayılı karar ile ders kitabı kabul edilen, 2021 yılında güncel olarak kullanılan 8. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Türkçe Ders Kitabı'nda (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2019) yer alan "Karagöz" adlı metin kullanılmıştır. Bu metnin seçilmesinin nedeni metin tür özelliği doğrultusunda kurgusunun kişilerarası çatışma üzerine kurulmuş olmasıdır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, daha önceden elde edilen temaların özetlenmesi ve yorumlanması (Yıldırım& Şimşek, 2018) şeklinde gerçekleştirilen betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında en yaygın kullanılan yöntemlerin başında gelen betimsel analizde araştırmacılar birey, grup ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetlemektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

Bu çalışmada Karagöz metninde yer alan her bir kabalık söylemi numaralandırılmıştır. Ardından bu numaraların Leech'in Genel Kabalık Stratejileri ilkelerinden hangisinin ihlali ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Numaralar, ilgili olduğu ilke kategorisi altında toplanmıştır ve tablo hâlinde (Tablo 2) gösterilmiştir.

Kabalık söz edimleri birbirine çok yakın aralıklarla yer aldığı için metnin bağlamından kopmamak ve bütün şeklinde görebilmek adına Karagöz adlı metnin tamamı aşağıda verilmiştir.

I. PERDE

(Solda Hacivat'ın sağda Karagöz'ün evinden birer parça görünür. Orta boş. Hacivat'la karagöz davul çalarak girer.)

BİRLİKTE: Hoş geldiniz, hoş geldiniz. Oyunumuza hoş geldiniz.

HACİVAT: Ben Hacivat...

KARAGÖZ: Ben Karagöz...

BİRLİKTE: Bizleri hoşnut ettiniz. Davulumuz çalınıyor. Tokmaklar hüner saçıyor. Arkanıza yaslanınız, Hacivat oyunu başlıyor. Arkanıza yaslanınız, karagöz oyunu başlıyor.

(Çıkarlar.)

1. SAHNE

HACİVAT: (Davul çalarak girer.) Efendiim, hoş geldiniiz, sefalar getirdiniz. Nasılsınız? Bizleri soracak olursanız eh işte! Tangır tungur, tarhana bulgur... Yuvarlanıp gidiyoruz. İzninizle bir oyun çıkartacağız size. Çağırayım Karagöz'ü oyuna başlatalım. (Davul çalar.) Oyunumuz, aman üstünüzden irak dursun, cahillik üstüne, bilgisayar üstüne. (Davul çalar.) Karagöz'üm, iki gözüm huuu!.. Gelmiyor. Dalgındır biraz. Biraz da aksi. (1) Hazır davul boynumdayken bir mâniyle çağırayım, davulun sesine dayanamaz gelir:

Çayıra saldım koyunu

Bolca içirdim suyunu

Karagöz'üm çık gel artık

Başlatalım şu oyunu

(Bağırır.) Nasıl mâni ama?..

KARAGÖZ: (Davulla girer.) Geldim.

HACİVAT: Hah, geldi!

KARAGÖZ: Ne patırdayıp duruyorsun (2) Hacivat?

HACİVAT: Karagöz'üm diyorum ki...

KARAGÖZ: Tokmakla vurur, düşürür.) Al sana!

HACİVAT: Doğrulurken) Ah kafam! Yahu ne diye vuruyorsun?

KARAGÖZ: Sen o söylediğine mâni mi diyorsun? (3) Dinle bak, mâni nasıl olurmuş öğren (4):

Havaya attım fişeği

Dolandı dört bir köşeyi

Hacivat'ı sorarsanız

Mahallenin kör eşeği. (5)

HACİVAT: Sus Karagöz! (6) Cahil cahil konuşma. (7)

KARAGÖZ: Ne yani, ben cahil miyim?

HACİVAT: Cahilsin. (8)

KARAGÖZ: Hiç bile değilim. (9)

HACİVAT: Karagöz'üm mahallenin kör eşeği diyorsun. (10)

KARAGÖZ: Ne diyecektim? Mahallenin yakışıklısı mı? Hah hah ha! Kusura bakma, o benim. 11) Sense kör eşek. (12)

HACİVAT: Yahu Karagöz'üm ne kalın kafalı adamsın. (13) Eşek diyorsun. Eşek eskidendi. Binerdin üstüne dıgıdık dıgıdık. Camı isterse yürür. İstemezse ai! ai! ai! Yandın, kaç yanından.

KARAGÖZ: Ne güzel olurdu. Düşünsene eşeğe binmiş gidiyorsun, birden karşına Nasrettin Hoca çıkıyor. O da eşeğe binmiş.

HACİVAT: Ama ters binmiştir.

KARAGÖZ: Saçmalama Hacivat, (14) eşeğe ters biner mi koskoca Nasrettin Hoca?

HACİVAT: Binmese Nasrettin Hoca olur mu? Dinle; bakmışlar, Hoca eşeğe binmiş, karşı beri geliyor. Aa, bir de ne görsünler, Hoca eşeğe ters binmemiş mi! Sorarlar: “Hoca, eşeğe niye ters bindin?” diye.

KARAGÖZ: Niye ters binmiş? Dalgınlıktan mı?

HACİVAT: Dalgınlıktan olur mu? Hoca’da dalacak göz var mı? Demiş ki: “Bu benim eşek ne desem tersini yapar. Doğru binsem ters yöne giderdi. Gideceğim yönün tersine bindim ki gideceğim yere götürsün.” Neyse Karagöz’üm artık eşek kullanılmıyor. Trenler, vapurlar, uçaklar, otobüsler, kamyonlar, arabalar onların yerini aldı.

KARAGÖZ: Keşke almasaydı.

HACİVAT: Neden?

KARAGÖZ: Neden olacak her gün yok tren kazası, yok otobüs devrildi, yok araba dereye uçtu... Trafik kazalarından on ölü, elli yaralı...

HACİVAT: Ya yaa, trafik kazaları çok kötü.

KARAGÖZ: Gördün mü eşeğin yararını? Eşeklere binsek kazalar da olmazdı. En çok birbirlerine çifte atar, anırırlardı.

HACİVAT: Yine cahil cahil konuştun Karagöz’üm (15). Kazalarda suç kimin?

KARAGÖZ: Vallahi benim değil.

HACİVAT: Trenlerin, otobüslerin, kamyonların, arabaların da değil. Bir tren ötekine gel seninle çarpışalım der mi?

KARAGÖZ: Deli mi ki desin? Demez.

HACİVAT: Bir otobüs kafasına esip bir kamyonu toslar mı?

KARAGÖZ: Hacivat saçmalama. (16) Neden toslasın?

HACİVAT: Öyleyse kazaların suçlusu araçlar değil.

KARAGÖZ: Ben de değilim. Öyleyse sensin. (Vurur.)

HACİVAT: Doğrulurken) Yahu Karagöz’üm elinin hiç ayarı yok (17). Böyle vurulur mu?

KARAGÖZ: Kaza kaza, aman şaka şaka.

HACİVAT: Kazaların tek suçlusu insanlar. İnsanlar küçükken yani okullarda trafik konularında iyi eğitilmeli... Aman neyse biz cahil derken nerelere geldik yahu!..

KARAGÖZ: Sen cahil sözünü diline doladın gitti. Yoksa bana cahil mi diyorsun?

HACİVAT: Ne yazık ki öyle Karagöz. Cahilsin (18).

KARAGÖZ: Cahil diye okuma yazma bilmeyene denir. Ben okuryazarım (19). Gerçi yazarlığım pek iyi sayılmaz ama...

HACİVAT: Boşuna çabalama Karagöz, cahilsin (20).

KARAGÖZ: Davul çalarak) Beeen cahillll değilim (21).

HACİVAT: Cahilsin (22).

KARAGÖZ: Dur, dinle, cahil olmadığımı sana bir mâni yakarak göstereyim (Çalarak söyler.):

Pencereme bir kuş kondu...

HACİVAT: Hani gerisi?

KARAGÖZ: Pencereme bir kuş kondu...

HACİVAT: Gerisini uyduramadın.

KARAGÖZ: (Vurur.) Patlama da dinle (23): Pencereme bir kuş kondu...

HACİVAT: Ben yardımcı olayım: Kanadını kedi yoldu...

KARAGÖZ: Uydurdun be (24)! Eh, öyle olsun. Bak gerisini dinle:

Cahil diyen Hacı Cavcav,

Kendisi zır cahil oldu (25).

Nasıl mâni ama. Dur şunu bir daha söyleyeyim de aklıma kazınsın:

Pencereme bir kuş kondu

Kanadını kedi yoldu

Burası uymadı ama

Dur, değiştireceğim

Hacivat böyle uydurdu. Gördün mü? Bana cahil demeye utan. Ben hem okur, az yazar, hem de çok iyi mâni düzerim. Bana cahil diyemezsin (26).

HACİVAT: Ah Karagöz'üm ben hem senden iyi okurum, senin gibi az da değil, çok yazarım, seninki mâni mi, ben kralını düzerim (27). Üstelik yedi iklim gezerim ama ne fayda? Bana da cahil dediler.

KARAGÖZ: Vay terbiyesizler (28)! Sana ha?.. Seyirciye tokmağı sallayarak) Hanginiz dedi, doğru söyleyin, karışmam bak (29)!..

HACİVAT: Aaah, ah! İçime dert oldu be Karagöz...

KARAGÖZ: Hacı Cavcav, sana cahil diyen, bana neler demez? Göster hele, hangisi? Davul gibi gümleteyim onu (30).

HACİVAT: Bunlar demedi.

KARAGÖZ: Ya kim dedi?

HACİVAT: Benim oğlan dedi.

KARAGÖZ: Senin oğlan mı dedi?

HACİVAT: Benim oğlan dedi.

(...)

HACİVAT: Çocuk meğer bana cahil diyerek doğruyu söylüyormuş.

KARAGÖZ: Nee?.. Ölsem inanmam (31). Kırk yıllık arkadaşım Hacivat cahil mi olur hiç? Yahu sen değil misin mahalleye akıl dağıtan?

HACİVAT: Gerçek bu Karagöz'üm. Sen de ben de ne yazık ki cahiliz.

KARAGÖZ: Beni karıştırma. Sen şimdi cahil misin?

HACİVAT: Cahilim (32).

KARAGÖZ: Haydi kış kış, haydi kış kış (33).

HACİVAT: Yahu Karagöz tavuk gibi niye kışlıyorsun beni?

KARAGÖZ: Ben cahillerle konuşmam. Haydi başka kapıya. Cahil, sen de (34)!

HACİVAT: İyi ama sen de cahilsin (35).

KARAGÖZ: Hacivat sen takmışsın bu cahil işine. Takıntılı olmuşsun. Seni takıntıdan kurtarayım. ...) Yahu sen okula gitmedin mi?

HACİVAT: Gittim. (...) Cahil diye artık okuma yazma bilmeyene denmiyor. (...) Artık günümüzde bilgisayar kullanamayan cahildir.

KARAGÖZ: Değildir.

(...)

HACİVAT: Şimdi bilgisayar kullanmayana cahil deniyor. Bunu ben de yeni öğrendim. Hem de oğlumdan.

KARAGÖZ: Seni cahil seni (35)!

HACİVAT: Ne dersen de. Haklısın. Ama benim cahilliğim uzun sürmeyecek.

KARAGÖZ: O neden o?

HACİVAT: Oğlum dedi ki...

KARAGÖZ: Hay oğlunun dilini eşek arısı soksun (36), yine ne dedi?

HACİVAT: Baba dedi...

KARAGÖZ: Doğru demiş, sana bu sakalla anne denmez ya.

HACİVAT: İkide bir sözümü kesme (37). Üstelik "Balla kestim demiyorsun (38)."

KARAGÖZ: Balla mı?

HACİVAT: Birinin sözünü kestini mi, balla kestimi denir. Sözünü balla kestimi...

KARAGÖZ: Sen baksana şu gözüme. Sana bal kaptırarak göz var mı bende, uyanık (39)!

HACİVAT: Balın senin olsun. Benim oğlan, baba, dedi; sen cahilsin. Beni de mi cahil bırakacaksın? dedi.

KARAGÖZ: Bak sen bacak kadar çocuğa (40).

HACİVAT: Yaa, bana niye bilgisayar almıyorsun, dedi.

KARAGÖZ: Al sen de, ne duruyorsun?

HACİVAT: Doğru, durduğum da suç. Gel birlikte gidelim.

KARAGÖZ: Nereye?

HACİVAT: Cahillikten kurtulmaya.

KARAGÖZ: Kalsın, istemez (41)! İyiyim ben böyle.

HACİVAT: Haydi nazlanma, birlikte gidelim. Bir bilgisayar almak için dolaşalım.

KARAGÖZ: Yorulmasak diyorum Hacivat. Şurdan çarşıdan üç beş kilo bilgi alıver oğluna, otursun saysın.

HACİVAT: Yahu kestane mi bu alıp sayacak?

KARAGÖZ: Yahu sen bilgi sayacağım demedin mi? Ben de yolunu öğretiyorum.

HACİVAT: Yürü. Şimdi benimkini alalım, sıra senin kıza da gelecek.

KARAGÖZ: Benim kıza mı? Yahu o daha okula bile gitmiyor.

HACİVAT: İyi işte. Sen şimdiden bilgisayar kullanmayı öğrenirsin. Okula başlayınca ona hediye alır, öğretirsin.

KARAGÖZ: Dur yahu. Başımıza masraf çıkarma (42).

HACİVAT: Oğlum dördüncü sınıf. Artık bilgisayarın tam zamanı. Yürü gidiyoruz.

KARAGÖZ: Çıkarken) Yahu insanın başına yeni yeni icatlar çıkarmasalar olmaz mı (43)? Çıkarlar.)

BULGULAR

Karagöz adlı metin incelendiğinde toplam 43 adet kabalık söylemi olduğu görülmektedir. Bu söylemlerin Leech'in Genel Kabalık Stratejileri'ndeki ilkelerin ihlaline göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Karagöz Adlı Metindeki Kabalık Söylemlerinin Leech'in Genel Kabalık Stratejileri'ndeki İhlal Edilen İlkelere Göre Dağılımı

İhlal Edilen İlke	Numara	Frekans
1.Cömertlik		0
2.Anlayış		0
3.Takdir	1,2,4,5,6,7,8,10,12,13,15,17,18,20,22,23,24,25,28,29,30,32,33,34,35,36,37,39,40,41,42,43	32
4.Alçakgönüllülük	11,26,27	3
5.Dinleyiciye Karşı Zorunluluk		0
6.Konuşmacıya Karşı Zorunluluk	38	1
7. Uzlaşma	3,9,14,16,19,21,31	7
8.Fikir İsteksizliği		0
9.Sempati		0
10.Duygu İsteksizliği		0
Toplam		43

Karagöz metni incelendiğinde Tablo 2’de görüldüğü üzere metinde takdir, alçakgönüllülük, konuşmacıya karşı zorunluluk, uzlaşma ilkelerinin ihlaline yönelik söylemlerin bulunduğu tespit edilmiştir. Cömertlik, anlayış, dinleyiciye karşı zorunluluk, fikir isteksizliği, sempati ve duygu isteksizliği ilkelerinin ihlal edilmesine yönelik söylemler ise metinde görülmemektedir.

Metin incelendiğinde en çok kabalık söyleminin takdir ilkesinin ihlali ile yapıldığı görülmektedir. Bu kategori içerisine 32 adet söylem dâhil edilmiştir. Takdir ilkesinin ihlaline yönelik söylemlerin başında Hacivat ve Karagöz’ün birbirine bir hakaret söylemi olarak “Cahil.” dediği görülmektedir. Buna ek olarak “Kapa çeneni, haydi kış kış, davul gibi gümlteyim onu.” gibi sözlerin de sıkça yer aldığını söylemek mümkündür.

Takdir ilkesinden sonra en çok ihlal edilen ilke ise uzlaşma ilkesidir. Hacivat ve Karagöz’ün metinde birbirinin düşüncesine değer vermediği, aralarında bir uzlaşma sağlanamadığı görülmektedir. Bunu da “Sen o söylediğine mâni mi diyorsun, saçmalama.” gibi söylemlerde görmekteyiz.

En sık ihlal edilen üçüncü ilke ise alçakgönüllülük olmuştur. Karagöz ve Hacivat kendilerini överek “Mahallenin yakışıklısı mı? Hah hah ha! Kusura bakma, o benim”, “Ben hem okur, az yazar, hem de çok iyi mâni düzerim.”, “Bana cahil diyemezsin ben hem senden iyi okurum, senin gibi az da değil, çok yazarım, seninki mâni mi, ben kralını düzerim.” gibi sözler söylemektedir.

Son olarak da konuşmacıya karşı zorunluluk ilkesinin ihlal edildiği görülmüştür. Karagöz, Hacivat kendisinin sözünü kestiği için özür beklemektedir ve bunu “İkide bir sözümü kesme. Üstelik ‘Balla kestim’ demiyorsun.” diyerek belirtmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Birbirini yanlış anlama ve kabalık üzerinden gülmece unsuru oluşturan Karagöz ve Hacivat metinlerinin kültürümüzde önemli bir yeri bulunmaktadır. Fakat ders kitabına alınacak olan metinlerde dikkat edilmesi gereken önemli noktalar bulunmaktadır. Bu noktaları ihlal eden metinler ders kitabına dahil edilmemelidir. Bahsedilen noktalardan bir tanesi de dildeki kabalık söylemleridir. Bireyin davranışında istendik değişiklik meydana getirmeyi amaçlayan eğitimden, öğrencinin kabalık söylemlerini edinmesi ve bunu gündelik yaşantısına aktarması beklenmemektedir. Bu nedenle eğitimdeki temel materyallerin başında gelen ders kitaplarının da bu doğrultuda hazırlanması gerekmektedir.

8. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan Karagöz adlı metin Leech'in Genel Kabalık Stratejileri bağlamında incelendiğinde de yalnızca birkaç sayfalık metinde 43 adet kabalık söylemine rastlanmıştır. Bu sayı oldukça fazladır. Metinde takdir, alçakgönüllülük, konuşmacıya karşı zorunluluk, uzlaşma ilkelerinin ihlaline yönelik söylemler bulunduğu; cömertlik, anlayış, dinleyiciye karşı zorunluluk, fikir isteksizliği, sempati ve duygu isteksizliği ilkelerinin ihlaline yönelik söylemlerin bulunmadığı görülmektedir. Kabalık söylemleri dört ilkenin ihlali ile gerçekleşmektedir.

En çok ihlal edilen ilke takdir ilkesi olmuştur. Bu ilke bağlamında Hacivat ve Karagöz sürekli birbirlerine hakaret etmekte, birbirlerini azarlamaktadırlar. Metnin diyalogları bu iki karakterin birbirini azarlaması üzerinden devam etmektedir. Karagöz ve Hacivat metinlerinin doğası gereği ana iskeletini takdir ilkesinin ihlali oluşturmaktadır, demek yanlış olmayacaktır.

En çok ihlal edilen ikinci ilkenin ise uzlaşma ilkesi olduğu görülmektedir. Bu ilke bağlamında Karagöz ve Hacivat birbirlerinin fikirlerine saygı duymamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım ile sürekli vurgulanan her bireyin özel ve birbirinden farklı olduğu, bu farklılık ve fikirlere saygı duymamız gerektiği söylemleri bu metinde açık bir şekilde ihlal edilmektedir.

İlk iki ilkeye göre daha az ihlal edilen alçakgönüllülük ilkesinde Karagöz ve Hacivat kendilerini övmektedir fakat bunu daha da ileri götürerek karşısındakini küçük düşürmeye yönelik şekilde yapmaktadır.

Konuşmacıya karşı zorunluluk ilkesinin ihlaline ise bir kez rastlanmıştır. Bu ilke doğrultusunda Karagöz, Hacivat'tan özür beklemektedir ve bunu söylemleriyle dile getirmektedir.

Karagöz adlı metin incelendiğinde metin genelinde nezaketin ihlal edildiği, gülmece unsuru olarak kabalığa başvurulduğu ve bu kabalık söylemlerinin sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu metin eğitimin amaçlarıyla Millî Eğitim Temel Kanunu (1973), eğitimde benimsenen yaklaşımlarla Millî Eğitim Bakanlığı (2017), Türkçe eğitiminin amaçlarıyla Millî Eğitim Bakanlığı (2019) tutarlı olmamaktadır ve ders kitabında yer almaya uygun bir metin değildir.

Bu çalışmaya ek olarak ders kitabında yer alan diğer metinlerin de kabalık söylemleri bağlamında incelenmesi ve uygun olmayan metinlerin kitaplardan çıkarılması, ders kitabına seçilecek metinlerde kabalık unsurunun göz önüne alınarak bir değerlendirme yapılması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.

Culpeper, J., Bousfield, D. & Wichmann, A. (2003). Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of Pragmatics* 35/ 10-11: 1545-1579.

Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 206-219.

Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 151.

Goffman, E. (1982). *Interaction ritual essays on face-to-face behavior by erving goffman*. New York: Pantheon Books.

Grice, H. P. (1967). Logic and conversation. William James lectures. *Studies in the Way of Words*, 1-138.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

Lakoff, R. (1973). Language and Women's Place. *Language in Society*. 21: 45-80.

Lakoff, R. T. (1979). Stylistic strategies within a grammar of style. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 327, 53-78.

Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

Leech, G. N. (2014). *The pragmatics of politeness*. USA: Oxford University Press.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. Resmî Gazete. 31628, (14.10.2021).

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretim Programlarının Güncellenmesi. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/13152934_basYn_aYkلامasY_13012017.pdf

Millî Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). Resmî Gazete Sayı: (14574). Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf

Ortaköylüoğlu, H. (2019). *Türkçe ve İngilizce rica etkileşimlerinde kibarlık ve kabalık görünümleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE AŞILMAYAN İKİ SORUN: ADLANDIRMA VE LİSANS PROGRAMI

Dr. Seda DEMİR

Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Neslihan DEMİRİZ

İstanbul Topkapı Üniversitesi

ÖZ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin özellikle 90lı yıllardan itibaren artan akademik çalışmalarla ortaya çıkan literatür başta olmak üzere özellikle bölüm ve program isimleri, seminerler, güncel sempozyum, çalıştay ve sertifika programları gibi akademik çalışmalarda ilgili kavramların isimlendirmelerinde çeşitlenmeler olduğu alanda oldukça dikkati çeken bir durumdur. Yine sık karşılaşılan başka bir durum ise çoğu akademik etkinliğin rapor veya yazılı belgelerin öneriler kısmında belirtilen haliyle Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi lisans programının açılması gerektiğidir. Çalışmada, uzun süredir alanda sık karşılaşılan bu iki duruma ilişkin bazı tespitler ve çözüm önerilerinde bulunulmuş, sorunların nereden kaynaklandığına ilişkin farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın alandaki kavram kullanımları açısından homojenlik oluşturmaya katkı sağlamak ve yıllardır salık verile gelen lisans programı açma meselesine ilişkin bazı çözümlenelerde bulunarak farkındalık yaratmaya yardımcı olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, Yabancılar Türkçe öğretimi, Kavram karmaşası, Yabancı dil olarak Türkçe lisans programı

TWO INSURMOUNTABLE PROBLEMS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: NAMING AND UNDERGRADUATE PROGRAM

ABSTRACT

It is quite noteworthy in the field that there are variations in the naming of the related concepts, especially in the literature which emerged with the increasing academic studies on teaching Turkish as a foreign language since the 90s and it is especially seen in the names of departments and programs, seminars, recent symposiums, workshops, and certificate programs. Another frequently encountered situation is that the program of Teaching Turkish as a Foreign Language should be opened as stated in the suggestions section of the reports or written documents of most academic activities. In the study, some detections have been made and some solutions have been reached regarding these two situations that have been frequently encountered in the field for a long time. It has been tried to create awareness about where the problems originate. The study is expected to help generate homogeneity in terms of concept usage in the field and to help raise awareness by making some analyzes on the issue of opening an undergraduate program, which has been mentioned in the field for years.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, Teaching Turkish as a second language, Teaching Turkish to foreigners, Concept confusion, Undergraduate program of teaching Turkish as a foreign language

GİRİŞ

Globalleşen dünya ve gelişen teknoloji ile birlikte dünya dillerinin öğrenilme oranı hızla artmaktadır. Yabancı dillerin öğrenilme ve tercih edilme oranları söz konusu ülkelerin dünya ticaret pazarı veya siyasi arenada ne kadar etkili ve baskın karakter sergiledikleri ile doğru orantılıdır. Örneğin İngiliz Dili'nin günümüz ticaret, bilişim ve siyasi alanlarındaki etkinliğinin ABD ve İngiltere gibi güçlü ülkelerin geçmişteki siyasi etkilerinin büyüklüğü ve güncel statükolarla ilişkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Türkçe'nin yabancı dil olarak tercih edilmesinin de ülkemizin güncel konumu ve uluslararası siyasi gelişmelerdeki payı ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Türkçe her geçen gün daha fazla kişi tarafından öğrenilmektedir. Bu talep konu ile ilgili yapılan araştırmaların sayısının artmasını da beraberinde getirmiştir. Gerek üniversitelerde açılan bölümlerin, gerek düzenlenen sertifika programlarının gerekse yazılan makale ve tezlerin sayısının artışı da bu görüşü destekler niteliktedir.

Bununla birlikte, akademik çalışmalarda, bölümlerde ve sertifika programlarında, açılan derslerde veya ilgili medyada Türkçe öğretiminde dahi “Yabancılara Türkçe Öğretimi”, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” olmak üzere farklı kavramların birbiri yerine veya aynı kavramı kastetmek için kullanıldığı göze çarpmaktadır. Söz konusu kavram karmaşasına, “ikinci dil olarak Türkçe öğretimi”, “Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi” ve hatta “Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi” kullanımlarda da rastlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı bu karmaşaya dikkat çekerek söz konusu kavramların kullanılma sıklığı ve tercih edilme sebepleri üzerinde durmaktır. Ayrıca, bu kavramlardan hangisinin hangi gerekçeler ile kullanılması gerektiğine dair öneriler sunulacaktır. Çalışmada üzerinde durulan bir başka konu ise çoğu lisans üstü çalışma, çalıştay, sempozyum ve akademik yayında da sıklıkla değinilen bir konu olarak Türkçenin ana dili olarak öğretimi dışında kalan öğretimine özel bir lisans programının olmaması ve bu programın açılması gerektiğine ilişkin görüşlere yönelik değerlendirmeler olacaktır.

Türkiye’de eğitim veren üniversitelerin ve enstitülerin açtığı bölümlerde verilen derslere bakıldığında da çalışmanın konusu olan farklı kavram kullanımı göze çarpmaktadır. Öyle ki alana yönelik sertifika programı bulunan üniversitelerden çoğunun program ilanı yaparken bu kavram gruplarını birbiri yerine kullandıkları görülmektedir. Geçmişten bir örnek vermek gerekirse, Yunus Emre Enstitüsü tarafından İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi iş birliğiyle İstanbul’da 17 Kasım-12 Aralık 2014 tarihleri arasında düzenlenen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı”nda yer alan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin İncelikleri” dersinin açıklaması “Yabancılara Türkçe Öğretimi Nasıl Olmalıdır?” şeklinde verilmiştir. Yine, günümüzde Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı (25 Temmuz 2022- 5 Ağustos 2022) için program bilgisi ilanında sunduğu açıklamalarda “Neden Yabancılara Türkçe Öğretimi sertifikası almalıyım?” şeklinde bir ibare ile sertifika özelliklerini açıklamayı tercih etmiştir. Özetle, üniversiteler gerek kendi içlerinde eğitim verdikleri programların isimlerini gerekse sundukları sertifika programlarına yönelik hizmetleri kamuoyuna takdim ederken hemen her biri bu terim grubunu farklı kullanmayı tercih etmektedir.

1. İlgili Kavramlardaki Ögeler Üzerine

Kavram karmaşasına neden olduğu görülen ifadelerde yer alan öğelerinin yukarıda bahsedilen halleriyle incelenmesi soruna neden olan unsurların doğru tespit edilmesinde etkili olabilir. Öncelikle işitildiğinde olumsuz bir izlenim ve etkiye sebep olduğu düşünülebilecek sözcük olan “yabancı” sözcüğünü incelemekte ve kimlere işaret etmekte kullanıldığını irdelemekte yarar vardır.

1.1. Kavramlarda Geçen “Yabancı” Öğrenciler

Türkiye’deki yabancı öğrenciler olgusu incelendiğinde İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nce yayınlanan 2016 yılı raporuna göre Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumlarında 232.714, üniversitelerde 103.727 ve geçici eğitim merkezlerinde de 459.521 olmak üzere Türkiye’de eğitim alan yabancı öğrenci sayısı 800.000’e yaklaşmış durumdaydı. Güncel olarak kurumun 2022 yılı için yayınladığı istatistiki bilgilere göre ise öğrenci ikamet izni ile Türkiye’de bulunan öğrenci sayısı 52.050’dir. Bunlardan Azerbaycan vatandaşları 17.143 ile ilk sırada yer alırken, İran vatandaşları 10.888 ile, Türkmenistan vatandaşları ise 9314 ile sayıca Azerbaycan vatandaşlarından sonra gelmektedir. Ancak aynı kurumun Covid-19 süreci önceki verilerine bakıldığında bu sayıda oldukça fazla oranda hatta neredeyse yarıya yakın bir azalma olduğu göze çarpmaktadır. Bu verilere göre ülkemizdeki yabancı öğrenci sayısı pandemi sürecine kadar her yıl artarak devam etmiştir ve bu artış Türkiye’nin ekonomik ve siyasi konumundaki gelişmeler kadar eğitim ve turizm alanlarındaki gelişim ivmesine bağlanabilir. Türkiye bu durumla birlikte yabancı öğrenci kabulü gerçekleştirmek için uygun faaliyetler düzenleme sürecine girmiştir. Özellikle 80’li yıllardan itibaren Avrupa, Amerika, Uzak Doğu ülkeleri gibi ülkelerin yanı sıra eğitim almak amacıyla özellikle de Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ile birçok Asya ülkesinden, Kafkaslardan, Rusya Federasyonu ve ona bağlı olan özerk cumhuriyetlerden ve Orta Doğu ülkelerinden de pek çok öğrenci öğrenim hayatını tamamlamak üzere Türkiye’ye gelmeye başlamıştır (Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015: 329). Bu genişleme 1990’lı yılların ilk dönemlerinde Sovyetler Birliği’nin yıkılmasından sonra Türkçe ve Türkiye’de eğitim ve yaşama ilişkin ilgi ve talebi artırmıştır. Yine bunun yanında ülke sınırları dışında da Yunus Emre Enstitüleri, Ankara Üniversitesi TÖMER ve MEB kanalı ile yurtdışı üniversitelerde görevlendirilen okutmanlar vasıtası ile Türkçe öğretimi yapılmakta ve özellikle son yıllarda oldukça rağbet görmektedir (Mutlu ve Ayrancı, 2017).

Ayrıca, yurt dışında yaşayan Türkler her nesil ile ana diline uzaklaşmakta ve önceki kuşaklar kendi çocuklarının da Türkçeyi öğrenmesini istemektedir. Bununla birlikte, dil ailesi Türkçe olan ve 1990’lı yılların sonunda bağımsızlıklarını ilan eden Türki Cumhuriyetlerde yaşayan Türk soylu vatandaşlar ve Balkanlarda yaşayan Türkiye’ye bir şekilde bağlı olan kişiler son yıllarda Türkçe öğrenmek için oldukça isteklidir. Bu istek ve talepler doğrultusunda Türkçenin ana dili dışında öğretim alanı gelişmiştir (Demiriz, 2022: 12).

Siyasi gelişmelerin doğrultusunda ülkemize göç etmiş bulunan Suriyeli göçmen çocukların ve üniversite seviyesinde eğitimlerine devam etmek isteyen genç göçmenlerin örgün eğitim kurumları ve ilgili üniversite kurumlarına dahil edilmesini de amaçlayan demografik politikalar gereği Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi özellikle son yıllarda farklı bir boyut daha kazanmıştır. TÖMER’lerde eğitim alan öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde ana dilleri Arapça olan ve Türkiye’de ikinci dil öğrendikleri görülmektedir. Benzer şekilde, Türki Cumhuriyetlerden gelen ve ana dilleri Türkiye Türkçesi olmayan öğrenciler de ikinci dil olarak Türkçe öğrenmektedir.

Literatür yabancılar ve yabancıların Türkçe öğrenimlerinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği açısından azımsanamayacak miktarda yayın ve bilgi ile doludur. Bununla birlikte temel kavramların birbirinin yerine kullanılması kavram karmaşasına sebep olmaktadır. Yabancılar için verilen Türkçe eğitimi konusunda süregelen eksiklikler, hatalar, uygun veya yolunda giden uygulamalardan başka değinilmesi gereken önemli bir husus da “yabancılara Türkçe öğretimi” ve “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” kavramlarının sıklıkla aynı durumu kastetmek için akademik ortamlarda ve yayınlarda kullanılmasıdır.

Aslında bu kavram karmaşası “yabancılar,” “dil” ve “ikinci dil,” “yabancı dil” kavramlarının açıklanması ve hangi türden Türkçe eğitim için hangi ifadenin kullanılması gerektiğinin gerekçeleri ile ortaya konması ile büyük ölçüde ortadan kalkabilir. Örneğin;

- “*Yabancılar*” ifadesi Türkçe bilmeyen kişiler- yabancı asıllı veya Türk soylu olup Türkiye Türkçesini bilmeyen kişilere,
- “*Türk Soylu Olanlar*” Azerbaycan Türkleri, Kırgız Türkleri, Kazak Türkleri, Özbek Türkleri ve Türkmen Türkleri gibi ana dili Türk kökenli olanlara,
- “*Türkiye Türkçesi*” Türkiye Cumhuriyeti sınırları dahilinde konuşulan güncel Türkçeye
- “*Ana Dili Türkçe Olmayanlar*” ise Türk soylu olsun veya olmasın Türkçeyi yabancı veya ikinci dil olarak öğrenenlere işaret etmektedir.

Peki bu terim gruplarını anlam olarak birbiri ile kıyaslayacak olursak ortaya nasıl bir tablo çıkar? Bunun için birbirleri ile ne kadar yakın-uzak olduklarını ortaya koyan sözcüklerin anlamsal içeriğine dayalı bir inceleme yapılması gerekebilir:

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ifadesi içinde geçen *yabancı dil* yeni öğrenilmekte olan veya söz konusu dilin öğrencinin ana dilinden tamamen farklı olduğu durumları ifade eder. Bu ifade içinde öne çıkan unsur Türkçenin tamamen yabancı dil niteliği taşımasıdır. Yani ifade içinde dil öğrenci kitlesinin yabancı asıllı veya Türk soylu olup olmadığı ile ilgili herhangi bir bilgi geçmemekte ve kendi dilinden tamamen farklı bir dil öğrenecek olan kitleye Türkçe öğretimi kastedilmektedir. Bu noktadan hareketle ana dili Türk soylu bir dil olan dil öğrencisi açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe veya Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İfadelerini kullanmanın pek de doğru olmadığı söylenebilir.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” ifadesi içinde geçen yabancı dil yeni öğrenilmekte olan veya söz konusu dilin öğrencinin ana dilinden tamamen farklı olduğu durumları ifade eder. Bu ifade içinde öne çıkan unsur, Türkçe açısından öğrencinin bu dile maruz kalmamış olması ve Türkçenin tamamen yabancı dil niteliği taşımasıdır. Yani ifade içinde dil öğrenci kitlesinin yabancı asıllı veya Türk soylu olup olmadığı ile ilgili herhangi bir bilgi geçmemekte; kendi dilinden tamamen farklı bir dil öğrenecek bir kitleye Türkçe öğretimi kastedilmektedir. Bu bağlamda kavram “Yabancılara Türkçe Öğretimi” ifadesinden de ayrılmaktadır (Demir, 2021: 13).

İkinci dil ifadesinde geçen “ikinci” ibaresi ise yabancı dilden çok daha farklı bir kavrama işaret etmektedir. “İkinci dil muhtemelen bireyin çevresinde kullanılan dilin doğal seyrinde ancak daha çok “eğitilmiş” bir birey olma sürecinde diğer bilgi alanlarını elde etmek için gereken aynı bilinçli çabayla elde edilmiyor yani öğrenilmiyor, çeşitli etnik ve sosyal yaşamın getirisi olarak ana dilinin öğrenildiği ortamda resmî dil, eğitim dili, medya dili vs. olarak maruz kullanılıyorsa bu durum ikinci dil öğreniminden çok edinim ile tanımlanması gereken bir boyutu sergilemektedir. Edinim

ise bilindiği gibi bilinçli bir öğrenme çabasından çok kendiliğinden veya doğal öğrenme ile ortaya çıkan bir durumdur” (Demir, 2021: 14). Başka bir tanıma göre ise ikinci dil, birinci dilin edinilmesinden sonra öğrenilen veya birinci dil ile eş zamanlı iletişim aracı olarak kullanılan, yaşantı içinde sosyal çevrede edinilen ve bu çevrede aktif olarak konuşulan dildir (Klein, Klein ve Wolfgang, 1986).

Tüm bunların dışında dikkate alınması gereken bir başka kavram grubu ise “Anadili Türkiye Türkçesi Olmayanlara Türkçe Öğretimi”, “Türk Dillilere Türkçe Öğretimi” ve “Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi” şeklindedir. Aslında tüm bu tanımlamalardan sonra Ana Dili Türkiye Türkçesi Olmayanlara Türkçe Öğretimi ifadesinin şemsiye terim olarak kullanılmaya uygun olduğu görülebilir. Yukarıda saydığımız Türkçe öğrencisi türleri açısından bu ifade grubunun Türkçeyi hem yabancı dil hem de ikinci dil olarak öğrenen kitleyi nitelediğini belirtmekte yarar vardır.

Ana dili Türkçe olmayanlara Türkçenin öğretimi (ATOTÖ) faaliyetine muhtelif adlar verilmesi, bu etkinliği yapanların faaliyete bakış açılarıyla ilgilidir. Türkçe öğretim merkezleri eğer Üniversitelerimizin Yabancı Diller Yüksek Okulu ve Yabancı Dil Bölümlerinin bir alt birimi ise veya ders öğretmenleri yabancı dil kökenli ise “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi” adı benimsenmekte ve bu adlandırmanın evrensel olduğu iddia edilmektedir. Hatta zaman zaman yabancı dil öğretmenlerinin Türkçeyi “yabancılara” Türkçe öğretmenlerinden daha iyi öğreteceklerinin savunulduğu bilinmektedir (Taştekin, 2015)

Ancak daha etkinliğin adında yabancı ifadesinin yer almasının Türk Soylu dil öğrencilerinin üzerinde psikolojik bir bariyer oluşturabileceği hesaba katılmalıdır. Bu noktaya çalışmanın ileriki aşamalarında da değinilecektir.

1.2. Türkçe Öğretiminde Hedef Kitleler ve Bu Kitlelerin Kavramlarla İlişkisi

Türkçe öğretimi söz konusu olduğunda dört ana gruptan söz edilebilir: ana dili Türkçe olanlar, ana dili Türkçe olup başka bir ülkede yaşayanlar, ana dilleri Kazak, Kırgız, Özbek, Tuva, Altay, Türkmen Türkçeleri gibi Türk lehçelerinden biri olanlar, ana dili Türkçe olmayanlar (Coşkun, 2006, s. 64).

Ancak ikinci/yabancı dil kavramlarından hangisinin hangi kapsamda geçerli olduğuna karar verilmesi açısından her öğretim / öğrenim bağlamının kendine has birtakım özellikler sergileyeceğini akılda tutmakta yarar vardır. Bu noktada kavram tercihi yapılırken dilin hangi bağlamda ve hangi altyapıların üzerine öğrenildiği dikkate alınabilir. Örneğin, Türkçeyi öğrenenler açısından genel bir tablo çıkarmak istersek şu örneklerle karşılaşabiliriz:

1. Türkçe dışında bir dilin ana dili konuşucusu olup iş, eğitim, entelektüelite vs. gibi nedenlerle Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler.
2. Türkçe dışında bir ana dilin konuşucusu olup iş, eğitim vs. gibi nedenlerle Türkçeyi Türkiye’de öğrenenler.
3. İki dilli olarak edindiği dilden biri Türkçe olanlar:
 - Yurt dışında yaşayan, günlük hayatta ve aile içinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenenler,
 - Yurt dışında yaşayan aile içinde veya yaşadığı çevrede Türkçe konuşulmayan ancak miras dil okulları gibi güdümlü ortamlarda Türkçe öğrenen Türk ailelerin çocukları,
 - Türkiye’de yaşayan yabancı menşeli ailelerin evde ana dillerine dışarıda Türkçeye maruz kalan çocuklar.

4. Türk soylu bir dilin ana dili konuşucusu olup çeşitli nedenlerle günlük hayatta ikinci dil olarak Türkçe edinen/öğrenenler.

5. Türk soylu bir dilin ana dili konuşucusu olup iş, eğitim, sosyal hayat gereği Türkçeyi Türkiye dışında yabancı dil olarak öğrenenler (Demir, 2021: 15-17).

Söz konusu kavram karmaşasını daha çözülebilir bir hale getirmek için “ikinci dil olarak Türkçe öğretimi” ifadesine de açıklık getirmek gerekebilir. Nitekim, köken unsuru bu noktada yine devreye girebilir. Örneğin yabancı bir ülkede yaşayan bir yabancının, yukarıda bahsi geçen nedenlerden biri ile Türkiye’de yaşamak durumunda olması halinde yaşamını/çalışmalarını idame ettirmek için Türkçe öğrenmesi halinde bu durum “ikinci dil olarak Türkçe öğretimi” ile tanımlanabilir. Aynı şekilde Türki cumhuriyetlerden gelen vatandaşların da Türkçe öğrenme durumları da ikinci dil öğretimi kapsamında ele alınır.

Aynı şekilde Türki cumhuriyetlerden olan vatandaşların da Türkçe öğrenme durumları da İkinci Dil Olarak Türkçe öğrenilmesi şeklinde adlandırılabilir. Ancak akılda tutulması gereken bir konu ise bazı dilbilimcilere göre öğrenilen dilin ikinci dil olarak öğrenilmekte olduğuna değinilmek isteniyorsa hedef dili öğrenen kişinin hedef dile önceden ana dili veya birinci dili gibi yaşamının ilk dönemlerinde maruz kaldığı ortamlarda maruz kalmış olması önemlidir.

Türkçe öğretim merkezleri Türkçe veya Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin alt birimi gibi işletildiğinde ise “Yabancılara Türkçenin Öğretilmesi” vb. adlandırmalar tercih edilmektedir. Bu nedenle faaliyete verilen adlarda olduğu gibi TÖMER’lerin öğretim yöntem ve uygulamalarında da müştereklik mevcut değildir. Günümüzde TÖMER adıyla faaliyette bulunan birimler, Türkçeden başka dillerin öğretimini de işlevlerine ekledikleri için adları ile işlevleri örtüşmez bir duruma gelmiştir. Bu nedenle DİLMER, NEDİM vb. adlandırmalar kullanılmaya başlanmıştır (Taştekin, 2015).

Peki bu kavram karmaşasına engel olmak için ifadelerin nasıl kullanılması gerekmektedir?

Tablo 1. Yabancılara Türkçe Öğretimi İfadesinin Kullanımına İlişkin Bazı Bilgiler

Yabancılara Türkçe Öğretimi Tanımı	Yabancı bir uyruk ve kültürden geliyor olduklarının altı çizilerek ana dili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretimine dair tüm içerikleri kapsar. Ancak, “Yabancılara...” ifadesi kucaklayıcı ve kapsayıcı bir ton içermemektedir.
Kullanım Alanı	<ul style="list-style-type: none">• Üniversitelerde okuyan yabancı öğrenci nüfusuna Türkçe öğretecek ve yurtdışında Türkçe öğretimi ile ilgili görev alacak Türkçe öğreticilerine verilecek sertifika programları, eğitim ve seminer isimlerinde, ilgili bölüm ve program isimlerinde.• Yabancıların dil-kültür özellikleri ön planda tutularak yabancı kökenli dil öğrencilerine Türkçe öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine dair bilgi sunan

	bilimsel yayın ve akademik kitap ve tüm öğretici içeriklerde
--	--

Tablo 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İfadesinin Kullanımına İlişkin Bazı Bilgiler

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tanımı	Nerede ve ne zaman öğretim yapılacağından bağımsız olarak bir yabancı dilin öğrenim prensipleri dahilinde Türkçe öğretimine dair tüm içerikler
Kullanım Alanı	<ul style="list-style-type: none"> • Türk Dili Öğretimi ile ilgili tüm öğretmenlik programlarında ve ilgili fakültelerde, Türkçe'nin özellikle yabancı dil öğretim prensiplerine uygun olarak farklı bağlamlarda nasıl öğretilbileceğine dair bilgi veren derslerin adları ve eğitim fakültelerinde ana bilim-bilim dalı adı olarak • Yabancı dil olarak taşıdığı özellikler ön planda tutularak yabancı kökenli dil öğrencilerine Türkçe öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine dair bilgi sunan bilimsel yayın ve akademik kitaplarda, sempozyum, çalıştay, bölüm isimleri, sertifika programları, vb. tüm öğretici içerik ve unsurlarda

Tablo 3. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi İfadesinin Kullanımına İlişkin Bazı Bilgiler

Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi	Ana dili Türkçe'den farklı olan ve Türkiye'de -çalışma, -eğitim görme -herhangi başka bir beşerî, ekonomik veya siyasal bir nedenle yaşamını bu ülkede idame ettirme amacıyla ülkemizde bulunan kişilerin Türkçe öğretimine dair içeriğim tümü
Kullanım Alanı	<ul style="list-style-type: none"> • Özellikle Türkiye'de yaşamak, eğitim almak, vb nedenlerle Türkçeyi Türkiye'de öğrenmek durumunda olan ve ana dili Türkçe olmayan yabancı uyruklu kişilere Türkçe öğretecek eğitimcilere verilecek sertifika, eğitim ve seminer, ilgili program ve bölüm isimlerinde

	<ul style="list-style-type: none">• Yurtdışında veya Türkiye’de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen/edinenlere veya Türkiye’de Türkçeye ikinci dil olarak maruz kalan ve günlük hayatında ana dilinden sonra kullanmak durumunda kalanlara öğretmek için görev alacak eğitimcilere verilecek sertifika, eğitim ve seminer ve program isimlerinde, ilgili tüm öğretici ve akademik içeriklerde
--	--

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğretmen, öğrenci, eğitim ortamı ve eğitim araç ve gereçleri kadar hatta bunlardan daha fazla; faaliyetin psikolojik algısı, kullanılan kelimelerin çağrışım gücü de başarıyı etkileyen faktörlerdendir. Bu nedenle yabancılara Türkiye Türkçesinin öğretimi faaliyetinin adında yer alan “yabancı” sözcüğünün olumsuz etkisinden kurtulmanın yararlı olacağı değerlendirilmektedir (Taştekin, 2015).

“Yabancılara Türkçe öğretimi” ifadesi içinde ise ön plana çıkan nokta öğrenici kitlesi ve özelliğidir. Bu noktada “yabancı” ifadesi içinde yabancı uyruğa sahip veya Türk soylu ancak yabancı bir ülke vatandaşı niteliğinde kişiler bulunabilir. Yani öğrenici kitlesi içindeki kişilerin hazır bulunuşluk ve altyapı dereceleri değişeceği için metodoloji, öğretim zamanı planlama, materyal gibi unsurların diğer ifadeye göre daha farklı planlandığı durumları işaret ediyor izlenimi vermektedir. Üstelik üzerinde yoğunlaşılması gereken nokta dilin hangi bağlamda öğretildiğine işaret eden bir kavram grubu kullanmak olmalıdır. Fakat “yabancılara Türkçe öğretimi” ifadesi öğretim bağlamından daha çok hedef kitleyi ön plana çıkarır durumdadır. Oysa dilin öğretim bağlamı hem öğretim gören hedef kitleyi hem de öğretimi ilgilendiren farklı birçok unsuru içerir.

Başka bir açıdan ise yabancı/ikinci dil öğretiminde yığılmalı olarak pedagojik ve kuramsal genişlemesi ve uygulama alanı 50 yıldan fazla süredir etkin devam eden İngiliz dili eğitiminde de olduğu gibi “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi”, “yabancı dil olarak Türkçe” gibi dilin öğretim bağlamını ön plana alan kavramlara işaret eden ifade gruplarının kullanılması pedagojik açıdan ve alan literatüründe homojenliği sağlamak adına daha etkili sonuçlar doğurabilir.

2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde “Lisans Programı” Meselesi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili olarak gerek sempozyumlar, gerek kitap, tez ve makale gibi akademik yayınlarda sıklıkla dile getirilen en yaygın çözüm önerilerinden biri de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik açılmış olan lisans üstü programların yanı sıra temel olarak bu bölümden lisans üstü kademelere mezun veren (çoğunlukla ana bilim dalı olarak) lisans programları olması gerektiğidir (Göçer, 2013: 324; Uzun, 2014: 475; Güzel, 2003; Özbay, 2005; Güzel, 2010; Uçgun, 2013; Kana, Boylu ve Başar, 2016; Özbay ve Bahar, 2016).

Örgün anlamda ilgili içerik akademik olarak Türkçe öğreticilerinin eğitiminde ilk kez Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü’nde Prof Dr. Abdurrahman Güzel tarafından açılan Türkçe Programında 1992 yılında Prof. Dr. Murat Özbay tarafından dersi verilen “Yabancılara Türkçe Öğretimi” olarak isim bulmuştur (Özbay ve Bahar, 2015). 1990’lı yılların başında düzenlenen Türkçe öğretimi programı incelendiğinde ilgili dersin ilgili programın son dönemlerinde ve yalnızca 2 saat olarak yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte, güncel

programlarda da dönem ve ders sayısında kayda değer bir değişiklik söz konusu değildir. Bu durum günümüz koşullarında hem dünya eğitim ekolleri hem de Türkiye'deki akademik tutum ve yaklaşımlar açısından Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğretecek öğreticilerinin donanımlı yetişmesi açısından yeterli değildir.

Ancak yeni lisans programları açılması (üniversitelerin ekonomik ve akademik kapasiteleri, lojistik, fiziksel donanım gibi) çoğu açıdan kısa sürede ve etkili hayata geçirilebilecek bir eylem olmayabilir. Bu durumda uygulanabilecek çözüm yollarından biri de ilgili konuda hizmet verecek Türkçe öğretmenleri mezun etmek için lisans programı açmak değil mevcut olan sistemlerin bu konudaki açığı telafi edebilecekleri şekilde yeniden tasarlamak olmalıdır. Bilindiği gibi Türkçe öğretimi için TÖMERlerde çalışan öğreticiler mezuniyetleri ve mesleki nitelikleri açısından farklılık göstermektedirler. Türkçeyi yabancı veya ikinci dil olarak öğreten öğreticilerden çoğunluğunu Eğitim Fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği ve Fen Edebiyat Fakültelerinin çeşitli bölümlerinden mezun kişilerin yanı sıra İngilizce Öğretmenliğinden mezun kişiler oluşturmaktadır. Türkiye'de lisans düzeyinde Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe Eğitimi Bölümleri (Türkçe Öğretmenliği Programları) vardır. Bu bölümlerden mezun olan kişiler Türkçenin yapısal ve anlamsal özelliklerine hâkim olmalarına karşın gerek lisans gerek lisansüstü programları bağlamında ana dili öğretimi üzerinden eğitim aldıkları için Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminin gerekliliklerini karşılayabilecek durumda değildir (Candaş Karababa, 2009: 270-271) ve çoğu hazırbulunuşluk noktasında sorun yaşamakta ayrıca kendilerini hazır hissetmemektedir (Göçer, 2013: 313).

Bu noktada bölümlerin yeniden veya sıfırdan tasnifi maddi ve manevi anlamda oldukça zor olabileceği için

- mevcut Türkçe öğretimi programlarında bu alana ilişkin ders sayısını artırarak 4 yıllık eğitim sürecine yaymak ve program içeriğini her bir beceri dersi için hem Ana dili Türkçe Olanlar için Türkçe Okuma Becerisi Öğretimi, hem “İkiddillilere Türkçe Okuma Becerisi Öğretimi” hem de Ana Dili Türkçe Olmayanlara Türkçe Okuma Becerisi Öğretimi” gibi en azından dört temel beceri, sözcük öğretimi ve dilbilgisi öğretimi tabanında genişletmek çok daha kestirme ve etkili olabilecek bir çözüm olabilir.

- Türkçe öğretmen adaylarının temel alan dersleri ilk iki yıl almasını sağladıktan sonra öğretim sürelerinin geri kalan süreçlerinde “Ana Dili Türkçe Olanlara Türkçe Öğretimi” veya “Ana Dili Türkçe Olmayanlara Türkçe Öğretimi” gibi bölümler altında eğitim almaları ve uygulama şanslarına sahip olarak mezun olmaları sağlanabilir.

Bu şekilde alandaki öğretici nitelikleri çeşitliliği veya öğreticilerin mezuniyetlerinden kaynaklı homojenlik sorununun uygulanmaya başladığı andan itibaren ve zamanla aşamalı olarak önüne geçilebilir. İlgili alanda lisans programının açılmayışının nedenlerinden biri aşılması zor veya uzun zaman alacak bürokratik ve yıllardır devam eden uygulamalarda değişiklikler yapılmasını gerektirecek işlemler içermesidir. Öyle ki Milli Eğitim Bakanlığı yıllardır aynı mezuniyet alanlarına atama yapmaktadır. Açılacak böyle bir lisans programının mezunlarının hangi kadrolara ve hangi nitelikler ile atanacak olduğu veya hangi ihtiyacı karşılayacağını isimlendirilmesi da ayrı bir tartışma konusudur. Her lisans programının mezunlarının ilgili prosedürleri sağladıkları halde (KPSS'den geçerli bir puan almak gibi) atanacakları bölümlerin bakanlıkça açılan kadrolarda bir karşılığı vardır. Ancak açılacak “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” isimli bir bölümün mezunlarının atanmasının mümkün olabileceği bir bakanlık kadrosu veya özel okullarda öğretmeni olarak çalışabilecekleri bir branş bulunmamaktadır. Bu durumda

ilgili ve muhtemel bölüm mezunları için tek alternatif TÖMERler olacaktır. Bu durumda akla gelebilecek en makul çözümlerden biri yukarıda bahsedildiği gibi ya mevcut Türkçe Öğretmenliği lisans programlarından mezun olacak öğretmen adaylarından isteyenlerin en azından lisans eğitimlerinin sonuna doğru bu alanda uzmanlaşabilmesine imkan sağlamak ya da Milli Eğitim Bakanlığınca atama yapılan kadrolar arasında bu branşın da karşılık bulması için gereken farkındalığın ve olası uygulamaların gerçekleştirilmeye çalışılmasıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için açılmış bulunan lisans üstü eğitim programları ile ilgili söylenebilecek bir diğer sıkıntılı nokta ise bu programlara devam eden öğrencilerin lisanslarının aynı alandan olmamasından kaynaklı lisans programı olmayan ve lisans eğitimi açısından ortaya çıkıp genişleyememiş bir programın yüksek lisans ve doktora alanlarında mevcut olmasıdır. Bu durum Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili Edebiyatı gibi lisans programlarından gelen öğrenciler açısından öğretime yaklaşım şekillerinde probleme neden olabilmektedir. Örneğin; İngilizce Öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler İngilizce öğreticisi olacakları zaman aldıkları dersler doğrultusunda İngilizcenin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretildiği ortam ve bağlamlar hakkında ders içerikleri dolayısı ile daha bilinçli ve dilin farklı bağlam ve hedeflerle öğretimine daha tanıdık bir şekilde mezun olmaktadır. Ancak Türkçe Öğretmenliği programlarında daha önce de bahsedildiği gibi ilgili içeriğin birkaç saatlik dersler içinde kısıtlı kapsamda sunulması yüksek lisans ve doktora aşamalarında dilin farklı bağlamlarda öğretilmesi açısından mezuniyetine göre öğretmenlerde farkındalık değişimi gerektirebilmekte, bu değişime öğrenciler ana dilinden farklı öğretim özellikleri noktasında yabancı olabilmektedirler.

Dolayısı ile lisans programı olmayan bu programlarda öğretim verirken öğretmenlerin ilgili içerikleri bu yönde düzenlemeleri ve öğretim süreçlerini bu yönde daha zengin tutmaları olumlu sonuçlara sebep olabilir. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki henüz lisans programı olmayan bu alan öğretimi açısından, söz konusu lisans üstü programlar bu alanda uzmanlaşmak isteyen Türkçe öğretmenleri için sürekli düzenlenen sertifika programlarına ek olarak kurtarıcı ve kendilerini donatmaları açısından oldukça verimli niteliktedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe öğretim alanında Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimine ilişkin kavram karmaşası dikkati çeker düzeyde olduğu için akademisyen ve öğrencilerin ilgili kavram kullanımına hassasiyet göstermesi açısından farkındalık yaratılması önemlidir. Yukarıda da bahsedildiği gibi Türkçe öğretmenliği programlarına ilk girdiği haliyle kullanımlarından biri olan “yabancılara Türkçe öğretimi” ifadesi aslında birtakım eksiklikler içermektedir denebilir. “yabancılara Türkçe öğretimi” ifadesi içinde yer alan “yabancılar” sözcüğü ön plana çıkan nokta öğrenci kitlesi ve özelliğidir. Bu ifade içinde anlamsal olarak yoğunlaşılacak öğe daha çok “yabancılar” yani öğrenci kitlesidir ve çağrışım olarak da kapsayıcı bir tona sahip olduğunu ifade etmek zordur. Oysa dilin hangi bağlamda öğretildiğine işaret eden bir kavram grubu olarak “Türkçenin yabancı/ikinci dil” olarak öğretimi veya “yabancı/ikinci dil olarak Türkçe” ifadeleri hem hedef öğrenci kitlesi hem de öğretim bağlamını kapsar niteliktedir. Alanda homojenliği sağlamak adına bu ifadenin tercih edilmesi mevcut kavram karmaşasının zamanla ortadan kalmasına fayda sağlayabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının Türkçe Öğretmenliği programları içinde daha sağlıklı bir şekilde belirginleşip yer bulabilmesi için Türkçe Öğretimi “ana dili Türkçe olanlara Türkiye Türkçesi öğretimi” ve “ana dili Türkçe olmayanlara Türkiye Türkçesi öğretimi” isimli ana bilim dalları oluşturulduktan ve özellikle temel meslek derslerinin alındığı ilk iki yıldan sonra

(1) ana dili olarak Türkçe öğretimi, (2) ikidillilere Türkçe öğretimi, (3) Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretimi ve (4) Türk soylulara Türkçe öğretimi gibi uzmanlaşma amaçlı sınıflandırmalar uygulanarak ders içerikleri bu yönde yeniden düzenlenebilir. Özellikle Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi ve ikidillilere Türkçe öğretimi noktasında ciddi bir kuramsal ve uygulamalı birikimi bulunan Batı dilleri öğretiminden istifade edilebilir. Burada önemli olan nokta ilgili bölümlerde çalışan öğretim üyelerinin içerik oluşturmak veya güncellemek için gereken gayreti göstermelerinin yanı sıra en yukarıdan başlamak üzere YÖK ve ilgili diğer yüksek öğretim kurumları tarafından da akademik ve lojistik desteğin sağlanması olacaktır.

Mevcut lisans programlarını bu konuda yeniden düzenlemek zor olacağı için Türkçe öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin ilgili lisans üstü programlarda bu derslere yeteri kadar hazırlıklı ve farklı dil öğretim bağlamları açısından da bilinçli başlamaları adına sağlanabilecek bir başka imkân da Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimine ilişkin seçimsel derslerin sayısını artırmak olabilir.

KAYNAKLAR

Alyılmaz, S., Biçer, N., & Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 4(1), 328-338.

Candaş, Z. C. K. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277. doi: 10.1501/Egifak_0000001185

Demir, S. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dilbilimsel Artıklık ve Uzatıma İlişkin Öğrencilerin Farkındalık Düzeyleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demiriz, H. N. (2022). *İkinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisi kapsamında pedagojik alan bilgisini kullanma durumları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Göçer, A. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilecek öğretim elemanlarının göreve hazırlanış durumlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6(5), 309-326. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1427>.

Güzel, A. (2003). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri (I). *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 13(1), 7-17. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156752>

Mutlu, H. H., & Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual Social And Educational Sciences*, 3(2), 66-74.

Kana, F., Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1125-1138. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/24404/258708>

Klein, W., Klein, W. W., & Wolfgang, K. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge University Press.

Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu. *Aydın Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 1-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/aydintdd/issue/32909/365634>

Taştekin, A. (2015). Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi nasıl olmalıdır. *International Journal Of Languages' Education and Teaching*. 3(3). P. 43-55.

Uçgun, D. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ana bilim dalının gerekliliği üzerine bir değerlendirme, *Turkish Studies*, 8(9), 2487-2498. doi: 10.7827/TurkishStudies.5183

Uzun, N. (2104). Yabancılar Türkçe öğretiminde yeni gelişmeler üzerine. İçinde A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (s. 473-477). Ankara: Pegem Akademi.

KODLAMA TÜRLERİNİN HATIRLAMA BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Arş. Gör. Umut Can KILIÇ

İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Kemalettin DENİZ

Gazi Üniversitesi

ÖZ

Bu çalışmanın amacı beşinci sınıf öğrencilerinin okudukları bir metnin ardından karşılaştıkları farklı biçimlerdeki hatırlatıcıların, öğrencilerin hatırlama başarıları üzerindeki etkisini incelemektedir. Tek Gruplu Ön Test – Son Test Deneysel Desen kullanılan araştırmanın katılımcılarını kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle belirlenmiş İstanbul’da bir ortaokulda öğrenim gören 83 beşinci sınıf öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada gruplar bağımsız değişken olan hatırlatıcılardaki kodlama türüne göre Özet Grubu, İnfografik Grubu ve Görsel Grubu olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Ön test aşamasında bilgilendirici bir metin ve metinle ilgili on hatırlama sorusu öğrencilere uygulanmıştır. Son test aşamasında ise farklı bir bilgilendirici metin öğrencilere okutulmuş, ardından hatırlatıcıyı incelemeleri istenmiştir. Son olarak öğrencilere metinle ilgili on hatırlama sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler Bağımlı Örneklem T-Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda infografik ve görsel biçiminde hatırlatıcı ile karşılaşan grupların son test puanlarında anlamlı bir yükseliş görülürken özet biçimindeki hatırlatıcı ile karşılaşan grubun puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: İkili kodlama, hatırlama, görsel, infografik.

THE EFFECTS OF CODING TYPES ON RECALL PERFORMANCE

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effect of different forms of reminders presented to fifth-grade middle school students on their recall performance after reading a text. The research employed a Single-Group Pretest-Posttest Experimental Design. The participants of the study were fifth-grade students (N=83) studying at a middle school in Istanbul, selected through a convenient sampling method. In the study, participants were divided into three groups based on the independent variable, which was the type of encoding in the reminders: Summary Group, Infographic Group, and Visual Group. In the pretest phase, an informative text and ten recall questions related to the text were administered to the students. In the posttest phase, the students were given a different informative text to read, followed by a request to examine the given reminder. Finally, students were asked ten recall questions related to the text. The data was analyzed through a series of Dependent Samples T-Test Analysis. The analysis revealed a significant improvement in the posttest scores of the groups exposed to either infographic or visual reminders, whereas there was no significant difference in the scores of the group exposed to the summary reminder.

Key Words: Dual coding, recall, visual, infographic.

GİRİŞ

Matbaanın bulunuşu ve yaygınlaşmasıyla güçlenen yazılı kültür, son yüzyılda ortaya çıkan teknolojilerle iktidarını görsellerle paylaşmaya başlamıştır. Sanat tarihçisi ve kültür kuramcısı W. J Mitchell (1995), bu durumu “resimsel dönemeç” olarak ifade etmiştir. Özellikle televizyonun günlük yaşama dahil oluşu insanın konumundan ayrılmadan çok çeşitli görsellerle karşılaşmasını sağlamıştır. Günümüzde ise internet ve akıllı telefonlar kişilerin neredeyse kesintisiz olarak görsellerle etkileşmesine olanak sağlamıştır.

We Are Social (2023)’ın yayımlanmış olduğu internet kullanımı raporuna göre 85,59 milyon kişi olan Türkiye nüfusunun %83,4’ü internet, %73,1’i sosyal medya kullanıcısıdır. Büyük bir kullanıcı kitlesine sahip olan internet ve sosyal medyanın yer verdiği içeriklerin çoğu görsellerden oluşmaktadır ve kullanıcılar da özellikle görsellerin yoğun olduğu platformları tercih etmektedir. Türkiye’de en yaygın kullanılan sosyal medya platformu %90,6 ile Instagram’dır ve bunu %88,8 ile WhatsApp takip etmektedir. Burada dikkat çeken nokta, ilk sırada yer alan platformda görsellerin yer almadığı herhangi bir içerik paylaşımı mümkün olmamasıdır. Ayrıca kişiler ağırlıklı olarak görsellerin ve videoların yer aldığı sosyal medya kanallarına büyük zaman ayrılmaktadır. Türkiye’de en çok zaman geçirilen sosyal medya platformları haftada 21,24 saatle Instagram, 20,54 saatle Tiktok ve 18.30 saatle Youtube’dur (We Are Social, 2023). Sosyal medya platformlarının tamamı büyük oranda görsel içeriklere yer vermektedir dolayısıyla bu sahalardaki pek çok bilgi imgeler üzerinden bireylere ulaştırılmaktadır. Bu durum bireylere getirdiği faydalarla birlikte tehlikeleri de içermektedir. Günümüzde eğitim kuruluşlarının ortaya attığı çeşitli okuryazarlık türleri arasında, 21. yüzyıl öğrencileri için genellikle en gereklisinin görsel okuryazarlık olduğuna dair görüşler bu konudaki kaygıların varlığını göstermektedir (Hattwig vd., 2013). Dolayısıyla görsel okuryazarlık eğitiminin sağlıklı bir zemine oturtulabilmesi için görsellerin, bireylerin düşünme ve hafıza süreçlerinde oynadığı rollerin ortaya çıkarılması son derece önemlidir.

Dikkat, Görsel ve İmge

Dikkat, bireyin çevresinde veya zihninde yer alan belirli bir uyarıyı seçtiği ve zihnini onu işlemeye yönlendirdiği eylemdir. İnsan beyninin en temel fonksiyonu olan dikkat; algılama, düşünme, hatırlama ve karar verme gibi bilişsel süreçleri etkiler (Sternberg vd., 2012). Temel olarak dikkatin yoğunlaştığı uyarılara ilişkin özellikler, beyindeki dikkat mekanizmasına gözler aracılığıyla iletilir (Kowler, 1999). Dolayısıyla insan çevresindeki uyarılara yönelik ürettiği bilgilerin büyük bir bölümünü görüntülerden elde eder. Sonuç olarak yaklaşık 40.000 yıldır insanın çevresindekilere tepki vermesi, Dünya’yı anlaması ve bilgilerini aktarması büyük oranda görsel işaretlerle mümkün olmuştur.

Görsel sözcüğü görmeye dayanan her şeyi ifade etmektedir (TDK, 2023). Ancak literatürde görsel okuryazarlığın konusu olan görsel veya imge ile beşerî bir üretim kastedilmektedir. Barnard (2002), görülebilir olan ve insanlar tarafından meydana getirilmiş, yorumlanmış, işlevsel, iletişimsel ve/veya estetik amaçlara sahip her şeyin “görsel” olarak tanımlanabileceğini öne sürmüştür. Bu tanımla birlikte simge, ikon, grafik, resim, işaret, imaj, görüntü gibi insan tarafından oluşturulmuş iletişimsel ürünler görsel kapsamı altında girmiştir.

İnsan edinmiş olduğu kültürün etkisiyle algıladıklarına yönelik anlamlar üretir. İmge kavramı bu anlama sürecinde zihinde oluşan temsili ifade etmektedir. Onursoy (2017), imgeyi “duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin, bilince yansıyan benzeri ya da görüntüsü” olarak

tanımlamıştır. İmgeler zihinde oldukça hızlı bir şekilde işlenir ve bu süreç genellikle farkında olmadan gerçekleşir. İnsan zihni imgelere karşı ne kadar dirense de gördüklerinden az ya da çok etkilenir (Onursoy, 2019).

İkili Kodlama Kuramı

İkili Kodlama Kuramı (Dual Coding Theory), temsillerin zihinde nasıl işlendiği ve depolandığını açıklamaya çalışmaktadır. 1986'da Allan Paivio tarafından ortaya atılan kuram, temel olarak görsel temsiller ve sözel temsiller olmak üzere iki farklı kodlama sisteminin varlığını savunur. Görsel temsiller nesnelere zihinde; büyüklük, şekil ve renk gibi görsel öğeler bakımından canlandırır. Sözel temsiller ise dil ile ifade edilen kavramları kapsar. Paivio'ya göre insan bilişi, dilsel ve dilsel olmayan nesne ve olaylara eş zamanlı olarak işlem yapma konusunda uzmanlaşmıştır. Bununla birlikte dil sistemi işlerken aynı zamanda dilsel olmayan nesnelere, olaylar ve davranışlar açısından sembolik bir işlev görür (Paivio, 1990). Dolayısıyla kuram, eğer birey görsellerle etkileşiyorsa, zihinsel olarak yürütmekte olduğu tüm işlemlerin yapısını karşılaştığı görsellerden etkileneceğini öne sürmektedir. Bununla birlikte bilginin uzun süreli belleğe aktarılması için çalışma belleğinin aynı anda iki ayrı kaynaktan gelen bilgileri kodlaması gerekmektedir (Mayer ve Moreno, 2003).

Eğitimde Görsellerin Hatırlama Amaçlı Kullanımı

Dijitalleşmenin getirdiği alışkanlıklar kişilerin bilgiye ulaşma yöntemlerini değiştirmiştir. Bireyler artık kısa süre içinde kavrayabilecekleri içerikleri daha fazla tercih etmektedir. Bu durumun eğitim sahasına büyük etkileri olmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar görsel materyallerin (resimler, grafikler, videolar) kullanılarak öğrenme etkinliğini artırdığını bulgulamaktadır (Mayer, R. E. 2002).

Lyra vd. (2016), derslerde infografiklerin kullanımına yönelik öğrencilerin olumlu tutumlar gösterdiklerini ve bununla birlikte infografik üzerinden bilgilerle karşılaşmanın, metin ve görselin bir arada olduğu bir bağlama göre daha uzun süre akılda tutulduğunu tespit etmiştir.

Vanichvasin (2013), lisans düzeyinde okutulan bir derste infografik kullanımını incelemiştir. Araştırma sonucunda derste infografik kullanımının motivasyonu, kavramayı ve hatırlamayı artırdığını bulgulamıştır.

Mayer ve Anderson (1991)'a göre, sözel ve görsel bilginin aynı anda kullanıldığı grafik, tablo ve diyagramlar bilginin uzun süreli bellekte depolanmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca yaratıcı problem çözme konusunda sözel ve görsel bilginin bir arada verilmesi, bunların ayrı olarak verilmesinden daha etkilidir.

Yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde ders sürecine eklenen çoklu ortamların hatırlama ve anlama üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Ancak yapılan çalışmalar daha önce karşılaşılmış bir metnin hatırlatılması için hangi bağlamda verilmesi gerektiği üzerine eğilmemiştir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin daha önce karşılaştıkları bir bilgilendirici metne yönelik hatırlatıcının, biçiminin, metindeki bilgileri hatırlamaları üzerindeki etkilerini ölçmektir. Araştırma amacına yönelik daha derin bulgulara ulaşmak için aşağıda yer alan alt problemler belirlenmiştir:

1. Özet Grubu'nun ön test ve son test sonuçları arasından anlamlı bir fark var mıdır?
2. İnfografik Grubu'nun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Görsel Grubu'nun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

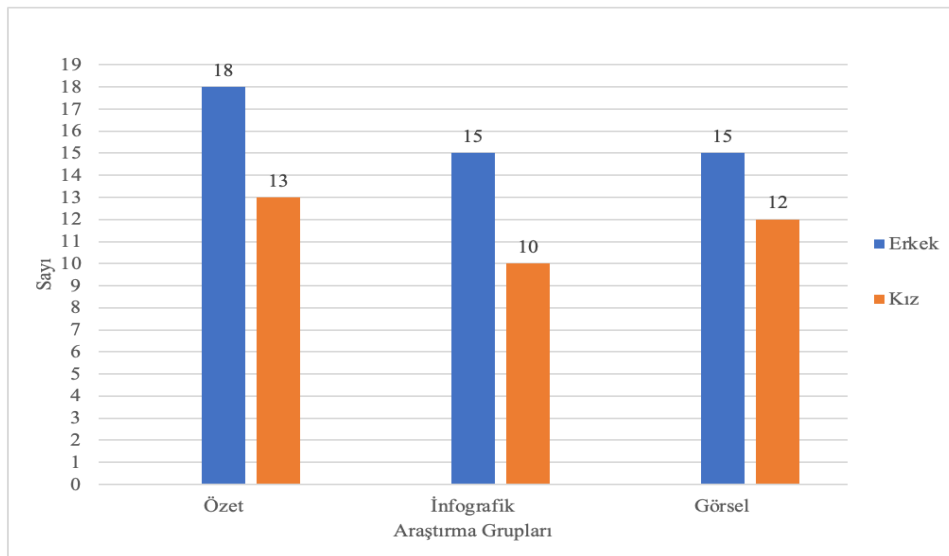
Araştırma Deseni

Bu araştırmada Tek Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Desen kullanılmıştır. Tek Gruplu Ön Test Son Test Deneysel deseni belirlenen bir örneklemin ön test sonuçları ve maruz bırakılan manipülasyon sonrasındaki son test sonuçlarının karşılaştırılması süreçlerini içermektedir. (Mills ve Gay, 2016). Bu şekilde araştırma grupları arasındaki farkın uygulanan müdahaleden kaynaklandığına dair kanıt toplamak mümkün olsa da bu farkın diğer değişkenlerden kaynaklanma ihtimalini araştırmacı kontrol edemediği için sınırlılıkları bulunan bir desendir (Mills ve Gay, 2016). Bu sınırlılıklara örnek olarak ön test ve son test arasındaki tarihlere gelişen ve katılımcıları etkileyen olaylar, araştırmacının uygulamada yaptığı hatalar, veri toplanırken araştırmacıda oluşabilecek ön yargılar ve bunların uygulamayı etkilemesi ve katılımcıların uygulamaya karşı tutumları olarak sıralanabilir. Araştırmada okullarda önceden var olan sınıflar kullanılmıştır ancak bu sınıfların hangi araştırma grubuna atanacağı belirlenirken yansız atama yöntemi kullanılmıştır. Mills ve Gay'e (2016) göre gerçek deneysel desenlerde her çalışma grubunda en az 30 katılımcı olması gerekmektedir. Bu araştırmada da her grupta yaklaşık 30 katılımcı olması planlanmıştır ancak sınıf mevcutları arasındaki farklılıklar sebebiyle katılımcı sayıları 31, 25 ve 27 olarak dağılım göstermiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini İstanbul'da bir ortaokulda öğrenim görmekte olan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme katılımcıların o an araştırmaya katılmaya uygunluk durumlarını ve gönüllülüklerini esas alan bir yöntemdir (Mills ve Gay, 2016). Araştırmada toplam 83 beşinci sınıf öğrencisi katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırmanın Özet grubunda 18 erkek 13 kız, İnfografik grubunda 15 erkek 10 kız, Görsel grubunda 15 erkek 12 kız bulunmaktadır (Şekil 1). Uygulama grupları sınıflara yansız şekilde atanmıştır. Seçilen örnekleme özel gereksinimi olan ve bu konuda tanı almış bir öğrenci yer almamaktadır.

Şekil 1. Katılımcıların araştırma gruplarına göre cinsiyet dağılımları



Veri Toplama Araçları

Araştırmada ön test ve son test için bilgilendirici metinler ve bu metinler hakkında on kısa yanıtli sorudan oluşan başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan metinler beşinci sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun olup, farklı konulardaki, birbirine biçim ve içerik açısından benzeyen metinlerdir. Başarı testlerinde yalnızca hatırlama sorularına yer verilmiştir. Metinler için hazırlanan özet hatırlatıcıda bir sonraki aşamada sorulacak soruların cevapları kısa cümleler halinde verilmiştir. İnfografik hatırlatıcıda detaylı resimler yerine bilgiler hakkındaki basit ikonlar ve kısa cümleler kullanılmıştır. Görsel hatırlatıcıda ise aynı bilgiler daha ayrıntılı görsellerle verilmiş ve resimle ifade edilemeyecek bilgiler sözcükler halinde bu görsellere eklenmiştir.

Uygulama Süreci

Ön test aşamasında öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan bilgilendirici metin sunulmuş ve öğrencilerden metni okumaları istenmiştir. Daha sonra tüm gruplar ilk verilmiş olan bilgilendirici metin hakkında sorulardan oluşan kısa yanıtli sorulardan oluşan bir hatırlama testini yanıtlamıştır.

Yansız atama yöntemi ile sınıflar ön test sonuçlarından bağımsız olarak üç deney grubundan birine atanmıştır. Ön test uygulamasından bir hafta sonra son test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Son test aşamasında, araştırmadaki tüm gruplar öncelikle bilgilendirici bir metni yazı formatında almıştır. Öğrencilerin metni okumasının ardından hatırlatıcılar sunulmuştur. Özet Grubuna, metinde yer alan bilgiler daha kısa cümlelerle ve daha net ifadelerle yazı formatında sunulmuştur. İnfografik Grubuna metin hakkındaki hatırlatıcılar infografik şeklinde verilmiştir. Görsel Grubuna bilgilendirici metin hakkındaki hatırlatıcılar resim şeklinde verilmiştir. Daha sonra tüm gruplar okudukları ve hatırlatıcılarını inceledikleri metin hakkındaki sorulardan oluşan bir hatırlama testini yanıtlamıştır.

Tarafsız bir değerlendirme sürecini sağlamak için araştırmada kullanılan ön test ve son test sonuçları katılımcıların ait oldukları araştırma gruplarının isimleri kapatılarak değerlendirilmiştir. Tüm testlerden öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 100'dür. Öğrencilerin cevaplarındaki yazım yanlışları dikkate alınmamıştır.

Analiz

Verilerin analizinde Bağımlı Örneklem T-Test kullanılmıştır ve grupların ön test sonuçları ile son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla toplanan verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Araştırmalarda 50'den küçük örneklem sayılarında verinin normallik durumu incelenirken Shapiro-Wilk Testinin incelenmesi önerilmektedir (Mishra, 2019). Bu araştırmada grup başına düşen örneklem sayısı 50'nin altında olduğu için Shapiro-Wilk testi incelenmiştir.

BULGULAR

Analizlerde Bağımlı Örneklem T-Testi kullanmak için bazı varsayımların kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu varsayımlar, bağımlı değişkenin aralık veya oran ölçeklerine sahip olması, bağımlı/eşleştirilmiş bir örneklemden toplanmış olması, test edilen verinin neredeyse normal dağılmış olmasıdır (Morgan vd., 2011).

Tablo 1. Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Araştırma Grubu	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test	Özet	-0.238	-0.687
	İnfografik	0.291	-1.017
	Görsel	0.072	-1.202
Son Test	Özet	-0.153	-0.776
	İnfografik	0.867	0.272
	Görsel	-0.094	-0.279

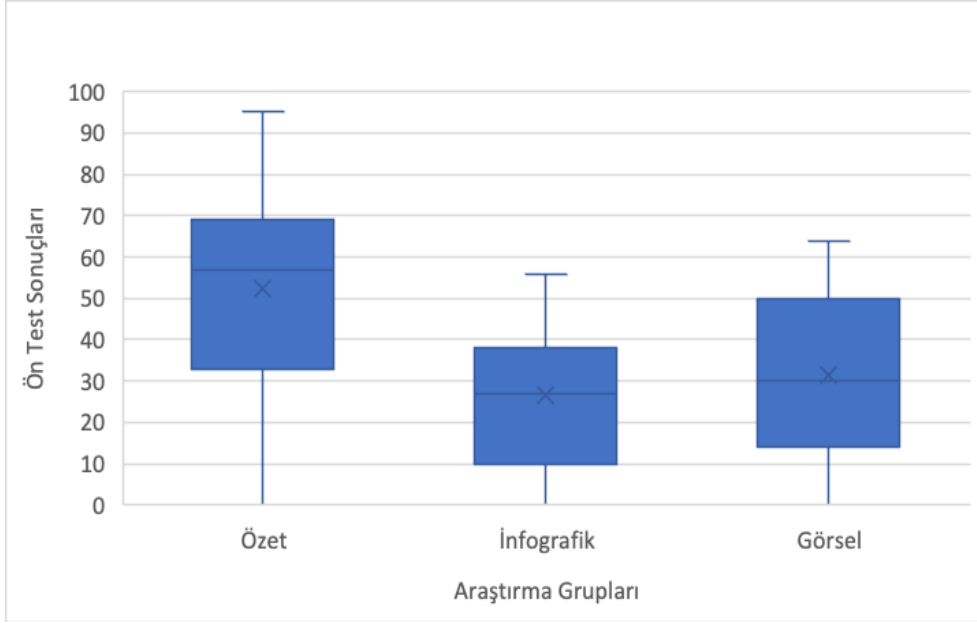
Dağılımın normal olup olmadığının incelenmesi için tüm araştırma gruplarının basıklık ve çarpıklık değerleri incelemek mümkündür (Morgan vd., 2011). Basıklık ve çarpıklık değerleri için +/-1.0 değeri mükemmel kabul edilirken +/-2.0 değeri kabul edilebilir sınır olarak verilmiştir (George ve Mallery, 2019). Araştırmada bulunan basıklık ve çarpıklık değerlerinin tamamı bu sınırlar içinde yer almaktadır (Tablo 1).

Tablo 2. Shapiro-Wilk Testi

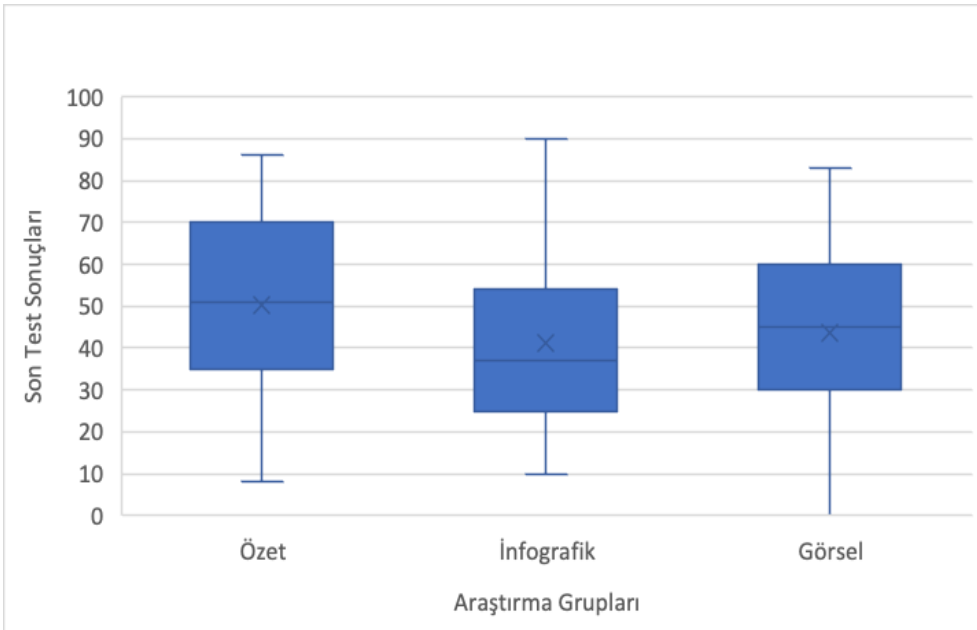
	Araştırma Grupları	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	df	p
Ön Test	Özet	.971	31	.539
	İnfografik	.933	25	.103
	Görsel	.944	27	.153
Son Test	Özet	.972	31	.585
	İnfografik	.922	25	.057
	Görsel	.980	27	.864

Araştırmalarda 50'den küçük örneklem sayılarında verinin normallik durumu incelenirken Shapiro-Wilk Testinin incelenmesi önerilmektedir (Mishra vd., 2019). Shapiro-Wilks test değerleri incelendiğinde grupların test sonuçlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir, $p > 0.05$ (Tablo 2).

Şekil 2. Ön test sonuçları kutu grafiği



Şekil 3. Son test sonuçları kutu grafiği



Son olarak, Şekil 2. ve Şekil 3.'de tüm gruplar için ön test ve son test sonuçları verilmiştir. Bu tablolarda da toplanan verilerde aykırı bir değer olmadığı görülmektedir. Tüm bu varsayımları

karşıladığı için araştırmaya parametrik testlerden biri olan Bağımlı Örneklem T-Testi ile devam edilmiştir.

Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

Öğrencilerin verilen son test için hatırlatıcıya maruz kaldıklarında oluşan farkı incelemek için Bağımlı Örneklem T-Testi analizi yapılmıştır. Analiz her bir araştırma grubu için ayrı ayrı gerçekleştirilmiş aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Görsel Grubu Bağımlı Örneklem T-Test

Araştırma	Grubu	N	X	SS	T Test					
					X	SS	t	df	p	Cohen's d
Görsel	ÖnTest	-27	31.44	20.538	-12.333	25.149	-2.548	26	0.017	0.594
	SonTest	27	43.78	21.001						

Metin sonrasında görsel hatırlatıcıya maruz kalan grubun ön test (M=31.44, SS= 20.538) ile son test sonuçları (M=43.78, SS=21.001) arasındaki fark incelendiğinde sonuçlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (t (26)=-2.548, p=0.017). Son test öncesinde görsel hatırlatıcıya maruz kalan öğrenciler ön testte aldıkları puandan daha yüksek sonuçlar almışlardır. Cohen'in (1988), etki büyüklüğünü incelerken 0.5 değerinin orta etki büyüklüğüne, 0.8 değerinin için kuvvetli etki büyüklüğüne sahip olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmada bulunan etki büyüklüğü d=0.594 olduğu için bulunan farkın orta etki büyüklüğüne sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 2. İnfografik Grubu Bağımlı Örneklem T-Test

Araştırma	Grubu	N	X	SS	T Test					
					X	SS	t	df	p	Cohen's d
İnfografik	ÖnTest	-25	26.59	17.349	-14.600	19.436	-3.756	24	<.001	0.739
	SonTest	25	41.16	21.874						

Metin sonrasında infografik hatırlatıcıya maruz kalan grubun ön test sonuçları (M=26.56, SS=17.340) ve son test sonuçları (M=41.16, SS=21.874) karşılaştırdığında sonuçlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (t (24)= -3.756, p <0.001). Son test öncesinde infografik hatırlatıcıya maruz kalan öğrenciler ön testte aldıkları puandan daha yüksek sonuçlar almışlardır. Cohen'in (1988), etki büyüklüğünü incelerken 0.5 değerinin orta etki düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmada bulunan etki düzeyi d=0.739 olduğu için bulunan farkın orta etki düzeyine sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3. Özet Grubu Bağımlı Örneklem T-Test

Araştırma	T Test									
	Grubu	N	X	SS	X	SS	t	df	p	Cohen's d
Özet	ÖnTest	-31	52.38	24.415	2.194	20.668	.591	30	.559	-
	SonTest	31	50.19	20.493						

Metin sonrasında metinden oluşan özet hatırlatıcıya maruz kalan grubun ön test sonuçları ($M=52.39$, $SS=24.415$) ve son test sonuçları ($M=50.19$, $SS=20.493$) karşılaştırdığında sonuçlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t(30) = 0.591$, $p = 0.559$).

Tüm bu sonuçlar incelendiğinde görsel ve infografik gruplarında bulunan öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında son test sonuçlarının lehine anlamlı bir fark bulunurken bu fark özet metin grubundaki öğrenciler için anlamlı olmamıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular görsel ve infografik hatırlatıcıya maruz kalan öğrencilerin, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Bu fark, öğrencilerin son test sonuçlarının lehine olmuştur. Ayrıca, bu farkın Cohen'in etki büyüklüğü ölçütlerine göre orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum, görsel ve infografik hatırlatıcıların öğrencilerin öğrenme performansını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, özet metin hatırlatıcıya maruz kalan öğrenciler arasında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu, özet hatırlatıcının öğrencilerin öğrenme performansını iyileştirmede etkisiz olduğunu göstermektedir.

Literatürde sembollerin ve görsellerin anlama ve hatırlama üzerinde olumlu etkileri olduğunu raporlayan pek çok çalışma bulunmaktadır (Roberts vd., 2023; Snodgrass ve Asiaghi, 1977; Mayer, 2001; Mayer ve Anderson, 1991; Vanichvasin, 2013; Lyra vd., 2016, Stengerz vd., 2008) Bu çalışmada da görsel ve infografik kullanımının hatırlama başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, görsel ve infografik hatırlatıcıların, öğrenilen bilgileri hatırlamayı kolaylaştırdığı görülmüştür. Bu tür görsel materyallerin kullanılması, öğrencilerin anlama ve hatırlama kapasitelerini artırabilmektedir. Ancak özet metin gibi kodlama türü değişmeden verilen hatırlatıcının hatırlama başarısı üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. İlerleyen araştırmalarda farklı metin türlerinin ve ön testte farklı tür kodlamaların kullanılması konuyla ilgili daha derin yorumlamalar yapılabilmesinin önünü açacaktır.

KAYNAKLAR

- Barnard, M. (2002). *Sanat, tasarım ve görsel kültür*. Ütopya Yayınevi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.baskı). Academic Press.
- George, D. ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A. ve Burgess, J. (2013). Visual literacy standards in higher education: New opportunities for libraries and student learning. *Libraries and the Academy*, 13(1), 61-89.
- Kowler, E. (1999). Eye movements and visual attention. E. Bruce ve J. Harry (Yay. Haz.). *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. (s. 306-309). MIT Press.
- Lyra, K. T., Isotani, S., Reis, R. C., Marques, L. B., Pedro, L. Z., Jaques, P. A. ve Bitencourt, I. I. (2016). Infographics or graphics+ text: Which material is best for robust learning?. 2016 IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies (s. 366-370). IEEE.
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. S. Jay (Yay. Haz.). *Psychology of learning and motivation*. 41, 85-139. Academic Press.
- Mayer, R. E. ve Anderson, R. B. (1991). Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 484.
- Mayer, R. E. ve Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3.baskı). SAGE.
- Mills, G. E. ve Gay, L. R. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (11.baskı). Pearson.
- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C. ve Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of Cardiac Anesthesia*, 22(1), 67.
- Mitchell, W. T. ve Mitchell, W. J. T. (1995). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. University of Chicago Press.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2011). *IBM SPSS for introductory statistics: Use and interpretation, fourth edition*. (4.baskı). Routledge.
- Onursoy, S. (2017). *Görsel kültür ve görsel okuryazarlık*. Türk Kütüphaneciliği, 31(1), 47-54.
- Onursoy, S. (2019). *Görsel iletişim ve imge*. Pegem Akademi.
- Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

Roberts, B. R., MacLeod, C. M. ve Fernandes, M. A. (2023). Symbol superiority: Why \$ is better remembered than 'dollar'. *Cognition*, 238, 105435.

Snodgrass, J. G. ve Asiaghi, A. (1977). The pictorial superiority effect in recognition memory. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 10(1), 1-4.

Sternberg, R. J., Sternberg, K. ve Mio, J. S. (2012). *Cognitive psychology*. Wadsworth, Cengage Learning.

Stengers, H., Piriz, A. P., Boers, F. ve Eyckmans, J. (2008). Does pictorial elucidation foster recollection of idioms?. Finds and results from the Swedish Cyprus expedition: A gender perspective at the Medelhavsmuseet. Cáceres, İspanya.

Türk Dil Kurumu. (2023). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi. (ET:10.08.2023).

We Are Social. (2023). Digital 2023 Turkey. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey> adresinden erişildi. (ET:10.08.2023)

Vanichvasin, P. (2013). Enhancing the quality of learning through the use of infographics as a visual communication tool and learning tool (s. 135-142). *The Proceedings of ICQA 2013: The International Conference on QA Culture: Cooperation or Competition*.

İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ALANINDA YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERİN YAZDIĞI LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNE BİR İNCELEME

Büşra DEMİR YILDIRIM*

ÖZ

Eğitim hayatına devam etmek üzere Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrenciler, dil merkezlerindeki Türkçe eğitimlerini tamamladıktan sonra farklı alanlarda lisans veya lisansüstü programlara yerleşebilmektedirler. Lisansüstü programlara kabul edilen öğrenciler, programın son aşaması olarak nitelendirilebilecek tez yazma aşamasına geldiklerinde alanlarına ve dile hâkimiyet becerilerine göre tezlerini yazmaya başlamaktadırlar. Türkiye'ye ve Türkçeye artan ilgi nedeniyle yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da lisansüstü düzeyde varlığını artırmaya başladığı görülmektedir. Araştırmanın amacı yabancı uyruklu öğrencilerin 2019-2023 yıllarında ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazdığı lisansüstü tezlerin yıllara, üniversitelere, lisansüstü düzeylere göre dağılımını incelemek; tezlerde yoğunlukla tercih edilen bilimsel araştırma yöntemlerini ve tezlerdeki konuları tespit ederek güncel bir çalışma ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda betimsel tarama yöntemi kullanılarak YÖKTEZ üzerinden yapılan taramada yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yazılan 25 lisansüstü teze ulaşılmıştır. İçerik analizine tabi tutulan tezlerin en çok 2021 ve 2022 yıllarına dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerin en fazla Gazi Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesinde yazıldığı ve büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu ve doktora devam etme oranının çok az olduğu görülmüştür. Nitel araştırmalar, tezlerde daha sık tercih edilen yöntemleri oluşturmaktadır. Nicel ve karma yöntemle yapılan araştırmalar yok denebilecek kadar azdır. Yöntem bölümü bulunmayan iki lisansüstü teze rastlanmıştır. Konuların ise en fazla *iki dilin karşılaştırmalı olarak ele alınması* ve yabancılara Türkçe öğretimi alanına yönelik *sorunlar ve çözüm önerileri* konularının çalışmalarda tercih edildiği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca daha önce bu alanda yapılan, yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yazılan 1990-2018 yıllarındaki 59 lisansüstü tezi ele alan araştırmanın bulguları ile kıyaslama yapılmış, araştırmanın sonuçlarındaki benzer ve farklı bulgular göz önüne konularak tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı uyruklu öğrenciler, lisansüstü tezler.

A REVIEW ON GRADUATE THESES WRITTEN BY FOREIGN STUDENTS IN THE FIELD OF TEACHING TURKISH AS A SECOND/FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

Foreign students who come to Turkey to continue their education can be placed in undergraduate or graduate programs in different fields after completing their Turkish education in language centers. Students who are admitted to graduate programs start to write their theses according to

* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Doktora Programı, busrademir3837@gmail.com

their fields and language mastery skills when they reach the thesis writing stage, which can be described as the last stage of the program. Due to the increasing interest in Turkey and Turkish, it is seen that foreign students have started to increase their presence at the graduate level in the field of teaching Turkish as a foreign language. The aim of the research is to examine the distribution of graduate theses written by foreign students in the field of teaching Turkish as a second/foreign language in 2019-2023 by years, universities and graduate levels; To present an up-to-date study by identifying the scientific research methods and topics in the theses, which are intensely preferred in the theses. For this purpose, 25 graduate theses written by foreign students were reached in the search made through YÖKTEZ using the descriptive scanning method. It was concluded that the theses subjected to content analysis were mostly distributed to 2021 and 2022. It has been observed that most of the theses were written at Gazi University and Yıldız Technical University, and the majority of them were master's theses and the rate of continuing the doctorate was very low. Qualitative research is the most preferred method in theses. Quantitative and mixed method research is almost non-existent. Two graduate theses were found that did not have a method section. It was concluded that the subjects were mostly handled comparatively in the two languages and the problems and solution suggestions for the field of teaching Turkish to foreigners were preferred in the studies. In addition, a comparison was made with the findings of the research that handled 59 graduate theses written by foreign students between 1990-2018, and the similar and different findings in the results of the research were discussed.

Key Words: Teaching Turkish as a second/foreign language, foreign students, graduate theses.

GİRİŞ

Türkiye’ye eğitim, meslek, sağlık gibi çeşitli nedenler için gelen yabancı uyruklu öğrencilerin sayısı her geçen yıl artış gösterdikçe; Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi ve bu alanda yapılan araştırmalar da önem kazanmaya devam etmektedir. Başlangıçta Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanının önem kazanmaya başlaması ve bu önemin hacmini artırması gibi alana dair çeşitli araştırmalar sunulurken zamanla alanda yapılan araştırmaların incelenmesi araştırmacıların odak noktası hâline gelmektedir (Bölükbaş 2019; Can, 2023; Çiftçi ve Ülbeği 2023; Kardoğan ve Kardaş, 2023; Kaya-Emül ve Şen 2023; Türkben, 2018). Alandan yapılan bilimsel araştırmaların önemli olmasının sebebi ülkelerin gelişmişlik seviyelerini belirlerken göz önünde bulundurulmuş önemli bir ölçütün, o ülkenin üniversitelerinin bilimsel bilgi üretim düzeyidir ve bu bilgi üretim aşamasında Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin de payı yer almaktadır (Doğan ve Tok, 2018).

Nitekim; ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışma yapan araştırmacıların arasında yabancı uyruklu öğrencilerin de yer almaya başlaması, Türkiye’deki üniversitelerin gelişmişlik düzeyine etki edecek bu çalışmaların da incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

İkinci/yabancı dil öğretimi olarak Türkçe öğretimi alanında yabancı uyruklu öğrenciler tarafından 2019-2023 yıllarında yazılan tezlerin;

-yıllara göre dağılımı nasıldır?

-üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

-lisansüstü düzeylere göre dağılımı nasıldır?

-bilimsel araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

-araştırma konularına göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak alanyazında yer alan doküman incelemesi yöntemi ile desenlenmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.189).

2. Araştırmanın Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yazılan 22’si yüksek lisans ve 3’ü doktora tezi olmak üzere 25 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Toplanan verilerden Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili olmayan 2 lisansüstü tez araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

3. Verilen Toplanması

Araştırmanın verileri Yüksek Öğretim Kurulunun Tez Merkezi (YÖKTEZ) üzerinden elektronik ortamda toplanmıştır. Tarama yapılırken “yabancılar Türkçe öğretimi”, “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi” anahtar ifadeler kullanılmıştır. Elde edilen veriler; Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu”ndan yararlanılarak sınıflandırılmıştır.

4. Verilerin Analizi

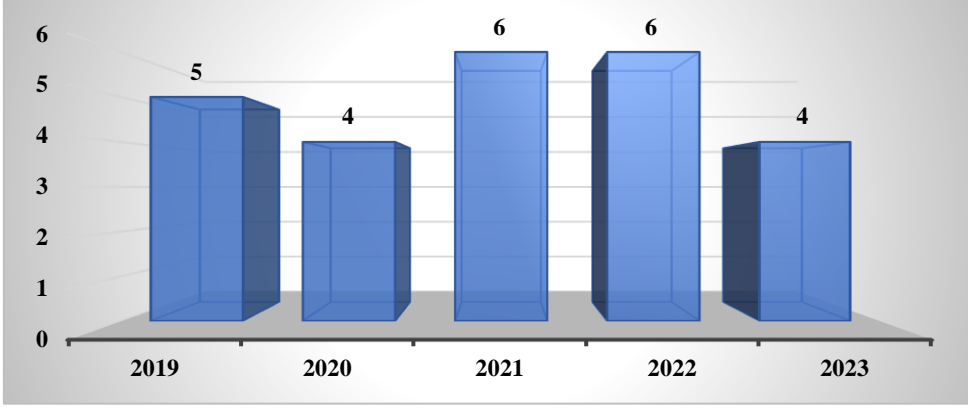
Araştırmada YÖKTEZ üzerinden toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak sunulmuştur. İçerik analizi, araştırma kapsamında önceden belirgin olmayan boyutların ortaya çıkarılmasına ve bu boyutlar sayesinde anlamlı bir sınıflandırma yapılarak bulguların okuyucuya düzenli bir biçimde sunulmasına olanak tanıyan bir analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamdan hareketle araştırmanın sorularından hareketle sınıflandırma yapılmış ve bulgular grafikler yardımıyla sunularak yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

İkinci/yabancı dil öğretimi olarak Türkçe öğretimi alanında yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yazılan tezlerin yıllara göre dağılımına ilişkin bulguların daha iyi açıklanması için aşağıda şekiller sunulmuştur:

Şekil 1

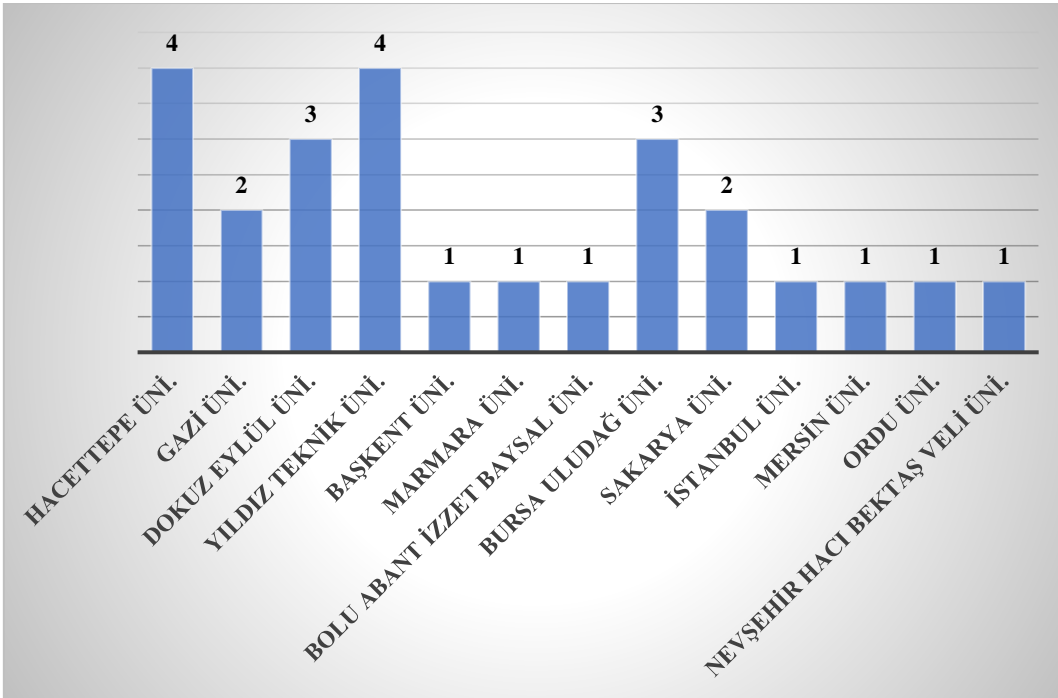
İkinci/yabancı dil öğretimi olarak Türkçe öğretimi alanında yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yazılan tezlerin yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular



Şekil 1’de yer alan bulgulara göre yabancı uyruklu öğrenciler tarafından ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında en fazla 2021 ve 2022 yıllarında yazılmıştır ($f: 6$). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi’nin (URL-1) verilerine göre uluslararası öğrenci sayısının 2020-2021 eğitim öğretim döneminde 224.048, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde 260.289, ve 2022-2023 eğitim öğretim döneminde 301.694 şeklinde artış gösterdiği görülmektedir. Uluslararası öğrenci sayısındaki artışa rağmen yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazdığı lisansüstü tez sayısının düşük olması araştırmanın 2023 yılının henüz tamamlanmadığı sıralarda yapılmış olmasıyla ya da öğrencilerin bu alana önceki yıllara göre ilgi göstermemesi, başarısızlık yaşanması, maddi durum yetersizliği, kalacak yer probleminin oluşması gibi sebeplerle yorumlanabilir.

Şekil 2

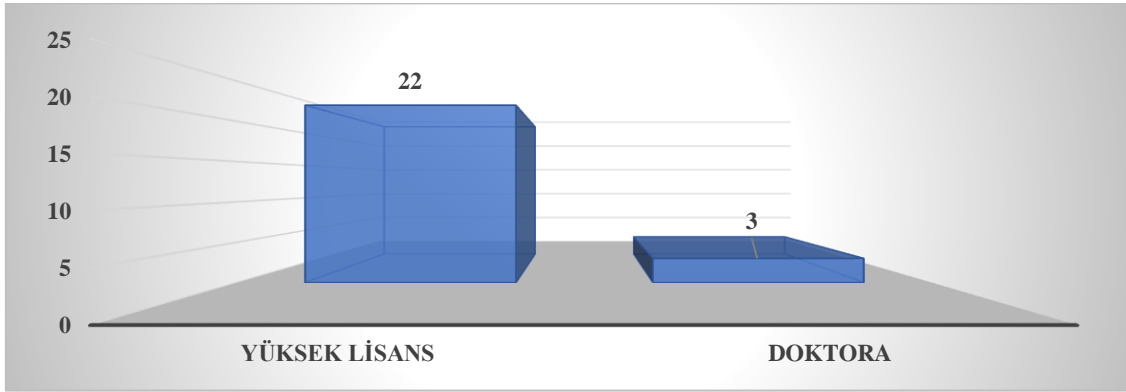
İkinci/yabancı dil öğretimi olarak Türkçe öğretimi alanında yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yazılan tezlerin üniversitelere göre dağılımına ilişkin bulgular



Şekil 2’de yer alan bulgulara göre yabancı uyruklu öğrenciler tarafından ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde zirveyi Hacettepe ve Yıldız Teknik Üniversitelerinin ($f: 4$) paylaştığı görülmektedir. Ona en yakın üniversitelerin ise eşit oranla ($f: 3$) Dokuz Eylül ve Bursa Uludağ Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, adı geçen üniversitelerin bulunduğu şehirlerde yabancı uyruklu öğrencilerin aradığı iş, eğitim, yaşam gibi olanakların diğerlerine göre daha iyi olması nedeniyle tercih edilme oranının artması ya da üniversitelerin yabancı uyruklu öğrencilere ayırdığı kontenjan miktarının değişkenlik göstermesiyle açıklanabilir.

Şekil 3

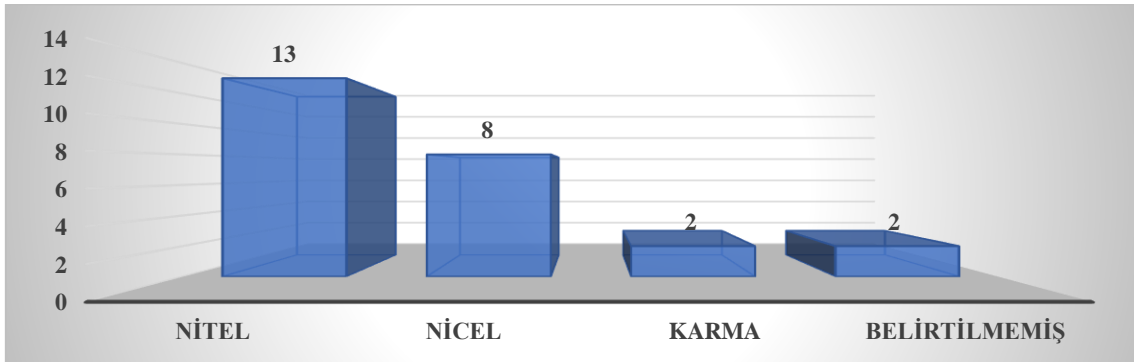
İkinci/yabancı dil öğretimi olarak Türkçe öğretimi alanında yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yazılan tezlerin lisansüstü düzeylere göre dağılımına ilişkin bulgular



Şekil 3’te yer alan bulgulara göre yabancı uyruklu öğrenciler tarafından ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde açık ara fark ile en çok yüksek lisans ($f: 22$) düzeyinde tez yazıldığı görülmektedir. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi doktora programının sadece Hacettepe ve Gazi Üniversitelerinde olmasıyla, doktora düzeyinde tez yazacak kadar Türkçede yetkin hâle gelinememesiyle ya da maddi imkânların yetersizliği yüzünden akademiye devam edilememesiyle yorumlanabilir.

Şekil 4

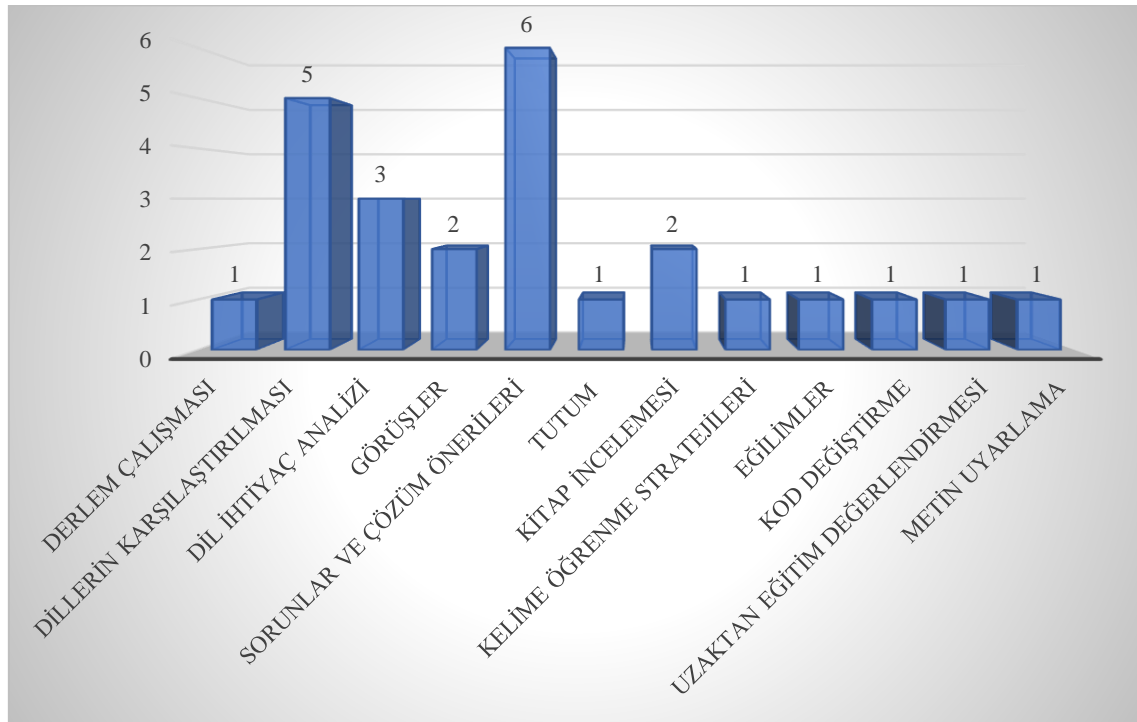
İkinci/yabancı dil öğretimi olarak Türkçe öğretimi alanında yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yazılan tezlerin yöntemlerine göre dağılımına ilişkin bulgular



Şekil 4'te yer alan bulgulara göre yabancı uyruklu öğrenciler tarafından ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazılan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemleri en fazla nitel araştırma yönteminde ($f: 13$), en az karma araştırma yönteminde ($f: 2$) desenlenmiştir. Nicel araştırma yöntemi tezlerde orta sıklıkta ($f: 8$) tercih edilirken bir yöntem üzerine kurulsa da yöntemi açıkça belirtilmeyen lisansüstü tezlere de ($f: 2$) rastlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin tezlerde daha sık tercih edilmesi, konu seçiminin nitel araştırmaya uygun olması veya daha çok nitel araştırmaların yapılabileceği konu seçimlerinin tercih edilmesiyle açıklanabilir. Ayrıca nicel araştırmaların bazı nitel araştırmalara göre daha fazla uğraş gerektirmesi de nitel araştırma yöntemlerinin tercih edilme sebebi olarak yorumlanabilir.

Şekil 5

İkinci/yabancı dil öğretimi olarak Türkçe öğretimi alanında yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yazılan tezlerin konulara göre dağılımına ilişkin bulgular



Şekil 5'te yer alan bulgulara göre yabancı uyruklu öğrenciler tarafından ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazılan lisansüstü tezlerde tercih edilen konuların en çok sorunlar ve çözüm önerileri ($f: 6$), dillerin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi ($f: 5$) ve dil ihtiyaç analizi ($f: 3$) olduğu tespit edilmiştir. Sorunlar ve çözüm önerileri bağlamında ele alınan lisansüstü tezler, daha çok yabancı uyruklu öğrencinin kendi ana dili ile Türkçeyi karşılaştırarak dillerin farklılığından doğan sorunları ele almakta ve bu sorunlara çözüm önerisi getirmektedir. İkinci sırada yer alan dillerin karşılaştırılması konusunun da lisansüstü tezlerde sıkça tercih edilmesinin nedeni, öğrencinin isteyerek veya istemeyerek de olsa bilinenden bilinmeyene ilkesine göre hareket etmesiyle açıklanabilir. Öğrenci, iyi bildiğini düşündüğü ana dilini hedef dili olan Türkçe ile çeşitli ölçütler bağlamında karşılaştırarak araştırmasını inşa etmiştir. Dil ihtiyaç analizi konusunun tercih edilmesi ise yabancı uyruklu öğrencinin kendi uyruğundan olan öğrenciler üzerinde araştırma yapmasının daha kolay uygulanabilir olmasıyla yorumlanabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bölükbaş-Kaya, Golynskaia ve Dereli'nin (2019) yapmış olduğu ve 1990-2018 yıllarını kapsayan araştırmanın bulgularına göre 2009 ve 2011 yılında Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretimine yönelik yapılan lisansüstü tez bulgusuna rastlanmamıştır. Bu araştırmanın yapıldığı 2019-2023 yıllarında ise yabancı uyruklu öğrencilerce lisansüstü tezinin yazılmadığı bir yıl bulunmamaktadır. Ayrıca sayının 2014 yılından 2023 yılına kadar $f: 4$ 'ün altına düştüğü de görülmüştür. Buradan hareketle bu alanda lisansüstü eğitime devam eden öğrenci sayısının kontenjan gibi değişkenlere de bağlı olarak istikrarlı bir çizgiyi takip ettiği söylenebilir.

Bölükbaş-Kaya, Golynskaia ve Dereli'nin (2019) yapmış olduğu araştırmada Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında lisansüstü tez yazan öğrencilerin en fazla olduğu üniversiteler Dokuz Eylül, Gazi ve İstanbul Üniversiteleri olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise Hacettepe ve Yıldız Teknik Üniversitelerinde lisansüstü düzeyde tez yazan daha çok öğrenci tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın daha güncel fakat veri toplanan yılların diğer araştırmaya göre daha sınırlı olmasıyla açıklanabileceği gibi yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite tercihlerinde değişiklik yapmasıyla veya üniversitelerin yabancı uyruklu öğrenci kontenjanlarının değişmesiyle de açıklanabilir.

Her iki araştırmanın bulgularının vardığı benzer sonuçlar tespit edilmiştir. Bunlar; tezlerin lisansüstü düzeyleri, bilimsel araştırma yöntemleri ve konuları ile ilgili bulgulardır: Yüksek lisans düzeyinde yazılan tez oranının doktora düzeyinde yazılan tez oranından fazla olduğu görülmüştür. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi doktora programının sadece iki üniversitede (Gazi ve Hacettepe) bulunması ve öğrencinin maddi olanaklarının yetersiz olabileceği düşüncesi her iki araştırmada da varılan ortak kanıdır. Buna ilave olarak; bu alanda doktora programlarının yabancı uyruklu öğrenciler için daha zorlayıcı olabileceğinden dolayı devam edilmek istenmeyebileceği de sonucu da çıkarılabilir. Ayrıca kendi maddi imkânları ile eğitim hayatını sürdürmeye çalışan yabancı uyruklu öğrencilerin ekonomik sıkıntılar çekmesi de ilerleyememelerinin bir gerekçesi olarak görülebilir (Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel, 2015). Araştırmalarda en çok nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Bu durumun araştırma konularının seçimi ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında daha çok dillerin karşılaştırılması ve sorunlar-çözüm önerileri gibi nitel yöntemle desenlenmeye uygun konuları tercih etmişlerdir. Öğrencilerin bu konuları tercih etmesi aynı zamanda ana dillerinden yola çıkarak yapacakları bir araştırmanın daha az çaba ile tamamlanabileceğini düşünmelerinden kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında lisansüstü eğitim düzeyindeki yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde araştırma yapmak isteyen araştırmacılar; doktora programlarına devam oranının düşüklüğü, nicel ve karma araştırma yöntemlerinin tercih edilmeme nedenleri, öğrencilerin konu seçimi konusundaki tutumları veya bu tezlere yapılan atıf oranları üzerine çalışma yürütebilirler.

KAYNAKLAR

Bölükbaş-Kaya, F., Golynskaia, A. ve Dereli, K. (2019). Türkçe eğitimi üzerine yabancı öğrencilerce yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1052- 1067.

Can, U. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 263-290. DOI: 10.21733/ibad.124619

Çiftçi, P. ve Ülbeği, H. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 127-139. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.26>

Doğan, H. ve Tok, T. N. (2018). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Current Research in Education*, 4(2), 94-109.

Kardoğan, M. ve Kardeş, M. N. (2023). Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 1-12, DOI: 10.53586/susbid.1218745.

Kaya Emül, A. ve Şen, Ü. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadeler üzerine yapılan çalışmalara yönelik bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 208-221. DOI: 10.29000/rumelide.1317073

Savaşan, F., Yardımcıoğlu, F., ve Beşel, F. (2015). Yabancı uyruklu lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Öğrenci Sempozyumu*, 6(8), 203-254.

Sözbilir, M., Kutu, H. ve Yasar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds.). *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp. 1-35). Rotterdam: Sense publishers.

Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.

URL-1: <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 01.09.2023)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin.

YESEVİ TÜRKÇE B2 VE C1 DÜZEY DERS KİTAPLARININ DEYİMLERİN TÜRK DİLLİLERE KAZANDIRILMASI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Yasmin TERZİOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin AŞCI

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZ

Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi faaliyeti yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında yürütülmektedir. Ancak Türk dillilerden oluşan hedef kitlenin konuştuğu dillerin Türkiye Türkçesinin lehçesi durumunda olması ve Türk dillilerin mensup olduğu kültürün Türkiye Türklerine özgü kültürel öğelerle benzer ve ortak özelliklere sahip olması, Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminin yabancılara Türkçe öğretimine kıyasla daha farklı bir içerik ile planlanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda Kazakistan Ahmet Yesevi Üniversitesinde Türk dillilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak ders kitapları hazırlanmıştır. Kazakistan’da Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde kullanılan Yesevi Türkçe Öğretim Seti, ortak kültürel öğeler bakımından hedef kitleye uygun şekilde hazırlanmıştır. Genelde dil öğretiminde özeldir ise Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde söz varlığının kazandırılması önemlidir. Öğrencilerin hedef dilde yeterlilik kazanması ve kültürel hâkimiyetini artırması için söz varlığı içerisinde değerlendirilen deyimler, önemli kültürel öğelerdir. Dolayısıyla deyimlerin kazandırılmasında kullanılacak içerik, üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Bu çalışmanın amacı, Türk dillilere yönelik hazırlanan Yesevi Türkçe B2 ve C1 düzey ders kitaplarını deyimlerin hedef kitleye kazandırılması açısından incelemektir. Nitel araştırma deseni kapsamında içerik analizi yapılan çalışmada amaçlı örneklem yoluyla Türk dilliler için hazırlanan Yesevi Türkçe B2 ve C1 düzey ders kitapları seçilmiştir. Ders kitaplarındaki bölümleri ve temel dil becerilerini tema olarak ele alan bu çalışmada, ders kitapları deyimler ve deyimlerin kazandırılmasına yönelik etkinlikler açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda B2 düzey ders kitabında yetmiş sekiz adet, C1 düzey ders kitabında ise yüz dört adet deyim tespit edilmiştir. Öncelikle deyimler beceri kategorisinde ele alınmış, daha sonra bu deyimlerin kazandırılmasına yönelik etkinlikler açısından incelenmiş ve frekans ve yüzde dağılımı gösterilerek veriler yorumlanmıştır. Her iki ders kitabında da deyimlerin kazanımına yönelik etkinliklerin kullanıldığı ancak B2 düzey ders kitabında otuz iki adet, C1 düzey ders kitabında ise on dokuz adet deyim kazandırılmasına yönelik etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Sonuç olarak her bölümde yer verilen ve kültürel öğeler olarak önemli olan deyimlerin Türk dillilere kazandırılmasına yönelik daha fazla etkinlikle desteklenmesi gerekliliği belirtilerek önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi, deyimler, ders kitabı.

INVESTIGATION OF YESEVI TURKISH COURSE BOOKS LEVELS B2 AND C1 IN TERMS OF ACQUIRING IDIOMS TO TURKISH SPEAKERS

ABSTRACT

The activity of teaching Turkish of Turkey to Turkish speakers is carried out within the scope of teaching Turkish as a foreign language. However, the fact that the languages spoken by the target

audience of Turkish speakers are dialects of Turkish of Turkey and that the culture to which Turkish speakers belong has similar and common characteristics with cultural elements specific to Turks of Turkey requires that teaching Turkish of Turkey to Turkish speakers be planned with a different content compared to teaching Turkish to foreigners. In this context, textbooks were prepared at Kazakhstan Ahmet Yesevi University, taking into account the readiness levels of Turkish speakers. Yesevi Turkish Teaching Set, which is used in teaching Turkish to Turkish speakers in Kazakhstan, has been prepared to suit the target audience in terms of common cultural elements. It is important to gain vocabulary in language teaching in general and in teaching Turkish to Turkish speakers in particular. Idioms, which are evaluated within the vocabulary for learners to gain proficiency in the target language and increase their cultural mastery, are important cultural elements. Therefore, the content to be used in teaching idioms is an issue that should be emphasized. The purpose of this study is to examine Yesevi Turkish textbooks levels B2 and C1 prepared for Turkish speakers in terms of acquiring the idioms to the target audience. In the study, in which content analysis was conducted within the scope of qualitative research design, Yesevi Turkish textbooks levels B2 and C1 prepared for Turkish speakers were selected through purposeful sampling. In this study, which takes the sections in the textbooks and basic language skills as themes, the textbooks were examined in terms of idioms and activities aimed at teaching idioms. As a result of the examination, seventy-eight idioms were identified in the textbook level B2 and one hundred four idioms in the textbook level C1. First of all, idioms were discussed in the skill category, then they were examined in terms of activities aimed at teaching these idioms and the data were interpreted by showing frequency and percentage distribution. It was observed that activities for the acquisition of idioms were used in both textbooks, but there were thirty-two activities for the acquisition of idioms in the textbook level B2 and nineteen activities for the acquisition of idioms in the textbook level C1. As a result, suggestions were made stating that the idioms included in each section and which are important as cultural elements should be supported with more activities for acquiring them to Turkish speakers.

Key Words: Teaching Turkish to Turkish Speakers, idioms, textbook.

GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminin sadece dil bilgisi yapılarının öğretimi ile gerçekleştirilecek bir süreç olmadığı bilinmektedir. Hedef kitleye dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin sağlıklı bir şekilde kazandırılması için dil bilgisi yapılarının yanında dilin söz varlığının ve dilin gelişim gösterdiği kültürün aktarılması gerekmektedir. Bu nedenle dil bilgisi yapılarının dilin kültürel kodlarını içeren bağlam içinde öğretilmesi, diğer bir ifadeyle dilin önemli birimleri olan sözcükler, deyimler ve atasözlerinin de sürece koşulması öğrencinin okul dışındaki ortamlarda da kendini rahat ifade etmesine yardımcı olacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel amaç, hedef kitlenin Türkçeyi tüm incelikleriyle öğrenip bu dilde yetkinlik kazanmasını sağlamaktır. Bu bağlamda iletişime yönelik Türk toplumunun yaşam biçimine, davranış şekillerine, inancına, mizahına, edebiyatına ve sanatına ilişkin öğelerle yoğrulmuş doğal bir dil öğretimi ve öğrenimi önem kazanmaktadır. Dolayısıyla Türk toplumunun kültürel zenginliğinin izlerini taşıyan söz varlığının öğrencilere kazandırılmasına dikkat edilmesi ve buna yönelik yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi gereklidir.

Özellikle Türkçe söz varlığı içerisinde yer alan deyimlerin kazandırılması sürecinde dersin planlanmasında dikkat edilecek hususlar iyi belirlenmelidir. Çünkü kalıp ifadeler olarak değerlendirilen deyimlerin öge dizilişlerinin, sözcüklerinin eş anlamlı olan sözcüklerle

değiştirilemediklerinden ve söz sanatları içermesinden öğrenimi, akılda tutulması ve kullanımı zordur. Bir diğer husus ise günlük yaşamda deyimler çok sık kullanılan öğelerdir, bu nedenle bir öğrenci deyimlerin kullanımına özen gösterdiğinde insanlarla daha iyi iletişim kurabilmektedir (Barın, 2004, s.25). Mete'ye (2014, s.117) göre “Düz anlatım yöntemiyle deyimleri ve anlamlarını vermenin etkili ve kalıcı öğretim gerçekleştirmek için yeterli olmadığı ortadadır. Öğretim sürecinde bu yöntemle edinilen bilgiler anlam oluşturmaktan uzak ve sadece kısa süreli bellekte yer tutabilmektedir.” Bu nedenle deyimlerin uzun süreli belleğe kaydedilebilmesi için daha etkili pekiştirme yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır.

Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde hedef kitle, Türkiye Türkçesi ile diğer lehçelerin ortak tipolojik ve kültürel öğelere sahip olmasından dolayı avantajlı bir grup olarak değerlendirilebilir. Örneğin, öğretici derste *adam olmak* (Aldan, 2018, s.64) deyimini kullandığında sınıftaki Türkmen, Kazak, Kırgız, Özbek Uygur Türk'ü olan öğrenciler, ne söylenmek istendiğini rahatlıkla anlayabilir. Çünkü hedef kitlenin dilinde de bu deyim küçük ses farklılıkları dışında aynı yapı ve anlamda kullanılmaktadır. Türk dilli grubun, deyimlerin bu ortak özelliklerini sezmesi sonucunda motivasyonunda ve derse katılımında artış görülebilir. Bu doğrultuda Türk dillilere deyimlerin kazandırılması yönünde belirlenecek yöntemlerin bu grubun hazırbulunuşluğu dikkate alınarak geliştirilmesi gerekmektedir. Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde kullanılan ders kitaplarında deyimlere yer verilmesi ve bu deyimlerin kazandırılmasına yönelik çeşitli etkinliklerin oluşturulması önem taşımaktadır.

Bu hususlar dikkate alınarak, bu çalışma Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde kullanılan Yesevi Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan B2 ve C1 düzey ders kitapları ile sınırlandırılmıştır. Çünkü Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2020) B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişimde deyimsel ifadeleri anlayabildiği ve yaygın olanları kullanabildiği ifade edilirken, C1 düzeyindeki öğrencilerin yaygın deyimsel ifadelerle hâkim olduğu ve deyimleşmiş ifadelerin çoğunun söyleyiş biçimlerini ayırt edip anlayabildiği belirtilmektedir. Çalışmanın amacı, bu ders kitaplarında yer alan deyimlerin hedef kitleye kazandırılması açısından incelenmesidir. Bu bağlamda, deyimlerin kazandırılmasını destekleyen etkinliklerin incelenmesi de hedeflenmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Türk Dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde kullanılan Yesevi Türkçe B2 düzey ders kitabında yer alan deyimler nelerdir ve bu deyimlerin kitap bölümlerine göre dağılım oranı nedir?
2. Yesevi Türkçe C1 düzey ders kitabında yer alan deyimler nelerdir ve bu deyimlerin kitap bölümlerine göre dağılım oranı nedir?
3. Yesevi Türkçe B2 düzey ders kitabında deyimlerin yer aldığı etkinliklerin beceri alanları nelerdir ve beceri alanlarına göre etkinliklerde kazandırılması hedeflenen deyimlerin dağılım oranı nedir?
4. Yesevi Türkçe C1 düzey ders kitabında deyimlerin yer aldığı etkinliklerin beceri alanları nelerdir ve beceri alanlarına göre etkinliklerde kazandırılması hedeflenen deyimlerin dağılım oranı nedir?

1. Türk Dillilere Türkiye Türkçesi Öğretimi

Türk cumhuriyetleri bağımsızlıklarını kazandıktan sonra Türkiye ile soydaş ülkeler arasında birçok alanda ilişkilerin kurulduğu bilinmektedir. Bunlardan en önemlisinin 1993 yılında hayata

geçirilen *Büyük Öğrenci Projesi* olduğu söylenebilir. Bu proje aracılığıyla Türk cumhuriyetlerinden birçok öğrenci ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim almak için Türkiye'ye gelmiştir. Bu durum, gelen öğrencilerin Türkiye Türkleri ile iletişim kurabilmesi, duyduğunu ve okuduğunu anlayabilmesi, okuyacakları bölümlerde dil problemi yaşamaması ve başarıyla mezun olabilmesi hususlarını önemli hale getirmiştir. Dolayısıyla öncelikle gelen öğrenciler için Türkiye Türkçesi öğretimi faaliyetine başlamak gerekli hale gelmiştir. Esasen Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimine Türk cumhuriyetlerinden gelen, Türkiye Türkçesinin lehçelerini konuşan hedef kitle ile başladığını söylemek mümkündür. Durmuş (2013, s. 112), *Büyük Öğrenci Projesi* çerçevesinde eğitim, sağlık, konaklama, katkı payı, ulaşım gibi gereksinimleri karşılanarak Türkiye'ye getirilen öğrencilerin ve mezun olanların sayılarına bakıldığında Türk dillilerin sayısının daha fazla olduğunu belirtmektedir.

Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında ele alındığı için Türk dilli öğrenciler Türkçeye tamamen yabancı olan hedef kitlelerle aynı ortamda Türkçeyi öğrenmektedir. Bu öğrencilere yabancı öğrencilere yönelik uygulanan yöntemlerle aynı yöntemler uygulanmakta ve aynı ders araç gereçleri kullanılmaktadır. Duman'a (2013, s. 84) göre, ders materyalleri Türk dillilere yönelik hazırlanmadığından söz varlığı, biçim bilgisi ve ses bilgisi alanındaki ortaklıkların Türk dillilere Türkiye Türkçesinin öğretimini etkileyen önemli hususlar olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Yabancı öğrenciler için hazırlanmış ders kitaplarının Türk dillilere yönelik kullanılması, bazen bir dil bilimsel ögenin anlatımı için gereğinden fazla sürenin harcanması, öğrencilerin sıkılmasına ve dersten kopmasına neden olmaktadır. Oysa ders materyalleri hazırlanırken bilinenden bilinmeyene doğru ilkesi gözetilerek işe başlanması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, lehçeler arası ortak öğelerden farklı öğelere doğru bir yol izlenmeli, böylece öğretilen dilin yabancı olmadığı öğrencilere hissettirilmelidir.

Türk dilli öğrenciler, Türkiye Türkçesi ile kendi dilleri arasında hem tipolojik hem de kültürel alanda benzer ve ortak öğelerin bulunmasından dolayı Türkçede daha hızlı bir ilerleme kaydederken, lehçeler arası yabancı eş değer öğelerden kaynaklı olumsuz aktarımlar da yapabilmektedir. Kurt'a (2018, ss. 303-305) göre Türk dilliler, yabancı öğrencilerden farklı bir hazırbuluşluk ile Türkçe öğrenimine başlamaktadır. Bunun yanında Türk dillilerin kendi dillerinden getirdikleri beceriler, Türkiye Türkçesini öğrenme sürecinde olumlu veya olumsuz birer etken olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle Türkiye Türkçesi ile yakın lehçeler arasında benzer ve ortak öğelerin bulunması, olumlu aktarımlar yapılmasına olanak sağlarken, yabancı eşdeğer öğeler, durum ekleri ile fiil ilişkisindeki farklılıklar, bazı eklerde farklı yapıların kullanılması ve lehçelerde çeşitli dillerin etkisi ile oluşan farklılıklar Türkiye Türkçesinin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Bu hususların, Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi sürecinin planlanmasında dikkate alınması süreci daha etkili hale getirebilir.

Hazırbuluşluk avantajına sahip olan Türk dilli öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretiminde söz varlığı, biçim bilgisi, ses bilgisindeki ve kültür alanındaki benzer ve ortak öğelerin ortaya konması ve bu öğelere yönelik hazırlanacak ders materyallerinde yer verilmesi dil öğretimi ve öğrenimi sürecinin kolaylaştırılması ve öğrencilerin derse karşı güdülenmişliklerinin artırılması açısından son derece önemlidir. Örneğin; atasözü, deyim ve mecaz anlamlı öğelerin bir yabancı öğrenci tarafından anlaşılması zor olurken ve bazen uzun açıklamalara gereksinim duyulurken bu öğeler Türk dilli öğrenciler tarafından kolayca anlaşılabilir (Başar, 2020, s.275). Bu nedenle metin, hedef kitlenin düzeyine, ihtiyaçlarına uygun içerikte olmasına dikkat edilerek seçilmelidir. Özellikle temel düzeyde ortak söz varlığından yararlanılmalıdır. Bu bağlamda sadece düzenli ses denkliklerinin (y-j,c; b-m, d-t...) yarattığı farklılıkla bilinen ortak sözcüklerin, deyim ve

atasözlerinin, Türk dünyasındaki ortak yazarlar ve önemli tarihî kişilerin hayatlarına dair metinlerin kullanılması öğretim faaliyetini daha etkili hale getirebilir. Böylece hedef kitlenin Türkiye Türkçesini kullanma yetkinliğini hedeflenen düzeye ulaştırmak daha kolay ve hızlı olabilir.

2. Türk Dillilere Türkiye Türkçesi Öğretiminde Deyimlerin Yeri ve Önemi

Türkçenin yabancı dil ve Türk dillilere öğretimi sürecinde dilin hem yapısal içeriği hem de kültürel yönünün aktarılması önem taşımaktadır. Yapısal içeriğin aktarımında dil bilgisi kurallarının öğretimi ne kadar önemli ise hedef kitlenin iletişimsel yeti ve kültürel edince sahip olabilmesi için dilin kültürel kodlarının tanıtımı da o kadar önemlidir. Hedef kitlenin dilini öğrendiği toplumla sağlıklı iletişim kurabilmesi, diğer bir ifadeyle duygu ve düşüncelerini iletirken anlaşılır olabilmesi ve aldığı iletiyi doğru anlamlandırıp bir dönüt oluşturabilmesi için yeterli düzeyde söz varlığına sahip olması gerekir. Söz varlığı içerisinde iletişimi güçlü kılan kalıp ifadelerinden deyimler, Türkçenin önemli kültürel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Ayrıca, Türkçeyi öğrenen hedef kitlenin temel dil becerilerinin gelişimi ve bu becerilere yönelik uygulamaların üst düzeye ulaşması sürecinde deyimlerin rolü yadsınamaz. Bulut'a (2013, s.569) göre, "deyimler; bireyin hayal dünyasını zenginleştiren, iyi konuşup iyi yazmasını sağlayan; yazıya canlı, sıcak, içten, samimi bir anlam kazandıran soyut ve mecaz anlam ifade eden kalıplaşmış anlatım öğeleridir." Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak ve Türk dillilere öğretiminde metinlerde, etkinliklerde deyimlerden yararlanılarak Türkçenin anlama, anlatma becerilerinin gelişimine katkı sunulabilir. Bununla birlikte Türk kültürünü oluşturan gelenek, görenek, örf adet, inanç gibi öğelerin aktarımıyla iletişimsel yetinin hedeflenen yeterliğe ulaşılması sağlanabilir.

Ortak tarihi süreçlerden geçen ve ortak kültürün taşıyıcısı konumunda olan Türk topluluklarının söz varlığında yer alan ortak sözcüklerin, deyim ve atasözlerinin bulunması Türk dillilerin Türkiye Türkçesinde kullanılan deyimlerin birçoğunu hiç sorun yaşamadan kullanabilmesine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla ders materyallerinde özellikle de ders kitaplarında Türkiye Türkçesi ile diğer lehçeler arasında ortak deyimlere yer verilmesi deyim öğretimine yönelik etkili bir strateji niteliği taşıyabilir. Örneğin; Türkiye Türkçesinde *bahtı açık olmak*-Türkmen Türkçesinde *bağı açık olmak* (Gökçür, 2018, s.98); Türkiye Türkçesinde *bel bağlamak*-Kazak Türkçesinde *bel baylaw* (Tor, 2007, s.124); Türkiye Türkçesinde *yüreği ağzına gelmek*-Kırgız Türkçesinde *cüröğü oozuna kelüü* (Aydoğmuş, 2019, s.3131) gibi ortak deyimlerin anlamları, öge dizilişlerinin aynı olduğu, yalnızca birkaç düzenli ses denkliklerinin olduğu görülmektedir. Bu ortak deyimlerin tespit edilmesi ve özellikle temel düzeyde uygun etkinliklerle kazandırılması hedef kitleye ortak öğeler konusunda bir farkındalık kazandırılabilir. Düzey arttıkça deyimlerdeki zorluk derecesinin yükselmesi ve daha çok Türkiye Türkçesine özgü olanların kullanımına yönelik stratejilerin geliştirilmesi önemlidir. Atasözü ve deyimlerin mecaz, kinaye ve teşbih gibi söz sanatlarını içermesi nedeniyle temel düzeyde kullanılmaması, orta ve ileri düzeyde yararlanması gerekir (Atalay, 2016, s.85). Ayrıca bu kalıplaşmış ifadelerin seçimine önem verilerek günlük hayatta kullanılan deyimlere daha fazla yer verilmelidir. Böylece öğrencilerin sözcük dağarcığına katkı sağlanabilir.

Söz varlığı içerisinde yer alan deyimler, çok şeyi az sözcükle anlatmaya ve yaşanan durumu kısa yolla ifade etmeye yarayan kalıp ifadelerdir. Bu nedenle her dilin öğretiminde olduğu gibi Türkiye Türkçesinin öğretiminde de bu öğelerin öğretimi önem taşımaktadır. Bu bağlamda deyimlerin daha etkili bir yolla kazandırılmasına yönelik yöntem ve tekniklerin seçimine dikkat etmek gerekir. Yaygın ders materyali olan ders kitabında deyim kazanımında hangi tür yöntem ve

tekniklerin kullanıldığı da önemli bir husustur. Tekin ve Baş (2019, s. 161) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin öğretim stratejilerine yönelik durumlarını tespit etmiştir. Söz konusu çalışmada atasözü ve deyimlerin öğretimine yönelik “anlama becerisine yönelik stratejiler, anlamı çözmeye yönelik stratejiler, anlatma becerisine yönelik stratejiler, görsellere yönelik stratejiler, ölçme değerlendirmeye yönelik stratejiler” olarak beş başlıktan oluşan ve doğrudan kullanılan stratejiler kullanılmıştır. Bunun yanı sıra Mete (2014, s.117) yedinci sınıfta olan öğrencilere Türkçe dersinde deyimlerin kazandırılması sürecinde hikâye yöntemi, karikatür kullanımı ve geleneksel yöntem şeklinde üç uygulamadan hangisinin kısa süreli ve uzun süreli olarak daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Türk dillilere deyimlerin öğretimine yönelik çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Barcın’ın (2018) “Türk Soylulara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi)” adlı çalışmasında Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı, atasözleri ve deyimlerin kullanımı bakımından incelenmiş, bu deyimler ve atasözleri tablolar halinde sunulmuştur. Özkan’ın (2020) “Tatarlara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Varyantlaşmış Deyimlerin Kullanımı” adlı çalışmasında Tatarlar için hedef dilde fonetik, morfolojik ve leksik bakımından varyantlaşmış deyimler anlamlarıyla birlikte verilmiştir. Öğrencilere kendi kültürleriyle hedef kültür arasındaki farklılık ve benzerliklerin, geliştirilecek yöntem ve tekniklerle keşfettirilmesi amaçlanmıştır. Atalay’ın (2016) “Yunus Emre Divanıyla Türk Dillilere Atasözü ve Deyim Öğretimi” adlı çalışmasında Yunus Emre Divanı’nda geçen atasözü ve deyimler tespit edilmiştir, daha sonra bu deyimlerin kullanıldığı B1, B2 ve C1, C2 düzeyinde özgün etkinlikler geliştirilmiştir. Barın’ın (2011) “Türk Soylulara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Deyimler ve Atasözlerinin Önemi” adlı çalışmasında Türk dillilere deyimlerin öğretiminde kullanılabilir etkinliklere yer verilmiş ve Türk dillilerde ortak olan deyimlere yönelik örnekler sunulmuştur. Bu çalışmada ise Türk dillere deyim öğretimine yönelik yapılan çalışmalardan farklı olarak, ders kitaplarında yer alan deyimlerin tespitine ek olarak, bu deyimlerin kazandırılmasına yönelik hazırlanan etkinlikler de beceri bazında incelenmiştir.

3. Yöntem

Bu çalışmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır (Balcı, 2018, s.99). Bu doğrultuda Türk dilliler için hazırlanmış Yesevi Türkçe Öğretim Seti’nde yer alan B2 ve C1 düzey ders kitapları örnekleme olarak seçilmiştir. Bu seçim, deyimlerin mecaz gibi çeşitli söz sanatlarını barındırması nedeniyle özellikle orta ve ileri düzey ders materyallerinde yer almasının uygun olacağı görüşü dikkate alınarak yapılmıştır (Atalay, 2016, s.85). Çalışmada nitel araştırma deseni kapsamında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi “yayımların, söylemlerin veya kayıtların anlaşılması ve karşılaştırılması için kullanılan bir yöntemdir” (Arıkan, 2017, s.51). İçerik analizi doküman içeriğine dair tekrarı yapılabilen çıkarımlar yapmak üzere kullanılır (Krippendorff, 2004’ten akt. Özkan, 2000, s.37). Başka bir deyişle içerik analizi belirli bir belgede hangi kavramların ne ölçüde yer aldığını ortaya çıkarmak için yapılan işlemidir (Arslanoğlu, 2016, s.94). Bu teknik doğrultusunda kategoriler ders kitabı bölümleri ve dil becerileri dikkate alınarak belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular frekans analizi tekniği ve yüzde dağılımı kullanılarak yorumlanmıştır. Çalışmada veri oluşturan deyimler tespit edilirken TDK Güncel Türkçe Sözlük (sozluk.gov.tr)’ten yararlanılmıştır. Bu bağlamda incelenen ders kitaplarındaki bölümde sunulan deyimler ile beceri alanlarına göre etkinliklerde kazandırılması hedeflenen deyimlerin kullanım sıklığı (frekansı) belirlenmiş ve yorumlanmıştır.

3.1. Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada ders kitabı bölümlerinde yer alan deyimler, bu dil öğelerinin geçtiği kısımlarda yer alan beceri bazındaki etkinlikler ve deyimlerin kazandırılmasına yönelik beceri bazındaki etkinlikler şeklinde ana temalar dâhilinde elde edilen bulgular incelenerek yorumlanmıştır.

3.1.1. Yesevi Türkçe B2 Düzey Ders Kitabındaki Deyimler

Çalışmada ele alınan B2 düzey ders kitabı AOÖÇ’de detaylı olarak belirtilmiş olan dil yeterlik düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca kitap bölümleri dil becerilerini destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. Kültürel ve dilsel öneme sahip deyimlerin bu ders kitabındaki her bölümde yer aldığı görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen Yesevi Türkçe B2 düzey ders kitabında yer alan yetmiş sekiz adet deyim ve bu deyimlerin dağılım oranı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Bölüm	Deyimler	f	%
1. Meslekler ve İnsan	- ilgi çekmek (2) - ömrü uzamak - lafi uzatmak - ağzı açık kalmak - tuzağa düşmek - gözünü açmak - çekip çevirmek - gözleri takılıp kalmak - suya yazı yazmak - yüz tutmak - ayakta kalmak - yetersiz bulmak - ilgi görmek - ilgi duymak	15	19,23
2. Geçmişten Günümüze Bilim	- dört gözle beklemek - ses getirmek (3) - ilgi çekmek (2) - yol açmak - ele geçirmek - ileri sürmek (2) - ayak uydurmak - damga vurmak (3) - ipucu vermek - göze çarpmak - mazur görmek	36	46,15

	<ul style="list-style-type: none"> - göz kamaştırmak - ele almak - göz atmak - mercek altına almak - çığır açmak - el üstünde tutmak (2) - yön vermek - ortaya çıkmak - kulaktan kulağa yayılmak - kafa yormak - yüz tutmak - meydana gelmek - göz atmak - rağbet görmek - ışık tutmak - paha biçilemez - dikkat çekmek - ilgi görmek 		
3. Teknoloji ve İnsan	<ul style="list-style-type: none"> - can atmak - göz ardı etmek - yol gözlemek - boğazı düğümlenmek - gözleri dolmak - pabucu dama atılmak - el emeği göz nuru - baş döndürücü - ayakta kalmak - çığır açmak (2) - nabzını tutmak - hafızalara kazınmak - karşı karşıya kalmak - dilden dile dolaşmak - gösterime girmek - ilgi çekmek 	17	21,79

4. Toplum ve Sanat	- hayata gözlerini kapamak	10	12,82
	- dikkat çekmek (2)		
	- acı çekmek		
	- ağıt yakmak		
	- yerine getirmek		
	- dile getirmek		
	- ortaya çıkmak (3)		
	- zemin hazırlamak		
	- fikir vermek		
Toplam		78	100

Tablo 1. Yesevi Türkçe (2016) B2 düzey ders kitabındaki deyimlerin bölümlere göre dağılımı

Tablo 1’de yer alan deyimlerin ders kitabı bölümlerine göre dağılım oranı incelendiğinde özellikle 2. Bölüm: Geçmişten Günümüze bölümünde deyim kullanımına ağırlık verildiği (%46,15) görülmektedir. Bu bölümü sırasıyla 3. Bölüm: Teknoloji ve İnsan (%21,79) ve 4. Bölüm: Toplum ve Sanat (%12,82) izlemektedir. En düşük dağılım oranı 1. Bölüm: Meslekler ve İnsan (%19,23) olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca dört bölümde de aynı deyimlere tekrar yer verilmiştir. 1. bölümde “ilgi çekmek” deyimini tekrar kullanılırken, 2. bölümde “ses getirmek”, “ilgi çekmek”, “ileri sürmek”, “damga vurmak” ve “el üstünde tutmak” deyimlerine tekrar yer verilmektedir. 3. bölümde “çığır açmak” deyimine tekrar yer verilirken, 4. bölümde “dikkat çekmek” ve “ortaya çıkmak” deyimleri tekrar kullanılmıştır.

3.1.2. Yesevi Türkçe C1 Düzey Ders Kitabındaki Deyimler

Dört bölümden oluşan Yesevi Türkçe C1 düzey ders kitabında 104 adet deyim yer almaktadır. Bölümlere göre deyimler ve bu dil öğelerinin dağılım oranı Tablo 2’de gösterilmektedir.

Bölüm	Deyimler	f	%
1. Hikâyelerin İzinde	- ahı tutmak	46	44,23
	- serzenişte bulunmak		
	- üstüne vazife olmamak		
	- ağzı olan konuşuyor		
	- gönlünü kaptırmak		
	- iş başa düşmek		
	- derdine derman (deva) bulmak		
	- itibar etmek		
	- yerini almak		

	<ul style="list-style-type: none">- söz etmek- ağır basmak- ışık tutmak- ad almak- ad vermek- işi rast gitmek- ortaya çıkmak- dile getirmek- hayat vermek- yolunu tutmak- ilgi görmek- yer almak- secde etmek- dillere destan olmak (2)- karşı koymak- layık görmek- can vermek- canına kıymak- gözler önüne sermek- dünyaya gelmek- ilham almak- kaleme almak- dile getirmek- yol almak- yola çıkmak- yem olmak- dikkat çekmek- mola vermek- ödü patlamak- elinden kurtulmak- göze almak- acı çekmek- nikah kıymak- ortalık karışmak- gözleri dönmek- hayata gözleri yummak		
--	---	--	--

<p>2. Eğlence ve Spor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - yas tutmak - yemeden içmeden kesilmek - yer almak (3) - ortaya çıkmak - galip gelmek - ilgi görmek - nam salmak - gece gündüz dememek - mat etmek 	<p>11</p>	<p>10,57</p>
<p>3. İnsan ve Sağlık</p>	<ul style="list-style-type: none"> - yüzünden düşen bin parça olmak - yaraya tuz biber olmak - demir atmak - elinden düşürmemek - ödü kopmak - geri kalmak - açıklık getirmek - eli ayağına dolaşmak (2) - aklını çelmek - keyif sürmek - hakkını vermek - dile getirmek - hatırına getirmek - yatırım yapmak - uzak durmak - dikkat etmek - evlere şenlik - yaraya merhem olmak - derdine derman olmak - ele almak - ocağına düşmek - şifa bulmak - ele almak - dilden dile aktarılmak - maruz kalmak - karşı çıkmak 	<p>40</p>	<p>38,46</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - mercek altına almak - göz ardı etmek - dilinin ucunda - ortadan kaldırmak - tedbir almak - üzerinde durmak - ayak uydurmak - demir atmak - ödü kopmak - eli ayağına dolaşmak - aklını çelmek - tatmin olmak - şüpheyeye düşmek 		
4. Yazı-Yorum	<ul style="list-style-type: none"> - yazıya dökmek - nam salmak - yol göstermek - ışık tutmak - kaleme almak - el birliği etmek - katkıda bulunmak 	7	6,73
Toplam		104	100

Tablo 2. Yesevi Türkçe (2016) C1 düzey ders kitabındaki deyimlerin bölümlere göre dağılımı

Tablo 2’de yer alan deyimlerin ders kitabı bölümlerine göre dağılım oranına bakıldığında 1. Bölüm: Hikâyelerin İçinde (%44,23) ve 3. Bölüm: İnsan ve Sağlık (%38,46) kısımlarında deyim kullanımının fazla olduğu görülmektedir. Bu bölümleri sırasıyla 2. Bölüm: Eğlence ve Spor (%10,57) ve 4. Bölüm: Yazı-Yorum (%6,73) izlemektedir. Ayrıca dördüncü bölüm dışında kalan diğer bölümlerde aynı deyimlere tekrar yer verilmiştir. 1. bölümde “dillere destan olmak” deyimini tekrar kullanılırken, 2. bölümde “yer almak” deyimine tekrar yer verilmiştir. 3. bölümde ise “eli ayağına dolaşmak” deyiminin tekrar kullanıldığı anlaşılmaktadır.

3.1.3. Yesevi Türkçe B2 Düzey Ders Kitabında Deyimlerin Yer Aldığı Beceri Alanları ve Beceri Alanlarına Göre Etkinliklerde Kazandırılması Hedeflenen Deyimler

B2 düzey ders kitabındaki bölümlerde yer alan farklı beceri alanlarına yönelik kısımlarda temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu ders kitabında deyimlerin bulunduğu kısımların beceri alanlarına göre dağılım oranı Tablo 3’te gösterilirken, bölümlere göre

deyimlerin yer aldığı beceri alanları ve deyimlerin kazandırılmasını destekleyen etkinliklere dair dağılım oranı Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de gösterilmektedir.

Deyim Bulunan Kısımların Beceri Alanları	f	%
Okuma	35	44,87
Dinleme	3	3,84
Konuşma	16	20,51
Yazma	24	30,76
Toplam	78	100

Tablo 3. Yesevi Türkçe (2016) B2 düzey ders kitabında deyimlerin beceri alanlarına göre dağılımı

Tablo 3 incelendiğinde Yesevi B2 düzey ders kitabının bölümlerinde yer alan farklı beceri alanlarına yönelik kısımlarda yetmiş sekiz adet deyim yer verildiği görülmektedir. Temel dil becerilerinin tamamının dâhil edildiği kısımlarda farklı oranlarda deyim kullanılmıştır. B2 düzey ders kitabında daha çok okuma becerisi alanında (%44,87) deyimlere yer verildiği, bu alanı yazma becerisinin (%30,76) izlediği anlaşılmaktadır. Bu beceri alanlarını sırasıyla konuşma (%20,51) ve dinleme (3,84) takip etmektedir.

Bölüm	Deyimlerin Yer Aldığı Beceri Alanı	f	%	Deyimlerin Kazandırılmasına Katkı Sağlayan Etkinlikler	f	%
1. Meslekler ve İnsan	Okuma	8	53,33	Okuma	3	20
	Dinleme	1	6,66	Dinleme	1	6,66
	Konuşma	4	26,66	Konuşma	0	0
	Yazma	2	13,33	Yazma	1	6,66

Toplam		15	100		5	33,33
---------------	--	----	-----	--	---	-------

Tablo 4. Yesevi Türkçe (2016) B2 düzey ders kitabının 1. bölümündeki etkinliklerde yer alan deyimlerin beceri alanına göre dağılımı

B2 düzey ders kitabının “Meslekler ve İnsan” başlıklı birinci bölümde deyimlerin yer aldığı kısımların beceri alanları incelendiğinde, deyimlerin daha çok okuma becerisi alanında (%53,33) yer aldığı ve bunu konuşma becerisi alanının (%26,66) izlediği görülmektedir. Bu alanları sırasıyla yazma (%13,33)ve dinleme (%6,66) becerisi alanları takip etmektedir. Ders kitabının bu bölümünde yer verilen on beş adet deyimden beş tanesini kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler konuşma becerisi dışında, diğer dil becerilerine yönelik olarak tasarlanmıştır. Deyimleri kazandırmaya yönelik daha çok okuma becerisi etkinlikleri (%20) yer alırken, dinleme ve yazma becerisine yönelik aynı oranda (%6.66) etkinliğe yer verilmiştir.

Bölüm	Deyimlerin Yer Aldığı Beceri Alanı	f	%	Deyimlerin Kazandırılmasına Katkı Sağlayan Etkinlikler	f	%
2. Geçmişten Günümüze Bilim	Okuma	12	33,33	Okuma	9	25
	Dinleme	1	2,77	Dinleme	1	2,77
	Konuşma	10	27,77	Konuşma	2	5,55
	Yazma	13	36,11	Yazma	10	27,77
Toplam		36	100		22	61,11

Tablo 5. Yesevi Türkçe (2016) B2 düzey ders kitabının 2. bölümündeki etkinliklerde yer alan deyimlerin beceri alanına göre dağılımı

Ders kitabının “Geçmişten Günümüze Bilim” başlıklı ikinci bölüm incelendiğinde, deyimlerin daha çok yazma becerisi (%36,11) alanında yer aldığı ve bunu okuma becerisi (%33,33) ve konuşma becerisi (%27,77) alanının izlediği görülmektedir. Bu alanları en az oranla dinleme becerisi (%2,77) alanı takip etmektedir. B2 düzey ders kitabında bu bölümde bulunan otuz altı adet deyimden yirmi iki tanesini kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler tüm beceri alanlarını kapsamaktadır. Deyimleri kazandırmaya yönelik daha çok yazma becerisi (%27,77) ve okuma becerisi (%25) etkinlikleri yer alırken, konuşma (%5,55) ve dinleme (%2.77) becerisine yönelik etkinliğe daha az oranda yer bulunmaktadır.

Bölüm	Deyimlerin Yer Aldığı Beceri Alanı	f	%	Deyimlerin Kazandırılmasına Katkı Sağlayan Etkinlikler	f	%
3. Teknoloji ve İnsan	Okuma	12	70,58	Okuma	1	5,88
	Dinleme	1	5,88	Dinleme	1	5,88
	Konuşma	1	5,88	Konuşma	0	0
	Yazma	3	17,64	Yazma	1	5,88
Toplam		17	100		3	17,64

Tablo 6. Yesevi Türkçe (2016) B2 düzey ders kitabının 3. bölümündeki etkinliklerde yer alan deyimlerin beceri alanına göre dağılımı

Tablo 6 incelendiğinde, “Teknoloji ve İnsan” başlıklı üçüncü bölümde deyimlerin daha çok okuma becerisi (%70,58) alanında yer aldığı ve bunu yazma becerisi (%17,64) alanının izlediği görülmektedir. Bu alanları en az oranla dinleme (%5,88) ve konuşma (%5,88) becerisi alanı takip etmektedir. Ders kitabının bu bölümünde yer alan on yedi adet deyimden üç adedini kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler konuşma becerisi alanı dışında kalan diğer beceri alanlarını kapsamaktadır. Deyimleri kazandırmaya yönelik okuma dinleme ve yazma becerisine (%5.88) yönelik aynı oranda etkinlik bulunmaktadır.

Bölüm	Deyimlerin Yer Aldığı Beceri Alanı	f	%	Deyimlerin Kazandırılmasına Katkı Sağlayan Etkinlikler	f	%
4. Toplum ve Sanat	Okuma	3	30	Okuma	1	10
	Dinleme	0	0	Dinleme	0	0
	Konuşma	1	10	Konuşma	0	0
	Yazma	6	60	Yazma	1	10
Toplam		10	100		2	20

Tablo 7. Yesevi Türkçe (2016) B2 düzey ders kitabının 4. bölümündeki etkinliklerde yer alan deyimlerin beceri alanına göre dağılımı

Tablo 7 incelendiğinde, “Toplum ve Sanat” başlıklı üçüncü bölümde deyimlerin daha çok yazma becerisi (%60) alanında yer aldığı ve bunu okuma becerisi (%30) alanının takip ettiği anlaşılmaktadır. Bu alanları en az oranla konuşma becerisi alanı (%10) takip etmektedir. B2 düzey ders kitabının bu son bölümünde dinleme becerisi alanına yönelik kısımda deyim kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Ders kitabının bu bölümünde yer alan on adet deyimden iki adedini kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler dinleme ve konuşma becerisi alanı dışında kalan beceri alanlarını kapsamaktadır. Deyimleri kazandırmaya yönelik okuma ve yazma becerisine (%10) yönelik aynı oranda etkinlik bulunmaktadır.

B2 düzey ders kitabında yer alan etkinliklerin tamamı dikkate alındığında, bölümlerin her birinde temel dil becerilerine yönelik etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Bölüm başlangıcında yer verilen deyimlerin kazandırılmasına yönelik en çok etkinliğin 2. bölümde (%61,11) olduğu anlaşılmaktadır. 1. Bölümde deyim kazanımına yönelik etkinlik oranı (33,33), 3. bölüm (%17,64) ve 4. bölüme (%20) oranla daha fazladır.

3.1.4. Yesevi Türkçe C1 Düzey Ders Kitabında Deyimlerin Yer Aldığı Beceri Alanları ve Beceri Alanlarına Göre Etkinliklerde Kazandırılması Hedeflenen Deyimler

C1 düzey ders kitabındaki bölümlerde yer alan farklı beceri alanlarına yönelik kısımlarda temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer almaktadır. Bu ders kitabında deyimlerin yer aldığı kısımların beceri alanlarına göre dağılım oranı Tablo 8’de gösterilirken, bölümlere göre deyimlerin yer aldığı beceri alanları ve deyimlerin kazandırılmasını destekleyen etkinliklere dair dağılım oranı Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12’de gösterilmektedir.

Deyim Bulunan Kısımların Beceri Alanları	f	%
Okuma	68	65,38
Dinleme	3	2,88
Konuşma	5	4,80
Yazma	28	26,92
Toplam	104	100

Tablo 8. Yesevi Türkçe (2016) C1 düzey ders kitabında deyimlerin beceri alanlarına göre dağılımı

Tablo 8’de Yesevi Türkçe C1 düzey ders kitabının bölümlerinde yer alan farklı beceri alanlarına yönelik kısımlarda yüz dört adet deyim yer verildiği anlaşılmaktadır. Temel dil becerilerinin

tamamının dâhil edildiği kısımlarda farklı oranlarda deyim kullanılmıştır. C1 düzey ders kitabında daha çok okuma becerisi alanında (%65,38) deyimlere yer verildiği, bu alanı yazma becerisinin (%26,92) izlediği görülmektedir. Bu beceri alanlarını sırasıyla konuşma (%4,80) ve dinleme (2,88) takip etmektedir.

Bölüm	Deyimlerin Yer Aldığı Beceri Alanı	f	%	Deyimlerin Kazandırılmasına Katkı Sağlayan Etkinlikler	f	%
1. Hikâyelerin İzinde	Okuma	24	52,17	Okuma	1	2,17
	Dinleme	1	2,17	Dinleme	0	0
	Konuşma	3	6,52	Konuşma	3	6,52
	Yazma	18	39,13	Yazma	0	0
Toplam		46	100		4	8,69

Tablo 9. Yesevi Türkçe (2016) C1 düzey ders kitabının 1. bölümündeki etkinliklerde yer alan deyimlerin beceri alanına göre dağılımı

Tablo 9 incelendiğinde, “Hikâyelerin İzinde” başlıklı birinci bölümde deyimlerin daha çok okuma becerisi (%52,17) alanında yer aldığı ve bunu yazma becerisi (%39,13) alanının izlediği görülmektedir. Bu alanları sırasıyla konuşma (%6,52) ve dinleme (%2,17) becerisi alanı takip etmektedir. Ders kitabının bu bölümünde yer alan kırk altı adet deyimden dördünü kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler dinleme ve yazma becerisi alanı dışında kalan diğer beceri alanlarını içermektedir. Deyimleri kazandırmaya yönelik daha çok konuşma becerisine (%6,52) yönelik etkinliğe yer verilmiştir. Bu beceri alanını daha az oranla okuma becerisi (%2,17) etkinlikleri izlemektedir.

Bölüm	Deyimlerin Yer Aldığı Beceri Alanı	f	%	Deyimlerin Kazandırılmasına Katkı Sağlayan Etkinlikler	f	%
2. Eğlence ve	Okuma	9	81,81	Okuma	2	18,18

Spor	Dinleme	0	0	Dinleme	0	0
	Konuşma	2	18,18	Konuşma	0	0
	Yazma	0	0	Yazma	0	0
Toplam		11	100		2	18,18

Tablo 10. Yesevi Türkçe (2016) C1 düzey ders kitabının 2. bölümündeki etkinliklerde yer alan deyimlerin beceri alanına göre dağılımı

C1 düzey ders kitabının “Eğlence ve Spor” başlıklı ikinci bölümde deyimlerin daha çok okuma becerisi (%81,81) alanında yer aldığı ve bunu konuşma becerisi (%18,18) alanının izlediği görülmektedir. Bu bölümde dinleme ve yazma becerisi alanlarına yer verilmemiştir. Ders kitabının ikinci bölümünde yer alan on bir adet deyimden ikisini kazandırılmaya yönelik etkinliklerde yer verilmiştir. Bu etkinlikler okuma becerisine yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerine deyim kazandırma amacıyla yer verilmemiştir.

Bölüm	Deyimlerin Yer Aldığı Beceri Alanı	f	%	Deyimlerin Kazandırılmasına Katkı Sağlayan Etkinlikler	f	%
3. İnsan ve Sağlık	Okuma	28	70	Okuma	6	15
	Dinleme	2	5	Dinleme	2	5
	Konuşma	0	0	Konuşma	0	0
	Yazma	10	25	Yazma	5	12,5
Toplam		40	100		13	32,5

Tablo 11. Yesevi Türkçe (2016) C1 düzey ders kitabının 3. bölümündeki etkinliklerde yer alan deyimlerin beceri alanına göre dağılımı

Tablo 11 incelendiğinde, “İnsan ve Sağlık” başlıklı üçüncü bölümde deyimlerin daha çok okuma becerisi (%70) alanında yer aldığı ve bunu yazma becerisi (%25) alanının izlediği görülmektedir. Bu alanları dinleme (%5) becerisi alanı takip etmektedir. Bu bölümde konuşma becerisi alanında deyim kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Ders kitabının üçüncü bölümünde yer alan kırk adet deyimden on üç adedini kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler konuşma

becerisi etkinlikleri dışında kalan diğer beceri alanı etkinliklerini içermektedir. Deyimleri kazandırmaya yönelik daha çok okuma (%15) ve yazma (%12,5) becerisine yönelik etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinlikleri daha az oranla dinleme becerisi (%5) etkinlikleri izlemektedir.

Bölüm	Deyimlerin Yer Aldığı Beceri Alanı	f	%	Deyimlerin Kazandırılmasına Katkı Sağlayan Etkinlikler	f	%
4. Yazı-Yorum	Okuma	7	100	Okuma	0	0
	Dinleme	0	0	Dinleme	0	0
	Konuşma	0	0	Konuşma	0	0
	Yazma	0	0	Yazma	0	0
Toplam		7	100		0	0

Tablo 12. Yesevi Türkçe (2016) C1 düzey ders kitabının 4. bölümündeki etkinliklerde yer alan deyimlerin beceri alanına göre dağılımı

C1 düzey ders kitabının “İnsan ve Sağlık” başlıklı dördüncü ve son bölüm incelendiğinde, deyimlerin daha çok okuma becerisi (%100) alanında yer aldığı görülmektedir. Bu bölümde dinleme, konuşma ve yazma becerisi alanında deyim kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Ders kitabının bu bölümünde yer alan yedi adet deyim kazandırılmasına yönelik herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir.

C1 düzey ders kitabında yer alan etkinliklerin tamamı incelendiğinde, 4. bölüm dışında kalan diğer bölümlerin her birinde dil becerilerine yönelik etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Bölümlerde yer verilen deyimlerin kazandırılmasına yönelik en çok etkinliğin 3. bölümde (%32,5) olduğu anlaşılmaktadır. 2. Bölümde deyimlerin kazandırılmasına yönelik etkinlik oranı (18,18), 1. bölüme (8,69) oranla daha fazladır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uluslararası ilişkilerin giderek artması ile daha çok önem kazanmıştır. Bu öğretim faaliyeti sadece farklı dil ailelerine dâhil olan yabancı dil kullanıcıları için değil, aynı zamanda Türk dilli olup Türkiye’ye farklı ülkelerden gelen ana dili Türkçenin lehçesi olan öğrenciler için de yürütülmektedir. Bu bağlamda 90’lı yıllarda eğitim projesi ile Türkiye’de eğitimi sürdürmek isteyen öğrencilerin Türkiye’de eğitim faaliyetlerine katılabilmek ve iletişim kurabilmek amacıyla Türkiye Türkçesini öğrenmek önemli hâle gelmiştir. Tüm dillerde olduğu gibi Türkçede de iletişimin her şeklinde Türk dilli öğrenciler deyimlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, deyim öğretimi ve bu dil öğelerinin kazandırılmasını gerekli

kılmaktadır. Dolayısıyla Türk diller için hazırlanmış ders kitaplarında deyimlere yer verilerek, bu ögelerin kazandırılmasına yönelik farklı dil becerileri kapsamında etkinliklere yer verilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde kullanılan Yesevi Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan B2 ve C1 düzey ders kitaplarında yer alan deyimlerin hedef kitleye kazandırılması açısından incelemenin amaçlandığı bu çalışmada, bu dil ögelerinin kazandırılmasını destekleyen etkinlikler de beceri alanı açısından incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda belirlenen araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Nitel araştırma deseni kapsamında çalışmada amaçlı örnekleme ile ders kitapları belirlenmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılarak veri elde edilmiştir.

Yesevi B2 düzey ders kitabında toplam yetmiş sekiz adet deyim tespit edilmiştir. Bu deyimlerden otuz beşi (%44,87) okuma becerisi, yirmi dördü (%30,76) yazma becerisi, on altısı (%20,51) konuşma becerisi ve üçü (%3,84) dinleme becerisi için kullanılmıştır. Bu deyimlerden toplam otuz iki tanesi (%41,02) etkinlikler yardımıyla kazandırılmaya çalışılmıştır. C1 düzey ders kitabında toplam yüz dört adet deyim tespit edilmiştir. Bu deyimlerden altmış sekiz adet (%65,48) okuma becerisi, yirmi sekiz adet (%26,92) yazma becerisi, beş adet (%4,80) konuşma becerisi ve üç adet (%2,88) dinleme becerisi alanında kullanılmıştır. Bu deyimlerden toplam on dokuz tanesi (%18,26) etkinlikler yardımıyla kazandırılmaya çalışılmıştır.

Yesevi Türkçe B2 düzey ders kitabında kazandırılmak üzere etkinliklerde sunulan sekiz deyim aynı olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar "çığır açmak," "ses getirmek," "ilgi çekmek," "ileri sürmek," "damga vurmak," "el üstünde tutmak," "dikkat çekmek" ve "ortaya çıkmak" deyimleridir. C1 düzey ders kitabında ise kazandırılmak üzere etkinliklerde yer verilen 3 adet deyim aynı olduğu görülmüştür. Bunlar dillere "destan olmak," "yer almak" ve "eli ayağına dolaşmak" deyimleridir. B2 düzey ders kitabında deyimler daha çok okuma etkinlikleri (%43,76) yoluyla kazandırılmaya çalışılırken, en az konuşma etkinlikleri (%6,25) aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde C1 düzey ders kitabında daha çok okuma etkinlikleri (%47,36) yardımıyla deyim kazanımının gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu düzeyde deyimlerin en az kazandırılmaya çalışıldığı etkinlikler dinleme (%10,52) becerisine yöneliktir.

Elde edilen bulgulara göre Yesevi Türkçe B2 ve C1 düzey ders kitaplarının her ikisinde de deyimlerin yarısından daha az bir oranı için bu ögelerin kazandırılmasına yönelik etkinliğe yer verildiği belirlenmiştir. Her iki ders kitabında da bu dilsel ögelerin daha çok okuma becerisi kapsamındaki etkinliklerle kazandırılmaya çalışıldığı görülürken, en az yazma ve dinleme becerileri kapsamında yer verildiği anlaşılmıştır. Ayrıca, söz konusu ders kitaplarında tespit edilen deyimlerden birkaçının aynı olduğu da tespit edilmiştir. Türk dilli öğrencilerin hem eğitim süreçleri hem de sosyal çevredeki iletişimleri için en azından yarısının kazandırılmasına yönelik daha fazla etkinlikte yer alması bu deyimlerin kullanılabilmesine katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra deyimlerin kazandırılması sürecinde temel dil becerilerin gelişimine yönelik oluşturulan etkinliklerin kullanımı önemlidir. Bu durum, öğrencinin dil becerilerini geliştirmesi sırasında deyimlerin kullanımına da imkân sunar. Ayrıca öğrencilerin dikkatini deyimlerin kullanıldığı bağlama yoğunlaştırabilecek türde etkinliklere yer verilmelidir. Böylelikle öğrenci deyimlerin kullanıldığı durumları fark edebilir. Bir başka etkinlikte öğrencilerin kendi dillerinde belli sayıda deyim tespit etmesine ve Türkiye Türkçesindeki benzer ve ortak olanları ile karşılaştırma yapmasına, daha sonra bu deyimlerin geçtiği diyalog metinler oluşturmasına imkân sağlanabilir. Bu sayede öğrencilerde Türk dillilerdeki ortaklıklar konusunda farkındalık oluşturulabilir.

KAYNAKLAR

- Aktaş Özkan, T. (2020). Tatarlara Türkiye Türkçesi öğretiminde varyantlaşmış deyimlerin kullanımı. 6. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi 10-11 Eylül 2020 (s.201-215). Sakarya.
- Arıkan, R. (2017). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Atalay, T. D. (2016). Yunus Emre divanıyla Türk dillilere atasözü ve deyim öğretimi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1 (1), 81-104. <https://dergipark.org.tr/pub/aydintdd/issue/32909/365639>
- Aydoğmuş, E. (2019). Kırgız ve Türkiye Türkçesi deyimlerinde “kalp/ yürek”. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (4): 3126-3145.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barın, E. (2004a). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*. 1, 19-30.
- Barın, E. (2011b). Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde deyimler ve atasözlerinin önemi. *Türk Yurdu Dergisi*, 31 (286) 206-213.
- Barcın, S. (2018). Türk soylulara Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak atasözleri ve deyimlerin kullanımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe öğretimi ders kitabı (B1 Seviyesi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3 (2), 1-16. <https://dergipark.org.tr/pub/aydintdd/issue/39543/466957>
- Başar, U. (2020). İran’da Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde yöntem sorunu. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32) 266-283.
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13).
- Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Companion Volume. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-forlanguages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Duman, G. B. (2013). Kırgızların Türkiye Türkçesi öğrenirken ad durum biçimbirimleriyle ilgili yaptıkları hatalar ve çözüm önerileri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 82- 94.
- Durmuş, M. (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gökçür, E. (2018). Türkmen Türkçesi ile Türkiye Türkçesindeki ortak deyimler üzerine. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (25), 94-118. <https://dergipark.org.tr/pub/gumus/issue/42294/435184>
- Kurt, M. (2018). Türkiye Türkçesinin Türk dillilere öğretiminde karşılaşılan olumlu ve olumsuz transferler. A. Şahin (Yay. Haz.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (2. Baskı, s. 301-308). Ankara: Pegem Akademi.
- Mete, F. (2014). Kültürel ortaklığın göstergesi deyimlerin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21, 2 (2014) 113-128
- Özkan, U. B. (2000). *Eğitim bilimleri için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.

Tekin, E. ve Baş, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri. *Journal of Language Education and Research*, 5 (2) , 157-171. DOI: 10.31464/jlere.592835

Tor, G. (2007). Kazakçada organ adlarıyla kurulan deyimler. Kazakistan ve Türkiye'nin Ortak Kültürel Değerleri Uluslar Arası Sempozyumu 21-23 Mayıs 2007 (s.119-127.) Almatı.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). Güncel Türkçe Sözlük. sozluk.gov.tr

Yeşildere Aldan, H. (2018). *Güneybatı (Oğuz) Türk lehçelerindeki ortak deyimlerin tespiti*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SADELEŞTİRİLECEK EDEBİ METİNLERİN YAZINSAL GÖSTERGEBİLİM YOLUYLA ÖZETLENMESİ VE ETKİNLİK ÇALIŞMASI*

Yüksek Lisans Öğrencisi Uğur GÜNDÜZ

Doç. Dr. Hayrullah KAHYA

Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrencilerinin özgün ve edebî eserlerle karşılaşması dili öğrenme açısından önemlidir. Dil öğrencisinin okuma kültürü oluşturabilmesi için de daha çok edebî esere ulaşması gereklidir. Bu minvalde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişiler serbest zamanlarında dil öğrenimini ve özelde okuma becerilerini geliştirebilmek amacıyla çeşitli edebî eserlere yönelir. Burada ortaya çıkan durumdan hareketle dil seviyelerine uygun eserlerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Dil öğrencilerinin edebî eserlerin ne anlattığına dair genel bir fikir sahibi olup dil öğrenme noktasında öz güven sağlaması da mümkündür. Ayrıca edebî eserler aracılığıyla dil öğrencisinin kitap okuma, kitap seçme noktasında edilgen bir konumdan etken bir konuma geçmesi sağlanacaktır. Yapılan çalışmalara bakıldığında uyarlanan/sadeleştirilen metinlerin ya kısa/küçük hacimli metinlerden tercih edildiği ya da hacim olarak geniş hacimli kitaplardan az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Kısa metinlerin tercihi okur/dil öğrencisi açısından ihtiyacı karşılamakta yetersiz kalacağı ön görülmektedir. Geniş hacimli eserleri de baştan sona belirli bir dil seviyesine uyarlamak/sadeleştirmek emek ve zaman dengesinde olumsuz bir özelliğe sahip olmaktadır. Bu amaçla bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenecek kişiler için uzunluğu ne olursa olsun özgün, edebî metinlerin özetlenmesinde dil bilimin alt başlıklarından olan yazınsal göstergebilimin tercih edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yazınsal göstergebilim yoluyla hacmi fark etmeksizin edebî ürünlerin eksiksiz özeti çıkarılabileceği ve çıkarılan özetlerin de istenilen dil seviyesine uyarlanabileceği/sadeleştirilebileceği tespit edilmiştir. Çalışmada Ayaşlı ile Kiracıları romanının yazınsal göstergebilim yöntemiyle çıkarılan kesitler ve izleksel yerdeşlik tablolarına yer verilmiştir. Roman özetinden hareketle okuduğunu anlama, olay akışını zihinde tutma becerilerinin ölçülmesi, kısacası okuma sonrası etkinlik örnekleri için de Web 2.0 araçlarından Wordwall kullanılarak bir etkinlik tasarımı yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazınsal Göstergebilim, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Metin Sadeleştirme, Uyarlama, Etkinlik Tasarlama

ABSTRACT

In foreign language instruction of Turkish, it is important for language learners to encounter original and literary works, as it contributes significantly to the process of language acquisition. To foster a reading culture and enhance language skills, learners need to access a variety of literary works. In this context, individuals learning Turkish as a foreign language often turn to literary works during their free time with the aim of improving their language skills and reading abilities.

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Consequently, there is a need for literary works that are suitable for learners at various language proficiency levels.

By engaging with literary works, language learners can develop a general understanding of what these works convey, which, in turn, boosts their self-confidence in language learning. Moreover, through literary texts, it will be provided that language learners move from a passive position to an active position in terms of reading book and choosing book. Research shows that adapted or simplified texts are typically either short and small in volume, or a limited number of adaptations are made from extensive works. It is predicted that the tendency to brevity will be insufficient to meet the needs of the reader/language learner. On the other hand, adapting or simplifying extensive literary works to a specific language proficiency level can be challenging in terms of time and effort.

Therefore, this study proposes the use of literary semiotics, a subfield of linguistics, for summarizing original literary texts, regardless of their length, for individuals learning Turkish as a foreign language. Through the application of literary semiotics, it has been determined that comprehensive summaries of literary works can be created, and these summaries can be adapted or simplified to the desired language proficiency level.

In this study, excerpts from the novel "Ayaşlı ile Kiracıları" have been extracted using the literary semiotics method, along with the creation of a lexical equivalence table. Based on the summary of the novel, an activity has been designed to assess reading comprehension and the ability of retention of event flow, in short, post-reading activities through using Wordwall which is a tool of Web 2.0.

Key Words: Literary Semiotics, Teaching Turkish to Foreigners, Text Simplification, Adaptation, Activity Design

GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken dil öğrencisinin ders dışı zamanlarda da öğrendiği dile dair etkinliklerde bulunması birçok açıdan önem taşımaktadır. Dil öğrencisinin serbest zamanlarda başvuracağı yollardan biri de edebî eserlerdir. Edebî eserler aracılığıyla öğreneceği dilin kelimeleriyle, sözcük yapılarıyla ve cümleler arası kurulan bağlarla karşılaşma fırsatı yakalar. Böylece Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen dil öğrencileri serbest zamanlarında edebî eserlere başvurmakta, dil öğreticileri de edebî metinlere yönlendirme noktasında etkin rol oynamaktadır. “Edebi metinler bir anlamda özgün metinleri barındıran geniş bir yelpazedir. Eğitsel bir amaç taşımadan okuyucuya gerçek iletişim ortamları sunan, her düzeye uygun olacak şekilde örneği bulunabilecek edebi metinler öğrenciler için zengin bir kaynak olma özelliği taşımaktadır. Bu kaynak sözcük bilgisi ediniminden sözcük ve cümle yapılarının otomatik kazanımına kadar, geniş çaplı bir dilbilgisi çalışma alanından, güzel yazma, aktif okuma ve iletişim durumlarında karşılaşılabilecek diyalog üretmeye kadar birçok beceri sahasına kapı açar.” (Ermağan ve Şavlı, 2015, s. 887). Edebî metinler aracılığıyla dil öğrencisi ders dışı zamanlarda da hedef dile dair öğrenme alanı oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme, olay örgüsünü kavrama, eser kahramanlarına dair fikirlerini söyleme gibi noktalarda kazanımlar elde eder. Edebî eserler, hoşça vakit geçirmek amacıyla dahi kullanılsa öncelikle okunan metnin anlaşılması gerekmektedir. Bu sebeple edebî eserler okuma becerisinin gelişmesinde serbest zaman etkinliği anlamında önemli bir katkı sağlamaktadır.

Bu sebeple edebî eserler yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde yardımcı unsur olarak görülmektedir. Alan yazına bakıldığında ise dil öğrencileri için dil seviyelerine uygun edebî eserlerin uyarlandığını görmek mümkündür. Fakat ekseriyeti küçük hacimli/kısa edebî metinlerin uyarlanması şeklindedir. Bir roman/hikâye gibi edebî ürünlerin baştan sona bir dil seviyesine uyarlanması ise emek-zaman dengesinde zorluklara sebep olacaktır. Bu noktada dil öğrencisinin daha fazla eserle buluşmasını sağlamak amacıyla edebî eserlerin özetlenmesi yoluna gidilmesi gerektiği görülmektedir. Bir edebî eserin özeti çıkarılarak istenilen dil seviyesine uyarlanması için özeti eksiksiz bir yapıda olması gerekmektedir. Bu sebeple eksiksiz bir edebî eser özetine ulaşmak için de yazınsal göstergebilimden yararlanmak gerekecektir.

Yazınsal göstergebilim, göstergebilimin bir alt dalıdır. Yazınsal göstergebilim yoluyla metinlerin detaylı bir şekilde incelenip çözümlenmesi amaçlanır. Metindeki kişilerin betisel ve izleksel özelliklerinin belirlenmesiyle bir karakter analizi yapmak mümkündür. Ayrıca Uçan (2016)'a göre yazınsal göstergebilim metne farklı bir yaklaşım biçimiyle yaklaşım metni bir başka açıdan çözümleme kuralları, kavramlar ve yöntemler önerir. Bir anlatı, görünenin, okunanın kısacası yüzeysel yapının aksine daha karışık veya derin yapılar içermektedir. Bir metin farklı yorumlamalara, metnin içindeki özneler farklı dönüşümlere sahip olabilir. Bunu ortaya çıkarıp metni derinlemesine inceleme fırsatı veren yazınsal göstergebilimdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ele alınacak bir edebî eseri yazınsal göstergebilim aracılığıyla özetlemek için öncelikle onu kesitlere ayırmak gerekmektedir. “Kesitleme, anlatıyı ya da metni, anlam kavşaklarına, bir başka deyişle okuma birimlerine ayırmak demektir.” (Rifat, 1999, s.162) “Kesitlere ayırırken kişi, uzam ya da zamanı ilgilendiren değişimler, anlatı kişilerinin ya da mekânların metindeki varlık ya da yokluklarını belirten durum ya da dönüşümler kesitleme işleminde ölçüt olarak kullanılabilir.” (Kalelioğlu, 2018, s.134) Böylece kesitleme işlemi yapıldıktan sonra metnin eksiksiz bir özetini çıkarmak söz konusu olmaktadır. Kesitlerin belirlenmesinden sonra ilgili kısımların bir araya getirilmesiyle edebî eserlerin özeti çıkarılabilir. Bu noktadan itibaren istenilen dil seviyesine göre eksiksiz bir metnin özeti uyarlanmaya hazır hâle gelir. Eksiksiz özeti çıkarılan edebî eserin özet kısmı ise dil öğreticisi tarafından istenilen dil seviyesine göre uyarlanabilir. Uyarlanan özet metinden hareketle metne dair okuma sonrası etkinlik tasarımında da yazınsal göstergebilimden yararlanılabilir. Yazınsal göstergebilimin okuma etkinliklerine yansımalarına bakmak gerekirse şunları söylemek mümkündür:

- 1) Yazınsal göstergebilim yoluyla karakter analizinin yapılabilmesi daha sistemli bir hâle getirilir.
- 2) Bu yöntem ile metindeki olay akışının öğrenilip öğrenilmediği etkinlik çalışmasıyla belirlenebilir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (2021)'nda okuma becerisiyle ilgili üç ölçeğin eklendiği görülmektedir. Bu ölçekler:

- 1) Serbest zaman etkinliği olarak okuma
- 2) Yaratıcı metinlere yönelik kişisel görüşleri ifade etme
- 3) Yaratıcı metinleri çözümleme ve eleştirme

Bu programın alımlama etkinliklerinden okuduğunu kavrama başlığı altında “serbest zaman etkinliği olarak okuma” kısmı yer almaktadır. B1 düzeyi seçilerek kazanımlarına bakıldığında ise şu bilgilere yer verilmektedir:

-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.

Yaratıcı metinlere (edebiyat dâhil) yönelik kişisel görüşleri ifade etme kısmında ise B1 düzeyinde şu bilgiler yer almaktadır:

-Bir eserin belli bölümlerinin veya yönlerinin neden özellikle ilgisini çektiğini açıklayabilir.

-Kendisini en çok hangi karakterle ve hangi nedenle özdeşleştirdiğini belli ayrıntılar vererek açıklayabilir.

-Bir öykü, film veya oyundaki olaylar ile deneyimlediği veya duyduğu benzer olayları ilişkilendirebilir.

-Bir karakterin yaşadığı duygularla kendi yaşadığı duyguları ilişkilendirebilir.

-Hikâyenin belli bir noktasında deneyimlediği duyguları, ör. hangi noktalarda bir karakter için kaygıya kapıldığını nedenleriyle birlikte betimleyebilir.

-Bir eserin kendisinde uyandırdığı his ve düşünceleri kısaca açıklayabilir.

-Bir karakterin kişilik özelliklerini betimleyebilir.

-Bir karakterin duygularını betimleyebilir ve bu duyguların nedenlerini açıklayabilir.

Yaratıcı metinleri çözümlene ve eleştirme kısmında ise B1 seviyesinde şu bilgilere yer verilmiştir:

-Bir eserdeki en önemli bölümleri ve olayları, açıkça yapılandırılmış günlük dille ortaya koyabilir ve olayların önemi ile bu olaylar arasındaki bağlantıları açıklayabilir.

-Yalnızca yüksek kullanım sıklığında olan günlük dil içeren aşına olduğu durumları kapsayan kısa, basit anlatılardaki anahtar temaları ve karakterleri betimleyebilir. (CEFR, 2021)

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (2021)'nda yer alan bu kazanımların gerçekleştirilmesi amacıyla geliştirilecek etkinliklerde yazınsal göstergebilim yapıları kullanılabilir. Buradan hareketle Ayaşlı ile Kiracıları romanı yazınsal göstergebilim yoluyla kesitlere ayrılarak metni oluşturan yapılar için etkinlik çalışması tasarlanmıştır. Bu etkinlik tasarımında Web 2.0 araçlarından yararlanılmıştır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sadeleştirilecek edebî metinlerin yazınsal göstergebilim yoluyla özetlenerek istenilen dil seviyesine uyarlanabileceğini ve okuma sonrası etkinlik tasarlanmasında yazınsal göstergebilimden yararlanılabileceğini göstermek amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma, nitel desende yapılandırılmış bir tasarım ve geliştirme araştırmasından meydana gelmektedir. Tasarım geliştirme araştırması bilgiye sahip olmanın ötesinde, bilginin doğrudan çözüme yönelik uygulamalara yansıtılmasını hedefleyen bir araştırma yöntemidir. (Richey, Klein ve Nelson, 1996, 2004; Richey ve Klein, 2005; Aktaran: Büyüköztürk vd. 2021; 233)

Problem Durumu

Yabancılarla Türkçe öğretiminde sadeleştirilecek edebî metinlerin özetlenmesinde ve etkinlik tasarımı yazınsal göstergebilimden nasıl yararlanır?

Bulgular

Çalışmada Ayaşlı ile Kiracıları romanı ele alınarak izleksel yerdeşlik tablosuna dair bilgiler verilmiş ve bu kısım ile ilgili ayrı bir etkinlik tasarımı gerçekleştirilmiştir.

Ayaşlı ile Kiracıları anlatısındaki kişiler, uzam ve zaman bilgileri şu şekildedir:

Kişiler: Halide, Faika Hanım, Cemile, Feyyaz Bey, Fuat, Fuat'ın annesi, Şefik Bey, Hasan Bey, Anlatıcı, Numan, Ayaşlı, Fahri Rıza, Abdülkerim Bey, İffet Hanım, Turhan Mukimüddin, İskender Bey, Turan Hanım, Hâki Bey, Hukuk Reisi, Hüseyin Bey, Cevat, Orhan, Raife Hanım, Raife Hanım'ın kızı, Hicret, Banka Müdürü, Banka Müdürünün Karısı, Melek Hanım, Ziyet, Kasım Arif, Süsen Hanım, Berin, Cavide, Selime Hanım.

Uzam: Apartman, odalar, mutfak

Zaman: Kış, yılbaşı, cuma günü, gece

Anlatıdaki kişilerin fiziksel özelliklerini, karakterlerin anlatıdaki yerini ve rolünü izleksel yerdeşlik incelemesinde görmek mümkündür.

Kişiler	Betisel Özellikler	İzleksel Roller
Halide	Soluk benizli, arık, hasta, bitkin, esmer.	Hizmetçi. Apartmanda olanların hepsinden haberdar.
Faika Hanım	Çocuksu, gösterişli.	Ayaşlının üvey kızı. Giyim kuşamıyla olduğundan farklı görünmekte ve bu gösteriş çabası içinde olan biri.
Cemile	Güzelce, körpece bir kız.	Anlatıcıyla aynı bankada çalışıyor. Feyyaz Bey’le imam nikahlı bir hayat yaşıyor.
Feyyaz Bey	İhtiyar, kel biri.	Anlatıcının bankasında çalışan, Cemile’yi bankaya hizmetçi olarak alan ve onunla imam nikahlı hayat süren bir ihtiyar.
Fuat’ın Annesi	Kısaca boylu, kısıkça sesli, başı yazma yemeni, sırtı örme hırkalı ihtiyarca bir kadın.	Oğlunun meslek sahibi olmasında çok çabalamış, değişen sosyokültürel ortamda kadınların mevcut hâlini eleştiren ve geleneklerine bağlı bir ailede yetişip bu özelliğini dile getiren ihtiyarca bir kadın.
Fuat	Kısa boylu, ufak tefek, on yedi-on sekiz yaşlarında, açık göz.	Faika Hanım’ın eşi. Okumayıp şoförlük sevdasında olan ve eşiyle kavga eden biri.
Şefik Bey	Orta boylu, yanakları sarkmış, ucu kırmızı ufak burunlu, gözlerinin altı şişkin. Başının tepesi saçsız, yandan uzayan saçlarını başın açık yerlerini kapatacak şekilde örten.	Konsolos, sefarette tercümanlık yaparak geçimini sağlayan, ihtiyar, dalgın, varyemez biri. Para işlerinden anlayan, diğer konularda bunak adama benzeyen biri.
Hasan Bey	Uzun boylu, gür, kalın sesli, kumral, uzun sarı bıyıkları kırışmış, mavi gözlü.	Anlatıcının abisinin arkadaşı, kahve dedikoducusu, kabadayı, iş adamı. 5 numarada oturur.
Numan	Betisel özellik yoktur.	Ayaşlı’nın çocuğuna ders göstermeye giden ama ders anlatmayan, terbiye bakımından zayıf biri.

Kişiler	Betisel Özellikler	İzleksel Roller
Anlatıcı	Kendisine dair bilgiler yer almasa da anlatıdan anlaşılabilir yakışıklı, kadınların kendisini beğenecek bir yapıda.	Sekiz kardeşin en küçüğü. Bankada kâtiplik yapan, torpile, adam kayırmacılığa karşı, dürüst biri. Yaşadığı ortamda ahlak-ahlak dışı ikilemini kendi içinde fazlaca yaşar. Adam kayırmacılığa, rüşvete, torpile ve ahlak dışı davranışlara karşı olsa da Turan Hanım karşısında bu çizgisinden çıkar ve cinsel hazların doyumuna varan bir yakınlık kurarak ahlak-ahlak dışı ikileminde gidip geldiği görülür ve kendisine karşı oluşan algıyı yıkar.
Ayaşlı	Uzun boylu, elli-altmış yaşlarında, dinç, uzun bıyıklı, esmerce, ufacık kara gözlü, gürce uzun kaşlı, yüzünde hafif çiçek bozuğu bulunan ve birkaçı altın olan takma dişli biri.	Apartmanı kiralayan, hilekâr, rüşvet alıp vermeyi doğal karşılayan, temizliğine dikkat etmeyen, kumar oynanmasına ses çıkarmayan, bir zamanlar hapis yatmış ve eşkıyalık yapmış, alışverişçi.
Fahri Rıza	Kendisini çirkin bulan, anlatıcı tarafından sevimli olarak ele alınan biri.	Doktor, anlatıcının arkadaşı. Dürüst, değerlerine bağlı, ahlaklı, doğruyu öğütleyen biri.
Selime Hanım	Sarışın, mavi yahut yeşil gözlü, orta boylu, incerek bir kız.	Hasan Bey'in kızı, daha sonra anlatıcıyla evlenen kadın.
Abdülkerim Bey	Alçarak boylu, esmerce, Moğolsu suratlı, güler yüzlü.	Odunculuk, kömürcülük eden, sinsisi, kurnaz, tilki, aynı zamanda uysal bir adam. Eşiyle kumar oynamayı seven biri. İffet Hanım'ın kocası. 8 numarada oturur.
İffet Hanım	Rengi solukça, zayıfça, zavallı suratlı.	İstanbul Üsküdarlı, kumara, alkole sonradan alışan ve kumarın tutkuya dönüştüğü, çocuğundan şikayetçi bir kadın. Abdülkerim Bey'in karısı. 8 numarada oturur.
Turhan Mukimüddin	Hasta, ağlamış suratlı.	Abdülkerim Bey ve İffet Hanım'ın çocuğu. Ebeveynleri için çekilmez bir ağrı, sancı, sürekli ağlayan, huysuzluk eden bir çocuk.

Kişiler	Betisel Özellikler	İzleksel Roller
İskender Bey	Otuz yaşlarında, uzunca boylu, incerek, ince uzun yüzlü, gözleri birbirine yakın.	Kendisini fabrikatör olarak tanıtan, olduğundan farklı görünme amacı taşıyan, Ayaşlıyı eskiden beri tanıyan, kumar oynamayı seven, Rusya’da okumuş, yasa dışı işler sebebiyle hapis yatan biri. Altı numarada oturur.
Cavide	Orta boylu.	Anlatıcının iş bulup İstanbul’a gönderdiği kişi.
Turan Hanım	Yirmi beş yaşlarında, orta boylu, güzel.	Dairenin bir odasında eşi Hâki Bey’le oturan, kumar oynayan ve oynatan, ahlak bakımından düşük biri. 7 numarada oturur.
Hâki Bey	Kısaca boylu, tombul, sarışın, beyaz tenli, az şaşlı gözlü, eli, ayağı ufak, otuz beş, kırk yaşlarında,	Turhan Hanım’ın kocası. Tekke şeyhinin oğlu, kumarı ve münakaşayı seven, ahlak bakımından düşük biri. 7 numarada oturur.
Hukuk Reisi	Saz benizli.	Sevilen, sayılan biri.
Hüseyin Bey	Kısa boylu, iri kumral bıyıklı, gözlüklü.	Arsa işleri için hakkını arayan, akıllı, zeki, olgun, terbiyeli, Büyük Muharebede muhacir olan bir adam.
Cevat	İnce, uzun boylu, sarı gözlü, sert bakışlı, sinirli, otuzlu yaşlarında.	Bazı şirketlerin vekilliğini yapan, Turan Hanım’a kumar için oyuncuları getiren kişi.
Orhan	Yirmi iki, yirmi üç yaşlarında, tıknaz; kara, gür kaşlı.	Bir sigorta şirketi müdürünün arkadaşı, bu şirkette memur, her zaman her yerde kara ceket, yelek, çizgili pantolon, parlak iskarpin giyen, Turan Hanım’ın odasında kumar oynayan kişi.
Raife Hanım’ın Kızı	Otuz yaşlarında, bakımlı.	Raife Hanım’ın yeni yazıyı okuyan ama yazamayan, daktilo bilen kızı.
Banka Müdürü	Kısa boylu, kat kat enseli, yuvarlak gövdeli, çıplak, iri, yuvarlak kafalı, pat burunlu, ufacık, parlak gözlü, çirkin, sevimli.	Anlatıcının çalıştığı bankanın müdür, Fahri ile kızı Melek Hanım’ı evlendiren kişi.
Kasım Arif	-	Harita fotoğrafçısı, Hüseyin Bey’in odasına gelen kişi.

Kişiler	Betisel Özellikler	İzleksel Roller
Banka Müdürünün Karısı	Otuz beş yaşlarında.	Az çok okumuş, yüreği temiz, genç görünmekten, süslenmekten, boyanmak kurtulmuş, balolara, eğlencelere giden, dedikodu yapmaktan hoşlanan, tanıdık kızlara analık taslayan biri.
Melek Hanım	Yirmi yaşlarında, uzun boylu, yakışıklı, pembe benizli, kızıl kumral saçlı.	Ağırbaşlı, Doktor Fahri'yle evlenen bir kız.
Ziynet	Akıllı, gözü açık.	Terbiyeli, temiz konuşan, herkesin ne yaptığını bilen ve bildiğini saklamayan hizmetçi kadın.
Raife Hanım	Kırk-kırk beş yaşlarında, başı kara baş örtülü.	Aç gözlü, dedikoducu, iki kızı olan ve kızları için anlatıcıdan yardım isteyen, hizmetçi kadın.
Hicret	Yirmi yaşlarında, cılızca.	Raife Hanım'ın küçük kızı, ablasına iş bulması için anlatıcıdan yardım isteyen kişi.
Süsen Hanım	Otuz yaşlarında, çelimsiz, sevimli.	Temiz giyinmeye pek düşkün, Turan Hanım'ın yakın dostu, bir tanıdıkları olan Cavide için anlatıcıdan iş isteyen kişi.
Berin	Yirmi beş yaşlarında, ince, nazik, temiz, süse düşkün.	İnce kokular sürünen, ressam, sanatkar, Süsen Hanım'la kardeş çocuğu olan ve bir tanıdıkları olan Cavide'ye anlatıcıdan iş isteyen kişi.

Tablo 1. İzleksel yerdeşlik

Anlatının Kesitlere Ayrılması

Otuz beş bölümden oluşan anlatıyı öznelerin geçirdiği dönüşümlere ve durumlara göre kesitlere ayırmak, anlatıyı daha ayrıntılı ve kolay çözümlenmek için yararlı olacaktır. Ayaşlı ile Kiracıları anlatısını, öznelerin dönüşümlerine ve durumlarına göre 28 kesite ayırmak mümkündür.

Kesitler:

1. Kesit: Anlatıcının bir apartmanın dokuz odalı bölüğüne gelmesi
2. Kesit: Anlatıcının ev sahibini ve komşularını tanımak istemesi
- 2.1. Alt Kesit: Anlatıcının Halide'yle tanıştığı ve onun neden orada olduğunu öğrendiği kısım
3. Kesit: Anlatıcının Fuat, Fuat'ın annesi ve Faika Hanım'la tanışması
4. Kesit: Anlatıcının Hasan Bey'le tanıştığı bölüm
5. Kesit: Ayaşlı'nın anlatıldığı kısım
6. Kesit: Halide'nin hastalanması
7. Kesit: Halide'nin Şefik Bey'le kavga etmesi
8. Kesit: İskender Bey'in apartmana taşınması
9. Kesit: Dairedekilerin 7 numarada oturan Turan Hanım ve eşi Hâki Bey'le tanışması
10. Kesit: Anlatıcının Turan Hanım'la tanışması
11. Kesit: Abdülkerim'le İffet Hanım'ın kumara başlaması
12. Kesit: Hâki Bey'in anlatıcı ve diğerleriyle tanıştığı bölüm
13. Kesit: Anlatıcının Hüseyin Bey'le tanışması
14. Kesit: Raife'nin anlatıcıdan büyük kızı için yardım istemesi
15. Kesit: Raife'nin kızı Hicret'in anlatıcıdan ablası için yardım istemesi
16. Kesit: Turan Hanım'ın anlatıcının odasında bulunduğu kısım
17. Kesit: Anlatıcının şehir dışına gitmesi ve sonrasının ele alındığı bölüm
18. Kesit: Odadakilerin değiştiği bölüm
19. Kesit: Süsen Hanım'ın ve Berin'in tanıdıkları bir kızın işe alınmasını için anlatıcıdan yardım istemesi
20. Kesit: Cavide ile anlatıcının tanışması
21. Kesit: Anlatıcının Cavide'ye iş bulması
22. Kesit: Turan Hanım'ın başka eve taşınıp ayrılması
23. Kesit: Hasan Bey'in rahatsızlandığı ve kızının geldiği bölüm
24. Kesit: Hasan Bey'in vefatı ve kızının gittiği bölüm
25. Kesit: Fotoğrafçıların ayrılması ve İffet Hanım'ın işi
26. Kesit: Selime'nin anlatıcının yanına dönmesi ve evlenmeleri
27. Kesit: Dairenin boşaldığı bölüm
28. Kesit: Ayaşlı'nın vefat ettiği bölüm

Etkinlik Tasarımı

Bu etkinlikte yazınsal göstergebilim yöntemiyle belirlenen kesitler yer almaktadır. Renkli kutucuklarda karışık olarak verilmiş ve dil öğreticisi tarafından belirlenen kesitler bulunmaktadır. Numaralı kısımlarda ise kesitlerin olay akışına göre sıralanması istenir. Böylece dil öğrencisi uyarlanmış metni okuduktan sonra olay akışına dair bir kazanım elde eder ve bunu yine yazınsal göstergebilim aracılığıyla oluşturulan etkinlikte gösterme imkânı bulur.

Cevaplarım

✓ 28

Anlatıcının bir apartmanın dokuz odalı bölüğüne getmesi	Anlatıcının ev sahibini ve komşularını tanımak istemesi	Anlatıcının Fuat'ın annesi ve Faika Hanım'la tanışması	Anlatıcının Hasan Bey'le tanıştığı bölüm	Ayaş'ın anlatıldığı kısım	Halide'nin hastalanması	Halide'nin Şefik Bey'le kavga etmesi	İskender Bey'in apartmana taşınması	Dairedeki diğer 7 numarada oturan Turan Hanım ve eşi Hâki Bey'le tanışması	Anlatıcının Turan Hanım'la tanışması
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Abdülkerim ile İffet Hanım'ın kumara başlaması	Hâki Bey'in anlatıcı ve diğerleriyle tanıştığı bölüm	Anlatıcının Hüseyin Bey'le tanışması	Rafie'nin anlatıcıdan büyük kız için yardım istemesi	Rafie'nin kızı Hicret'i anlatıcıdan ablası için yardım istemesi	Turan Hanım'ın anlatıcının odasında bulunduğu kısım	Anlatıcının şehir dışına gitmesi ve sonrasında ele alındığı bölüm	Odadakilerin değiştiği bölüm	Süzen Hanım'ın ve Selime'nin bir kumara başlaması için anlatıcıdan yardım istemesi	Cavide ile anlatıcının tanışması
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Anlatıcının Cavide'ye iş bulması	Turan Hanım'ın anlatıcının odasında taşınması	Hasan Bey'in rahatlandığı ve kızının geldiği bölüm	Hasan Bey'in vefatı ve kızının gittiği bölüm	Fotoğrafçıların ayrılması ve İffet Hanım'ın işi	Selime'nin anlatıcının yanına dönmesi ve evlenmesi	Dairenin boşaldığı bölüm	Ayaş'ın vefat ettiği bölüm		
21	22	23	24	25	26	27	28		



Doğru Cevaplar

Geri



Şekil 1. Kesit akışı sıralama

Halide'nin Şefik Bey'le kavga etmesi	Anlatıcının Cavide'ye iş bulması	Halide'nin hastalanması	Odadakilerin değiştiği bölüm	Cavide ile anlatıcının tanışması	Anlatıcının şehir dışına gitmesi ve sonrasında ele alındığı bölüm	Hasan Bey'in vefatı ve kızının gittiği bölüm	Anlatıcının Turan Hanım'la tanışması	Ayaş'ın anlatıldığı kısım	Rafie'nin kızı Hicret'i anlatıcıdan ablası için yardım istemesi
Dairenin boşaldığı bölüm	Turan Hanım'ın başka eve taşınması	Abdülkerim ile İffet Hanım'ın kumara başlaması	Dairedeki diğer 7 numarada oturan Turan Hanım ve eşi Hâki Bey'le tanışması	Anlatıcının bir apartmanın dokuz odalı bölüğüne getmesi	Anlatıcının Hasan Bey'le tanıştığı bölüm	Ayaş'ın vefat ettiği bölüm	Selime'nin anlatıcının yanına dönmesi ve evlenmesi	Rafie'nin anlatıcıdan büyük kız için yardım istemesi	Anlatıcının Hüseyin Bey'le tanışması
Fotoğrafçıların ayrılması ve İffet Hanım'ın işi	Turan Hanım'ın anlatıcının odasında bulunduğu kısım	İskender Bey'in apartmana taşınması	Hâki Bey'in anlatıcı ve diğerleriyle tanıştığı bölüm	Anlatıcının Fuat'ın annesi ve Faika Hanım'la tanışması	Anlatıcının ev sahibini ve komşularını tanımak istemesi	Süzen Hanım'ın ve Selime'nin bir kumara başlaması için anlatıcıdan yardım istemesi	Hasan Bey'in rahatlandığı ve kızının geldiği bölüm		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28		



Cevapları gönder



Şekil 2. Kesit akışı başlangıç

Aynı etkinliğin devamında sıralamaların doğru olması durumunda yukarıdaki görüntüye ulaşılır. Dil öğrencisine geri dönüt verme noktasında sonuçlara dair bilgi aktarılır. Eğer kesitlerin sıralanmasında yani olay akışını hatırlama noktasında yanlışlık yapılırsa nerede yanlış yapıldığına dair dönüt verilerek aşağıdaki görsele ulaşılır.

Yapılan yanlışların ardından doğru cevaplar görülmek istendiğinde ise aşağıdaki görüntüye erişilir ve doğru bir sıralamanın nasıl olması gerektiği gösterilir.

Doğru Cevaplar ✓ 4

1 Anlatıcının bir apartmanın sekizüçüncü katına gelmesi ✓	11 Abdülkerim ile İffet Hanım'ın kumara başlaması ✓	21 Anlatıcının Cavid'e iş bulması ✓
2 Anlatıcının ev sahibini ve komşularını tanımak istemesi ✓	12 Hâki Bey'in anlatıcı ve diğerleriyle tanıştığı bölüm ✓	22 Turan Hanım'ın başka eve taşınip ayrılması ✓
3 Anlatıcının Raife'nin annesi ve Falke Hanım'la tanışması ✓	13 Anlatıcının Hüseyin Bey ile tanışması ✓	23 Hasan Bey'in rahatsızlandığı ve kızının geldiği bölüm ✓
4 Anlatıcının Hasan Bey ile tanıştığı bölüm ✓	14 Raife'nin anlatıcıdan büyük kız için yardım istemesi ✓	24 Hasan Bey'in vefatı ve kızının gittiği bölüm ✓
5 Ayaşlının anlatıldığı kısım ✓	15 Raife'nin kızı Hicret'in anlatıcıdan oğlunu için yardım istemesi ✓	25 Fotoğrafların ayrılması ve İffet Hanım'ın işi ✓
6 Halide'nin hastalanması ✓	16 Turan Hanım'ın anlatıcının odasında bulunduğu kısım ✓	26 Selime'nin anlatıcının yanına dönmesi ve evlenmeleri ✓
7 Halide'nin Şefik Bey'e kavga etmesi ✓	17 Anlatıcının geyik diğana gitmesi ve sokulması ✓	27 Dairenin boşaldığı bölüm ✓
8 İskender Bey'in apartmanı taşınması ✓	18 Odadakilerin değiştiği bölüm ✓	28 Ayaşlının vefat ettiği bölüm ✓
9 Dairedekilerin 7 numaralı odanın Turan Hanım'ın evi olduğu (Hâki Bey ile tanışması) ✓	19 Lüman Hanım'ın ve Berber'in yaşadıkları bu kısımda birbirine yardım etmeleri ✓	
10 Anlatıcının Turan Hanım'la tanışması ✓	20 Cavid ile anlatıcının tanışması ✓	

Cevaplarım Geri

Şekil 4. Kesit sıralama doğru cevaplar

1:29 ✓ 4

Şefik Bey

İhtiyar, kel biri.	Kısaca boylu, tombul, sarışın, beyaz tenli, az saçlı, sarı gözlü, cil, ayağı ufak, otuz beş, kırk yaşlarında.	Orta boylu, yanakları sarımsık, ucu kırmızı ufak burunlu, gözlerinin altı göğün. Başının tepesi saçsız, yandan uzayan saçlarını başın açık yerlerini kapatacak şekilde orten.	Gösterişli, Ayaşlının üvey kızı.	Sarışın, mavi yahut yeşil gözlü, orta boylu, incerek bir kız.	Uzun boylu, cilt-altmış yaşlarında, dinc, uzun boylu, sarımsık, ufaklık kara gözlü, günce uzun kaşlı, yüzünde hafif çökük bozğu bulunan ve birkaç altın olan tasma diği biri.	İnce, uzun boylu, sarı gözlü, sert bakışlı, sinirli, otuzlu yaşlarında.
Şöför, kısa boylu, açık göz.	Uzun boylu, gür, kalın sesli, kumral, uzun sarı bıyıkları korlaşmış, mavi gözlü.	Yirmi yaşlarında, uzun boylu, yakışıklı, pembe benizli, kızıl kumral saçlı.	Otuz yaşlarında, uzunca boylu, incerek, ince uzun yazılı, gözleri birbirine yakın.	Kısaca boylu, kısıklıca sesli, başı yazma yemteni, sirtı örme bir kelli ihtiyarca bir kadın.		

Şekil 5. Betimleme etkinliği

Bu etkinlikten sonra ise dil öğreticisinin yazınsal göstergibilim aracılığıyla ortaya koyduğu izleksel yerdeşlik tablosundan hareketle karakterlerin betimlenmesi etkinliğine yer verilebilir. Üst kısımda anlatının karakterleri sırasıyla yer alır. Renkli kutucuklarda ise izleksel yerdeşlik tablosundan hareketle karakterlerin özellikleri yazılır. Dil öğrencisi uyarlanmış metni okuduktan sonra hangi karakterin hangi özelliğe sahip olduğunu belirleyerek etkinliği uygular. Yanlış cevapların olması durumunda geri dönüt olarak doğru cevaplar gösterilir.

Cevapları göster ✓ 7

6	Cevat	<small>Kısaca boylu, tombul, sarışın, beyaz tenli, az şaşı gözlü, eli, ayağı ufak, otuz beş, kırk yaşlarında.</small> ✗	<small>İnce, uzun boylu, sarı gözlü, sert bakışlı, sinirli, otuzlu yaşlarında.</small> ✓
7	Anlatıcı	<small>Sekiz kardeşin en küçüğü, yakışıklı, kâtip</small> ✓	
8	Hâki Bey	<small>Kısaca boylu, kısıkça sesli, başı yazma yemeni, sırtı örme hırkalı İhtiyarca bir kadın.</small> ✗	<small>Kısaca boylu, tombul, sarışın, beyaz tenli, az şaşı gözlü, eli, ayağı ufak, otuz beş, kırk yaşlarında.</small> ✓

Geri

☰ 🔊 ↗

Şekil 6. Betimleme etkinliği cevaplar

SONUÇ

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edebî eser özetlemesi yaparken yazınsal göstergebilim yöntemi kullanılabilir.
- Yazınsal göstergebilim yoluyla oluşturulan eksiksiz özet istenilen dil seviyesine uyarlanabilir.
- Yazınsal göstergebilim aracılığıyla okuma sonrası kazanımları gerçekleştirmek amacıyla Web 2.0 araçlarından etkinlik tasarlanabilir.

KAYNAKLAR

Atun Ermağan, E ve Şavlı, F. (2015). Yabancı dil eğitiminde edebî metinler kullanımı. *International Journal of Languages' Education And Teaching*. 885- 893.

Büyüköztürk, Ş vd. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. 30. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

CEFR. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme, öğretme değerlendirme* (MEB Komisyon, çev.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Kalelioğlu, M. (2020). *Yazınsal göstergebilim bir kuram bir uygulama anlam üretim süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Rifat, M. (1999). *Gösterge eleştirisi*. Kaf Yayıncılık.

Uçan, H. (2016). *Yazınsal eleştiri ve göstergebilim*. İstanbul: İz Yayıncılık.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA PORTRÉ

Öğr. Gör. Dr. Yunus Emre ÇEKİCİ

Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

Öğr. Gör. Büşra ÇEVİK

Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi

ÖZ

Türkçe öğretiminin temel öğelerinden biri metindir. Metin önu, sırası ve sonrası etkinliklerle Türkçe derslerinde öğrencilerin dil ve düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında farklı metin türlerine yer vermek gerekir. Çünkü farklı metin türleri, öğrencilerin farklı üslup ve kurgu özellikleriyle karşılaşmasına zemin hazırlar. Ayrıca metin türü farkındalığı, öğrencilerin anlama ve anlatma stratejilerini geliştirmesine de olanak tanır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde metin ve metin türü seçimi oldukça önemlidir. Nitekim Türkçe ders kitaplarında kullanılacak metin türleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ayrıntılı bir biçimde belirlenmiştir. Ne var ki Program'da Türk edebiyat tarihinde önemli bir yeri olan "portre" türüne yer verilmemiştir. Portre, bir insanın fiziksel, ruhsal ve/veya karakteristik özelliklerini anlatan metin türü şeklinde tanımlanabilir. Öznel anlatımın egemen olduğu portrede zaman zaman betimleme, zaman zaman da tahlil ön plana çıkar. Anı, biyografi ve otobiyografiden farklı bir tür olan portrede yazar, görüş ve izlenimlerine de yer verir. Bu bağlamda portre, öğrencilerin dil ve düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılacak metin türlerinden biridir. Bu çalışmanın amacı, Türk edebiyat tarihinden örneklerle portrenin özelliklerini açıklamak ve ana dili olarak Türkçe öğretiminde portre türünün kullanılabilirliğini tartışmaya sunmaktır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, Beşir Ayvazoğlu'nun "Siretler ve Suretler", Haldun Taner'in "Ölür ise Ten Ölür Canlar Ölesi Değil", İlber Ortaylı'nın "Defterimden Portreler", Yahya Kemal'in "Edebî ve Siyasî Portreler" ile Yusuf Ziya Ortaç'ın "Bizim Yokuş" adlı kitaplarından örnek pasajlarla portre türünün özellikleri açıklanmış ve Türkçe derslerine olası katkıları irdelenmiştir. Çalışmanın metin odaklı Türkçe öğretimine, program geliştirme ve ders kitabı hazırlama süreçlerine katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metinle Türkçe öğretimi, metin türü, portre, edebî portre.

PORTRAIT IN THE CONTEXT OF TURKISH TEACHING

ABSTRACT

One of the basic elements of Turkish teaching is the text. It is aimed to improve the language and thinking skills of students in Turkish lessons with activities before, during and after the text. In this context, it is necessary to include different text types in Turkish textbooks. Because different types of texts pave the way for students to encounter different styles and fictional features. Text type awareness also allows students to develop comprehension and narrative strategies. For this reason, the choice of text and text type is very important in teaching Turkish. As a matter of fact, the text types to be used in Turkish textbooks have been determined in detail in the Turkish Language Curriculum. However, the "portrait" genre, which has an important place in the history of Turkish literature, was not included in the Program. Portrait can be defined as a type of text

describing a person's physical, spiritual and/or characteristic features. In the portrait, in which subjective narration is dominant, sometimes description and sometimes analysis come to the fore. In the portrait, which is a different genre from memoir, biography and autobiography, the author includes his views and impressions. In this context, portrait is a type of text that can be used to improve students' language and thinking skills. The aim of this study is to explain the features of portrait with examples from the history of Turkish literature and to discuss the usability of portrait in teaching Turkish as a mother tongue. In this study where the document analysis method was used, Beşir Ayvazoğlu's "Siretler ve Suretler", Haldun Taner's "Ölür ise Ten Ölür Canlar Ölesi Değil", İlber Ortaylı's "Defterimden Portreler", "Edebi ve Siyasi Portreler" by Yahya Kemal The characteristics of the portrait genre are explained with sample passages from Yusuf Ziya Ortaç's books called "Bizim Yokuş" and its possible contributions to Turkish lessons are examined. It is expected that the study will contribute to the text-oriented Turkish teaching, curriculum development and textbook preparation processes.

Key Words: Teaching Turkish with text, type of text, portrait, literary portrait.

GİRİŞ

Türkçe öğretiminin temel öğelerinden biri metindir. Metin önu, sırası ve sonrası etkinliklerle Türkçe derslerinde öğrencilerin dil ve düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Dilidüzgün ve Genç (2019, s. 563), Türkçe dersinin temel amacının bireylere yaşadığı toplumdaki dil kullanımını öğretmek, bireyde dil zevki geliştirmek ve eleştirel okur yetiştirmek olduğunu, bu amaçla Türkçe derslerinde metinlerden yararlanıldığını belirtmektedir. Güneş (2013), metinlerin öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmede bir araç olduğunu vurgulamakta; Dilidüzgün (2009, s. 280), metin çözümleme ve inşa etme yetisinin iletişim kurmanın bir koşulu olduğunu belirtmekte; Bozkurt (2019, s. 87), iletişimin temel ögesi olan metnin, alıcı ve üreticinin anlam kurmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Kısacası metnin Türkçe öğretiminde iletişim kurma, anlama, anlaşma ve sosyalleşmeye zemin hazırladığı söylenebilir. Bu özellikleriyle metinler, Türkçe öğretiminin temel araçları arasında yer almaktadır.

Bilindiği gibi iletişimsel işlevi ve/veya üslubuna göre metinler, farklı türlere ayrılmaktadır. Başka bir deyişle farklı türlerdeki metinler, farklı yapısal, kurgusal, işlevsel ve iletişimsel özellikler taşımaktadır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında olabildiğince farklı metin türlerine yer vermek gerekmektedir. Çünkü farklı metin türleri, öğrencilerin farklı üslup ve kurgu özellikleriyle karşılaşmasına zemin hazırlamakta, böylece öğrencilerin dil duyarlılığı gelişebilmektedir. Her metin türünü diğer türlerden ayıran belli başlı özellikler vardır ve bu özellikleri fark etmek, metni anlamının koşulları arasındadır. Ayrıca metin türü farkındalığının, öğrencilerin anlama ve anlatma stratejilerini geliştirmesine olanak tanıyacağı (Bozkurt, 2019), alan yazınında sıkça vurgulanan bir olgudur. Bu nedenle Türkçe öğretiminde farklı metin türlerine yer vermek gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda "Metin türlerini ayırt eder." okuma kazanımı yer almaktadır. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında kullanılacak metin türleri de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ayrıntılı bir biçimde belirlenmiştir. Program'da metinler; "bilgilendirici metinler", "hikâye edici metinler" ve "şiir" üst başlıkları altında türlere ayrılmış ve sınıflara göre ders kitaplarında kullanılması gereken metin türleri ifade edilmiştir. Ne var ki Program'da Türk edebiyat tarihinde önemli bir yeri olan "portre" türüne yer verilmemiştir. Oysa

Türk edebiyatında Refik Halid Karay, Halit Fahri Ozansoy, Necip Fazıl Kısakürek, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Yusuf Ziya Ortaç, Cemal Süreya, Salah Bırsel, Hilmi Yavuz gibi birçok önemli yazar ve şairin “portre” türünde yapıtları bulunmaktadır. Bu nedenle Program’da “portre” türüne yer verilmemesi, bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Portre kısaca, bir insanın fiziksel, ruhsal ve/veya karakteristik özelliklerini anlatan metin türü şeklinde tanımlanabilir. Öznel anlatımın egemen olduğu portrede zaman zaman betimleme, zaman zaman da tahlil ön plana çıkar. Anı, biyografi ve otobiyografiden farklı bir tür olan portrede, yazar görüş ve izlenimlerine de yer verir. Avcu (2019, s. 8), portrenin insanı konu alarak onun dış görünüşünü ve psikolojik yapısını anlattığını, portrelerde insan sûretinin ve ruhunun yazı ile adeta fotoğraflandığını belirtmektedir.

Yukarıdaki bilgi ve açıklamalardan hareketle portre, öğrencilerin dil ve düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir bir metin türü olarak değerlendirilebilir. Nitekim Baş (2003), Türkçe derslerinde portre türüne ait metinlere yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda Türkçe derslerinde portreden yararlanma olanakları, tartışmaya değer bir konudur. Bu çalışmanın amacı, Türk edebiyat tarihinden örneklerle portrenin özelliklerini açıklamak ve ana dili olarak Türkçe öğretiminde portre türünün kullanılabilirliğini tartışmaya sunmaktır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, Beşir Ayvazoğlu’nun “Siretler ve Suretler”, Haldun Taner’in “Ölür ise Ten Ölür Canlar Ölesi Değil”, İlber Ortaylı’nın “Defterimden Portreler”, “Yahya Kemal’in “Edebî ve Siyasî Portreler” ile Yusuf Ziya Ortaç’ın “Bizim Yokuş” adlı kitaplarından örnek pasajlarla portre türünün özellikleri açıklanmış ve Türkçe derslerine olası katkıları irdelenmiştir. Çalışmada veriler, nitel içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Çalışmanın metin odaklı Türkçe öğretimine, program geliştirme ve ders kitabı hazırlama süreçlerine katkı sunması beklenmektedir.

Bir metin türü olarak portrede karşımıza çıkabilecek bazı özellikler, bu çalışma kapsamında seçilen kitaplardan örneklerle şu şekilde maddelendirilmiştir:

1. Portrede Sadece Anlatılan Kişi Hakkında Bilgi Verilmez, Aynı Zamanda O Kişi Tahlil Edilir

1.1. Fiziksel Tahliller

Portrede anlatılan kişinin fiziksel özelliklerinden bahsedilebilir. Portre türündeki metinlerde fiziksel tahlillerde, dış görünüş ilgi çekici yanlarıyla ele alınmakta; bazı metinlerde alaysı ifadeler de rastlanmaktadır. Betimlemelere başvurularak anlatılan bu fiziksel özellikler, öğrencilerin anlatılan kişiyi zihninde canlandırabilmesine yardımcı olacaktır.

- “Vapurdan çıkıp da İstanbul’a ayak bastığımdan birkaç saat sonra, Refik Halid’i o yazıhanede, karşımda buldum. İnce yapılı, esmer, papağan burunlu, sahte tavırlarla alaycı edaları iyice mezcetmiş, kalın sesli bir gençti” (Yahya Kemal- Siyasi ve Edebi Portreler, s. 41).
- “Talat Paşa, Talat Bey’di henüz, pencerenin önünde, ayaktaydı: Ablak yüzlü, bıyıkları birkaç tel ağarmış insana rahatlık veren, tatlı, yumuşak bir adamdı bu...” (Yusuf Ziya Ortaç- Bizim Yokuş, s. 51).
- “Ahmet İhsan Tokgöz Servet-i Fünun mecmuasının ve matbaasının sahibi idi. Uzun boylu, sportmen yapılı, belli belirsiz çiçek bozuğu, soyadını yalanlayan, eli son derece sıkı bir iş adamı idi, bir yazardı” (Yusuf Ziya Ortaç- Bizim Yokuş, s. 58).

Bu betimlemelerde, yazarın anlatımında öznellik ön plana çıkar. Kişinin sadece görünen fiziksel özelliklerini düz bir anlatımla aktarmanın ötesinde bu özelliklere farklı anlamlar yüklendiği; kişinin fiziksel özellikleri ile karakter özellikleri arasında bir ilgi kurulduğu görülebilir.

- “Selçuk, onu tanıyanların belleğinde kolayca unutulamayacak kadar renkli, tatlı, yumuşak, romantik bir insandı. Ona nesli tükenmiş bir huzur ortamının son kalıntısıdır da denebilir. Bağa gözlükler altından hep sevecenlikle ya da tatlı bir muziplikle bakan canlı gözleri, okşama duygusu veren tombul yanakları, hep gülmeye eğilimli dudakları, çenesi ve sevimli gerdanı, insana sevgi ile uzanan tombul ve sıcak elleri ile ayaküstü punduna getirip anlatıverdiği, kimsenin onun kadar tatlı anlatamadığı fıkraları ile yaşamamızı ısıtan, içimizi ısıtan Selçuk, artık yok” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 101).

- “Resmine bakın: Kabarık saçları özgürlüğünün, filozofluğunun simgesi gibidir. Geniş, çıkıntılı, yaşına oranla kırışmış alını, geniş kültürünü, havaya hafif kalkık sol kaşları ise külyutmazlığını belgeler. Bakışları zekâsının olduğu kadar, sevecenliğinin de yankısıdır. İki gözün arasında, burnun üstündeki çatıklık ödün vermezliğinin işaretidir. Uçları hafif yukarı kalkık ağzı, yüzdeki ilkeçiliği yumuşatmak ister gibidir. Çenesinin ortasındaki çukur da öyle... Göleği ve gevşek kravatu, dış görünümüne aldırılmazlığını olduğu kadar ruhça halkçılığını da gösterir” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 103).

- “Ama, Hasan Zeki gibisine bütün ömrümde rastlamadım. Bu, adı belki de yalnız benim hafızamda kalmış şairi anlatayım sizlere: Kısa bir boy. Geniş sakallı, siyah saçlı, beyaz bir yüz. Gözlerinin içinde bir gönül yangınının sönmez ışıkları. Konuşurken biraz tutuk, biraz ürkek, biraz sinirli. Kadınlara karşı son derece istekli, ama son derece çekingen (Yusuf Ziya Ortaç-Bizim Yokuş, s. 59).”

- “Dış görünüşü ile ufak tefek, kabuğuna büzülmüş ama içinin gücü ile bir dev ki, alabildiğine dünyaya açılmış” (Haldun Taner- Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil s. 123).

- “Barış Manço, politikayı asla düşünmemesi gereken, uzun saçları, bıyıkları, çizmesi, cepkeni, kaftanı, folklorik takıları, yani kolyeleri, iri gümüş yüzükleri, kemer tokaları ve şarkılarıyla sıra dışı bir sanatkârdı” (Beşir Ayvazoğlu-Siretler ve Suretler, s. 242).

1.2. Karakter Tahlilleri

Portrede anlatılan kişinin fiziksel özelliklerine yer verildiği gibi kişilik özelliklerine de yer verilmektedir. Bu sayede okuyucunun, portresi çizilen kişinin iç dünyasına ilişkin fikir sahibi olması sağlanmaktadır.

- “Bütün hassas insanlar gibi çok alıngan yaradılışlı idi. Buluttan nem kapardı. Görünüşte dört beş dostla buluşmasına karşın, aslında kendini anlarıyla örülü bir inzivaya çekilişinin, kendi hayal ve anı dünyasıyla yetinişinin bir nedeni de başka başka kişilerle sürtüşmek, örselenmek çekingenliği idi” (Haldun Taner-Ölürse Tenler Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 20).

- “Neyse ki iyimser yaradılıştı idi. En büyük çıkmazlara saplandığı günler ilkin bir keyfi kaçar, rengi uçar, ama bir de ertesi gün bakardınız, durum aynı kaldığı halde, onun duruma bakış açısı ışıklanır ve Orhan Kemal, hala şimdi kulaklarımda çınlayan o sevimli kahkahalarını atmaya başladılar” (Haldun Taner- Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 111).

- “Hasan Celal Güzel’in bütün başarılarının ardında bilgisi, cesareti ve karizması, başarısızlıklarının ardında ise dürüstlüğü yatar” (Beşir Ayvazoğlu-Siretler ve Suretler, s. 44).

Portrenin anlatımındaki öznellik birçok yerde karşımıza çıkabildiği gibi karakter tahlillerinde de karşımız çıkar. Portrede anlatılan kişinin karakter özelliklerinin nasıl sunulduğu yazarın bakış açısına, diline göre de değişebilir. Tarihi gerçeklikleri, nesnel birtakım bilgileri içermekle beraber tercih edilen dil kullanımında öznellik, kendini belli etmektedir.

- “Augustus, genç yaşta inanılmaz kurnazlıklarla Roma tarihinin çakallarını ve aslanlarını atlatmayı bildi. Yeri geldi kendi de yırtıcı bir kaplan oldu, yeri geldi sırtlanlar gibi başkasının devirdiğine son darbeyi vurdu. Talih yardımcısıydı ama ak bahtı kara bahta da dönebilirdi. Sezar’ın akıbetine uğramamak için devletin imkânlarını da kanunlarını da kullanmayı iyi bildi. (...) Devlet ancak dâhilerin kurabileceği bir mimari eserdir. Ne Sezar veya İskender gibi büyük bir komutandı ne de en büyük kanun koyucuydu. Ama bu özellikleri şahsında yeterince birleştiren tarihin iyi tersim ettiği bir dâhiydi. Senato, sevdiği bu diktatöre Sezar’a da yaptığı gibi yılın bir ayının adını tahsis etti: Augustus” (İlber Ortaylı-Defterimden Portreler, s.19).

1.3. Toplumsal Tahliller

Portrede, anlatılan kişinin sahip olduğu fiziksel özellikler, karakter özellikleri gibi detaylar onun toplumsal rolleri ile ilişkilendirilerek okuyucuya sunulabilir. Söz konusu kişinin karakter özellikleri ile yaptığı iş arasındaki bağlantı, bu özelliklerin toplumun ona bakışını nasıl etkilediğine ilişkin yorumlar, metinde yer alabilir. Bu aynı zamanda o kişinin bireysel özellikleri ile sanat, edebiyat, siyaset vb. konulardaki başarıları/başarısızlıkları arasında ilişki kurmayı mümkün kılmaktadır. Bu sayede öğrenci, hakkında bilgi edindiği kişinin özelliklerini bütüncül bir şekilde öğrenmiş olacaktır.

- “Mükrimin Hoca, Edebiyat Fakültesi’ndeki yerini de, o hiç kimseye benzemeyen kişiliği ile doldurdu. (...) O yıllarda tesadüfen, her kürsünün hocası, o kürsünün gerektirdiği niteliklerin hepsini kendinde toplamış bulunuyordu. Kişi ile uzmanlığı arasında bu kadar uygunluk, bir de ancak tiyatro piyeslerinde bulunurdu. (...) Ve nihayet kürsünün kişiliğine en yakışan İslam Tarihi Profesörü Mükrimin Halil Yinanç hocamız... Profesörlük lakabı Mükrimin Hoca’nın adının yanında olduğu gibi, kişiliğinin üzerinde de, tıpkı başındaki fotr gibi bir iğreti, bir zorlama dururdu. O profesörden çok, örneğin Fatih’in ünlü medresesinin ünlü mütebahhirine benziyordu. İskarpinleri, ayağında mest gibi dururdu. Pantolonunda ise, istediği kadar ütülü olsun bir şalvar çağrışımı vardı. Sırtından çok seyrek eksik ettiği paltosunu, siz hayalinizi biraz zorlayarak, bir çeşit cüppe sayabilirdiniz” (Haldun Taner – Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 25).

Bu tahliller zaman zaman kişinin karakter özellikleri ile toplumdaki yerine dikkat çekse de zaman zaman da kişinin uzmanlık alanındaki başarılarının topluma nasıl sirayet ettiğine dikkat çekecek şekilde de okura sunulabilir.

- “Özel yaşamda hep memleket seviyesinin üstüne yönelik bir aydın olmasına karşın, kültür ve algılama seviyesi örneğin Fransa’dakine kıyasla çok eksik olan Türk üniversite öğrencilerinin bu durumlarından belki ilk yıllar biraz yakınmış ama ondan sonra gerçekçi bir insan olarak onlara ulaşacak dalga uzunluğunu müthiş sezgisiyle yakalayıp, her şeyden önce onlara yararlı olmayı birinci plana çıkarmıştı” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 132).
- “Batı kültürünün esas kaynaklarına ancak klasik kültürle girileceğine inanan Suat Baydur’un bir ideali bu kültürü genç kuşaklara sindirip yaymaksa, diğer bir ideali de Türk dilini temizlemek, onu Batı dillerinin bütün kavramlarını karşılayabilecek bir zenginliğe ulaştırmaktı. Bu konuda pek çokları gibi ezbere, sırf laf olsun, çorbada benim de tuzum bulunsun diye değil,

işin ehli bir filolog olarak, bilerek, inanarak, gereğine inanarak konuşurdu. Onun kendine has ironik edası ile yazdığı makaleleri okumak ayrı bir zevk olurdu” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 139).

Portrede anlatılan kişinin toplumla olan bağını, toplum üzerindeki etkisini bulmak mümkündür. Özellikle tarihi karakterlerin anlatımında bu özellik okuyucu için oldukça önemli olabilmektedir.

- “Caesar strateji uzmanıydı, devlet adamıydı. Ordusuna ve askerlerine sahip çıkardı. Tarihte bazı toplumlar askeri medeniyeti kurma vasfına sahiptir. Romalılar da bu toplumlardan biriydi” (İlber Ortaylı-Defterimden Portreler, s. 14).
- “Tarihte Caesar kadar kurnaz, onun kadar dahi bir diktatör görülmez. Ve onun kadar kalıcı bir siyasi portre de pek azdır. Takvim değişse de Temmuz ayı onun adıyla (Iulius), July diye anılıyor. Doğduğu ayın adı kalıcı oldu” (İlber Ortaylı- Defterimden Portreler, s. 15).
- “Romanlarında olduğu gibi, güncel yaşamında, özel tutumunda da kuşaktan kuşağa, tartışmasız, sürtüşmesiz, süregelmiş hazır değer yargılarına, koşullandırmalara kendi deyimini ile aldatmacılığa, yutturmacılığa karşı, yaman savaş açmıştı” (Haldun Taner- Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 118).

2. Portrede Anlatılan Kişinin İç Dünyası Ele Alınır

2.1. İlginç Ayrıntılar

Portrede kişinin yaşamının tamamı anlatılmaz, ilgi çekici ayrıntılara ve kesitlere değinilir. Bu ayrıntılar detaylandırılıp biraz da öyküleştirilerek anlatılır. Bu tür bilgiler, anlatılan kişinin iç dünyası hakkında okura ipuçları sunar. Böylece okurun ilgisi metne çekilir.

- “Peki, bugünün insanları için bütün zamanların en hayran olunacak tarihi portresi Fatih Sultan Mehmed Han kendi devrinde nasıl görülüyordu? Komutanlar seviyordu, devletlular seviyordu hatta imtiyazları fazlasıyla geri verilen Roma-Ortodoks Kilisesi ve Patrik Ghennadios gibileri ona müteşekkirdi. Dış İslam dünyasında takdir edenleri çoktu ama Akkoyunlular Devleti ve Uzun Hasan gibi kıskananları da vardı” (İlber Ortaylı-Defterimden Portreler, s. 35).
- “Bir övüncü sakalı ve sakalının tuttuğu özgürlük şarkısı ise, bir başka övüncü de sıhhati, fizik gücü idi. Taşıt araçlarına hiç binmez, yaz kış asker postalları ile kilometrelerce yolu yaya yürürdü. Sınıf arkadaşı Matematik Profesörü Ali Yar’la yine sınıf arkadaşı Prof. İbrahim Hakkı Akyol’u birer eli ile tutup havaya kaldırdığına tanık olmuştum. Yurdun iki büyük bilginini birer eliyle havada tutabilmek, Sakallı Celal’e çok büyük keyif vermişti” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 13).

2.2. Anılar

Portrede yazarın anlatılan kişiyle ilgili anılarına, etkileşimlerine yer verildiği görülür. Bu yönüyle portreye konu olan kişinin toplum üzerindeki etkisine de bir çeşit göndermede bulunduğu söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim yazar burada kendisini toplumun bir parçası olarak ele alıp portresi çizilen kişinin kendi üzerindeki etkilerinden bahsedebilir. Bu sayede okuyucu, bir sanatçının, edebiyatçının vs. kişiler üzerindeki etkilerini rahatlıkla görebilir. Özellikle ortaokul dönemindeki çocuklarda kişilik gelişimini destekleyebilmesi, öykünme, rol model olma gibi bir takım kavramları somutlaştırabilmesi açısından portre, destekleyici bir tür olabilir. Dolayısıyla portre, çocukların dil gelişimini destekleyici bir metin türü olmanın yanı sıra örtük olarak onların kişilik gelişimlerini de desteklemeyi hedeflemiş olur.

• “Tevfik Fikret’i ilk defa 1912 yazında arkadaşım Şefik Esat’ın delaleti ile tanıdım. On seneden beri şiirine aşına idim. Kendi neslimin bütün çocukları üzerinde olduğu gibi ruhumda, ahlakımda, zevkimde, lisanımda, sanatımda en büyük tesiri o icra etmişti. Şark âleminden kafamı o çıkarmıştı. Bir müddet onun kâinatında kalmıştım. Sonra Paris’teki edebi hayata dalarak onun kâinatından çıkmıştım” (Yahya Kemal-Siyasi ve Edebi Porteler, s. 6).

• “Bizi hemen küçük bir odaya aldı. Büyük bir masanın üzerinde daha o zaman mevcut olmayan Aksaray ve Saraçhane altgeçilerinin maketleri duruyordu. Küçük bir çocuğun en yeni oyuncaklarını gösterirken duyduğu sevinç ve övüncü duyduğu belli oluyordu. Gözleri ışıl ışıldı. Yonca yapraklarının virajlarını eliyle de çizerek, “ Ne güzel değil mi?” dedi. Sonra büyük salona geçtik. Masa başına oturduk. Yüzü birden ciddileşmişti. Konuyu anlattık. Bizi dikkatle dinledi. Ama dinleyişindeki aşırı dikkat bile, onu daha önceden bildiğini gösteriyordu” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 91).

• “1950’lerde Şehir Tiyatrosu’nda provalarına başlamak üzere olan Günün Adamı adlı bir oyunum, devrin valisi tarafından devrin büyüklerini gocundurur gerekçesi ile yasaklanınca, Avrupa’da gezide bulunan Muammer, bana bir telgraf gönderdi. “Yasaklanan oyununuza ben talibim.” diyordu. İlk dostluğumuz o tarihte başladı. Şeref Bey beni otomobille aldı. Muammer’in evine yemeğe götürdü. İlk yazarlık itibarını o gün, evde tattım” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 109).

• “Onları görmeye gittiğim günün tatlı rüyasını hala hatırlıyorum: İlk sevgili ile ilk buluşma böylesine yürek çarpıntılı olamaz.

Sarı binanın merdivenlerini çıkarken kalbim göğsümden fırlayacak, ayaklarımın ucuna düşecekti sanki...” (Yusuf Ziya Ortaç-Bizim Yokuş, s. 20).

• Bu gazetenin ilk sayısında ve ilk sayfasında bir manzumem çıktı benim: Türk Ordusu! (...)

Sadrazam Sait Halim Paşa, elindeki gazeteyi bir ihtilal bayrağı gibi sallayarak bir kalkıp bir oturmuş koltuğuna:

“Bu ne cüret? Bu ne cesaret? Bu ne ihanet? Osmanlı ordusuna, İslam ordusuna, Orduy-u şahaneye Türk ordusu denir mi? Söyleyin ona, tashih etsin, itiraz etsin, Osmanlı milletinden af dilesin!” (Yusuf Ziya Ortaç-Bizim Yokuş, s. 41).

2.3. Anlatılan Kişinin Çok Yönlülüğü

Portrede kişinin sadece sanatı veya işi gibi tek bir yönüne odaklanılmaz. Aynı zamanda karakter özellikleri gibi insani yönlerine de ışık tutulabilir. Onun karakteristik özellikleri ile ilgili bilgiler vererek bunun aynı zamanda edebi/ siyasi vb. yaşamına nasıl etki ettiğine dair de yorumlarda bulunulmasına imkân sunulabilir. Bu gibi özellikleri ile portre, çocukların kişilerin karakter özellikleri ile başarıları arasındaki bağı keşfetmesine yardımcı olabilir. Bu bağı hisseden çocuk, insanın sosyal rollerine dair bir farkındalık geliştirebilir. Böylece portre çocuğun sosyal gelişiminde destekleyici bir tür olabilir.

• “Ziya Bey, yalnız kitaplara ve fikirlere kapanmış bir adam olduğu için çok iyi bir insandı lakin maddi manada iyilik etmeyi bilmezdi. Bu noksanı hilkatinde değil bilakis hayatın fiil sahasında münhasır yegâneliğindediydi. Bunun için de ilmin birer şubesine ihtirasla sarılmış gençlere, kendi mevkiinden istifade ederek lazım olduğu gibi iyilik edemedi” (Yahya Kemal-Siyasi ve Edebi Portreler, s.16).

• “Burada onun, hiç kimseninkine benzemeyen, hayat dolu, yaşama sevinci dolu, duyarlı, renkli, yürekli yapıtlarını anlatmaya kalkacak değilim. Şu küçük anma yazısında Aliye’nin sadece

insan kişiliğinden iki çift söz edeceğim” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 61).

- “Büyük vekarını alçakgönüllülükle, ihtirasını da sakın bir ölçülülükle gizlemeye çalışan, hem ihtisas adamı, hem çok yanlı, hem uluslararası çapta bir amme hukuku bilgini, hem çağının fikir ve sanat hareketlerini içtenlikle izleyen bilinçli bir aydın” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 123)

- “Büyük bir vatanseverdi, doğru! Atak, gözü pek ve deha sahibi bir askerdi, doğru! Yurdundan çok uzaklarda yiğitçe savaşarak şehit düşmüş gerçek bir kahramandı, doğru! Enveriye adı verilen askeri bir başlık ve güya okuma yazmayı kolaylaştırmak için, sesli ve sessiz harflerin ayrı ayrı yazılması esasına dayanan bir yazı stili icat etmişti, yani kendi çapında bir devrimciydi, o da doğru! Kültürlü bir adamdı, Almanca ve Fransızca bilirdi, hatta Hitler gibi ressamdı!” (Beşir Ayvazoğlu-Siretler ve Suretler, s. 30).

Portrede kişi olumlu ve olumsuz tüm özellikleriyle ele alınabilir. Bu yönüyle çocuklar bir kişinin sadece iyi ya da sadece kötü olamayacağını, erken çocukluk döneminde dinledikleri metinlerdeki karakterlerden farklı olarak insanların idealize edilmiş tiplerden oluşmadığını kavrayabilir. Böylece çocukları yetişkin gerçekliğine hazırlama noktasında portre, uygun bir metin türü olabilir. Ancak bu noktada aktarılan olumsuz sayılabilecek özelliklerin çocuğa sunmak için uygun olmasına da dikkat edilmelidir.

- “Terbiyece çok yontulmuş bir adam olmakla beraber zaman zaman kabalıklar ederdi, galiz sözler söylerdi. Bazen kadınların bulunduğu meclislerde de ağzından bu nevi kelimelerin çıktığı olmuştu. Hiddetli zamanlarında fena küfürbazdı. Matbaasında mürettepleri ve uşakları payladığı zamanlar hayli sert sıfatlar savururdu” (Yahya Kemal-Siyasi ve Edebi Portreler, s. 70).

- “Son derece basit kafalıydı. İyi okumuş değildi ve okumaya da istidadı yoktu. Saplandığı fikirleri hiddet ve şiddetle müdafaa ederek konuşurdu. Asabiyeti daima üstündeydi. Sakin dinlemek hassasından mahrumdu. Fikir münakaşalarıyla şahsi dargınlıklar arasında bir adımlık bir mesafe bile bırakmazdı. Çok faaldi. İşgüzarı. Ayağına çabuktu. Becerikliydi” (Yahya Kemal-Siyasi ve Edebi Portreler, s. 111).

- “Abdullah Cevdet doktoru. Şairdi. Aydın, ileri bir kafaydı. Ama hepsinden çok nesi ile meşhurdu, bilir misiniz? Hasisliği ile!” (Yusuf Ziya Ortaç-Bizim Yokuş, s. 45).

Portrede anlatılan kişinin uzmanlık alanı dışında farklı konulardaki yetkinliklerinden de söz edilir. Portrenin anlatılan kişinin iç dünyasına ilişkin sunduğu bu çok yönlü bakış açısı çocuklara bütüncül ve eleştirel bakış açısını kazandırmak için faydalı olabilir. Çocuk, hayatını öğrendiği kimseyle ilgili farklı özellikler görebilir. Ve insanın çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu özümseyebilir. Aynı zamanda anlatılan kişiye ilişkin olumlu ve olumsuz sayılabilecek özelliklerin bir arada verilmesi, çocuğun kişilere eleştirel yaklaşabilmesini de destekleyebilecek niteliktedir.

- “Bütün Rönesans döneminin Doğu-Batı medeniyetine hâkim en renkli münevveriydi. Yunanca okur dinlerdi. Kusursuz bildiğini ne biz söylüyoruz ne kendi söylüyordu. Muasır İtalyan ve Rumlardan bir de Topkapı Sarayı’nın Yazmalar Kitaplığı’ndaki “İliada” adlı yazmanın üzerindeki notlarından Yunancasının düzeyi anlaşılıyor. İtalyanca konuşuyordu, Farsça ve Arapça kalem sahibiydi” (İlber Ortaylı-Defterimden Portreler, s. 33).

- “Ulvi Uraz’ın rejisör ve hoca kişiliklerinden de üstün yanı oyunculuğu idi. Ben onun kadar zevkli oyuncu tanımadım. Saat dokuza yaklaşırken onun içini bir bayram sevinci sarardı.

Enerjisi de akıl dışı bir şeydi. Yaratma heyecanı içinde yorulma denen şey onun dolayına uğramazdı” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 122).

- “Yeri gelmişken, İlber Ortaylı’nın şiirden çok iyi anladığını da kaydetmeliyim. Sağlam bir edebi kültürü vardır; kendisiyle sadece Türk edebiyatı hakkında değil, başta Rus romanı olmak üzere, dünya edebiyatının önemli metinleri hakkında da rahatlıkla konuşabilir. Ama o her şeyden önce tarihçidir ve bütün bu kültür altyapısını tarih analizlerinde yetkinlikle kullanır” (Beşir Ayvazoğlu-Siretler ve Suretler, s. 196).

3. Portrede Yazar, İzlenimlerini Aktarır

Portre öznedir ve izlenime dayalıdır. Yazar, anlattığı kişiye dair kendi izlenimlerine ve yorumlarına portrede sık sık yer verebilir. Bu metin türünde kişiyle ilgili gerçeklikler aktarılsa da aslolan anlatıcının izlenimlerini metne dâhil etmesidir. Bu yönüyle denilebilir ki portre bir çeşit edebi dedikodudur. Bu özellik ise onu okur için ilgi çekici bir metin türüne dönüştürür.

- “Mustafa Kemal’i yüzbaşı iken de Mustafa Kemal yapan bu nitelikleri Latife Hanım gibi zeki, hassas, aydın, bir kadın elbet değerlendirmesini bilirdi de, acaba evlenmeye kalkar mı idi? Orası biraz şüpheli. Benim duyduklarımdan, okuduklarımdan edindiğim izlenim şudur ki, Latife Hanım’ın milli kahramana hayranlığı kadar, bir ‘First Lady’ olma ihtirası da bu dirençte rol oynamış olsa gerekir” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 37).
- “Asaf Halet Çelebi’yi ben yaşamının son dört yılında yakından tanımak fırsatı buldum. O dört yılı ortak bir çatı altında geçirdik. Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümüne kütüphane memuru olmuştu. Ben de aynı bölümün öğretim görevlisi idim. Tatlı, yumuşak, dış şartların bütün sefaletine karşın, yenilmez bir iyimserlik içinde idi. (...) Her insana her zaman iyi bakan munis gözleri, en dertli zamanlarında bile gülümsemeye hazır kalın dudakları ile onu görmek birden içinizi açardı. Sanki küçüklük yaşınızın bir müşfik dayısı idi o. Ya da sevimli bir ağabeyi” (Haldun Taner- Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil s. 44-45).
- “Ne var ki, ben Celal Sılay’ın tek başına bir odada ölmüş olmasını, bunun neden sonra farkına varılmasını, onun yaşamına ve mizacına aykırı bulmadım pek. Yaşamı süresince ona gösterilmeyen bir ilgi, şefkat ve sevgi ile çevrili ölse idi, asıl bunu yadırgardım. O da yadırgardı sanırım. Celal Sılay, aşırı duygulu bir insandı. Her şair için doğal olan bir duygululuğun çok ötesinde, fenomenal denilebilecek bir içsezisi vardı. Bundan ötürü yaşamında hep yaralandı, örselendi. Onu dışarıdan tanıyanlar bu yanını bilmezdi” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 48).
- “Bence Kemal Tahir, edebiyatımızda romancılığı çok ciddiye alan, her konusu için önceden uzun araştırmalara girişen, tarih bilinci ve sorumluluk duygusu sahibi bir romancı olarak anılacaktır. Bütün bu çabalarının altında bugünkü ve yarınki Türk toplumuna bazı çıkar yollar arama amacı yatardı. Bu bakımdan, ayrıca, çok yurtsever ve yürekli bir yazardı” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil s. 119).
- “Okumuş yazmış kişilerin çevresinden hoşlanmayı da, sanırım, iki nedene dayanıyordu. Birincisi, bizde bu çeşit insanların gösterişçiliği, bilgiçliği yanında, sanattan, edebiyattan, içtenlikten pek az anlayışları idi. İkincisi, Sait Faik’in kendini onlar yanında kültürlü görüşünden gelen aşağılık kompleksi...” (Haldun Taner- Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil s. 128).
- “Bu alaycılık yaklaşımı onun çevresi ile kendi arasındaki seviye farkından duyduğu üzüntünün bir çeşit avuntusu da sayılabilir. İş böyle şakaya vurmakla onu dayanılabilir yapıyordu, gibi bir duyguya kapılırdım çoğu zaman” (Haldun Taner- Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil s. 133)

- “Bana sorarsanız, İlber Ortaylı şaşırtıcı ve meydan okuyucu rahatlığını kendine ve bilgisine aşırı itimadından alıyor. Zekâsı, tecessüsü, geniş bilgisi ve ele aldığı meselelere hâkimiyeti hakikaten göz kamaştırıcıdır” (Beşir Ayvazoğlu-Siretler ve Suretler, s. 189)
- “Barış Manço’nun o kadar sevilmesinin sebeplerinden biri de bence şöhretinin zirvesindeyken bile şımarmaması, mazbut bir aile hayatı yaşaması veya böyle bir izlenim uyandırmasıdır” (Beşir Ayvazoğlu-Siretler ve Suretler, s. 245).

Portrede portresi çizilen kişi kadar yazarın dünyası da açığa çıkar. Yazarın anlattığı kişi ile bizzat tanışmış olması, izlenimlerinden faydalanabilmesi ya da anlatımında anılarına yer verebilmesi portrenin öznelliğine de uygun düşmektedir.

- “Halide Hanım, Atatürk ölüp de İsmet Paşa cumhurbaşkanı olduğu zaman, eşi ile birlikte yurda döndü. Zeynep Hanım Konağı’nda bıraktığı hocalık görevine, artık Fındıklı’ya taşınmış olan Edebiyat Fakültesi’nde yeniden başladı. Ben kendisini ilk defa o zaman gördüm ve tanıdım. Dik bakan gözler, görünüşün yüzeydeki tabakasını delip arkasına varmak ister gibi bakan genç ve diri gözler. İlk karşılaşmamızdaki izlenim bu olmuştu. Otoriter bir kişiliği vardı. Bu da herhalde onun bir snobizmi olmalı idi” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 87).
- “O, nadir haller dışında hep neşelidir; ya tuhaf şive taklitleriyle ona buna takılıyor, ya birini diline dolamış hırpalıyordur. Eğer yeni tanışmışsanız, bu hallerine bakıp sizi ciddiye almadığını da düşünebilirsiniz, gayriciddi bir adam olduğunu da. İlber Ortaylı’nın içinde kıpır kıpır bir muzip çocuk ve bu çocuğun dünyaya asla metelik vermediği düşündürten aşırı rahat halleri vardır; teklif tekellüf bilmez, hatır gönül dinlemez” (Beşir Ayvazoğlu-Siretler ve Suretler, s. 188).

4. Portrede Ön Plana Çıkan Anlatım Özellikleri

4.1. Öznelik

Portrede öznelik oldukça belirgindir. Bu öznelik hem anlatış biçiminde hem de konunun ele alınışında kendini gösterir. Metne daha samimi bir hava katan bu durum öğrencilerin metne olan ilgisini çekebilme özelliğine sahiptir. Bilinmektedir ki o yaş grubundaki çocuklar bilgilendirici metinler yerine daha yalın ve samimi bir üslupla yazılmış metinlere daha istekli yaklaşmaktadır. Bu da portrenin bir metin türü olarak çocuk edebiyatına kazandırılması konusunda güçlü bir dayanak oluşturmaktadır.

- “Bugün 10 Kânunusani. Varşova’nın en kötü kış günlerinden biri... Biraz üşütmüşüm. Günümü yataкта geçirdim. Saat bir buçukta postacı, İstanbul ve Ankara gazetelerini getirdi. Milliyet gazetesini açtım. İlk sayfanın son tarafında Süleyman Nazif’in öldüğünü, iri harflerle okudum. Kalbimde adeta uzvi bir ağrı hissettim. İstanbul’a dönersem Süleyman Nazif’i bulamayacağım, onunla bir daha görüşmeyeceğim, konuşmayacağım, dedim. Bu eksiklik bana hudutsuz bir acı gibi geldi” (Yahya Kemal-Siyasi ve Edebi Portreler, s. 24).

4.2. Karşılaştırma

Portrede sık sık karşılaştırmalardan faydalanılır. Bu sayede tanıtılan kişi veya kişilerin alanındaki yerini daha iyi kavramamıza yardımcı olabilir. Bu örnekte de görüldüğü üzere edebiyatımız için oldukça önemli bu iki ismin benzer ve farklı noktalarına değinilerek öğrencilere hem edebiyatçılar hakkında bilgi verip hem de onların Türk şiirine ilişkin bir fikir sahibi olmaları desteklenebilir.

- “Tevfik Fikret – bütün zaafı ve noksanlarıyla beraber- şiirimizin içindendi. Şiirimizin alafıngaya doğru bir istikamet alacağı zamanda gelmiş, o istikametın başına geçmiş, göreceği işi görmüş, eserini de şahsiyetini de Türk edebiyatına müebbeden hak etmişti. Ziya Gökalp şiirimizin dışında kalmış bir âlimdi. Şiirin ne olduğunu iyi bilmesi, edebiyatımızın hangi istikamette milli olabileceğini iyi anlaması, onun şiirimize ve edebiyatımıza girmesini temin edemedi; bunun için de şiirimizin yenileşmesinde hiçbir iş göremedi” (Yahya Kemal-Siyasi ve Edebi Portreler, s. 21).

4.3. Öyküleme

Yukarıda değinildiği gibi portrede ele alınan kişinin yaşamından ilginç kesitler ve anılar, öyküleyici bir dille sunulur.

- “Abdullah Cevdet Beyefendi” dedim... Kelimeler boğazımda düğüm düğümdü. Boğuluyordum sanki... Gözleri endişe dolu bakıyordu yüzüme. “Biliyorsunuz... İki yılı aştık... İctihat’a şiirler yazıyorum... Benim kalemimden başka gelirim yok. Türk Yurdu her manzumem için bir lira veriyor... Sizden de rica edeceğim artık...” Aman Yarabbi, bir insan bir anda nasıl böylesine allak bullak olur? Yüzü nasıl böylesine kararır? Gözlerinin içi nasıl böylesine yosunlu bir kuyu olur? Boynunu büktü, ellerini açtı, bir ara tıkanı, nefes alamıyor sandım... Onun sesi de benimki kadar tanınmaz olmuştu... “Oğlum,” dedi... “Evladım,” dedi... “Yusuf Ziyacığım,” dedi... “Bilmezsin seni ne kadar severim,” dedi... “İmkânımız olsa sana söyletir miydin hiç,” dedi... “Ben bu İctihat’ı çocuğum gibi seviyorum,” dedi... “O yüzden fedakârlıklara katlanıyorum,” dedi... (Yusuf Ziya Ortaç-Bizim Yokuş, s. 47).

4.4. Betimleme

Daha önce değinildiği gibi, portrede fiziksel tahliller yapılırken betimleyici bir dil kullanılır.

- “Sakal yüzünün öylesine ayrılmaz bir parçası olmuştu. Alına dökülen kıvrıkcık saçları, kişilik sahibi uzun ve güçlü burnu, çocuksu bir parlaklık ve sıcaklıkla bakan neşeli gözleri, gür sakalının çevrelediği yüzüyle hem çelişkili hem uyumlu bir birleşim yaratıyordu” (Haldun Taner-Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil, s. 13).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türk edebiyat tarihinden örneklerle portre türünün özellikleri açıklanmış ve ana dili olarak Türkçe öğretiminde portrenin kullanılabilirliği tartışmaya sunulmuştur. Bu bağlamda portre türünün betimleme, izlenim ve tahlile dayalı anlatım özelliği ön plana çıkmıştır. Biyografiye göre daha öznel bir üsluba sahip olması, bir kişinin yaşamının tamamının değil, ilgi çekici yönlerinin anlatılması portrenin ayırt edici yönleri olarak ön plana çıkmaktadır. Ayrıca portre türünün, ölmüş kişileri anma kültürünün edebiyattaki yansıması olduğu da söylenebilir.

Portre metinleri, okuma ve dinleme becerisini geliştirmede kullanılabilir gibi, yazma becerisinin geliştirilmesinde de bu metin türünden yararlanılabilir. Söz gelimi portre türündeki bir okuma metninden yola çıkarak öğrencilerden yakın bir arkadaşının portresini yazması istenebilir. Bu portre, fiziksel ve psikolojik betimlemeleri, izlenim ve tahlilleri içerebilir. Böylece

öğrencilerin hem dil hem de düşünme becerilerinin gelişmesine zemin yaratılır. Bu sayede öğrenciler, arkadaşları üzerinde nasıl bir izlenim bıraktığını görebilir. Bu tür etkinlikler her öğrencinin kendini fark etmesini, kendi yaşamı üzerine düşünmesini sağlayabilir.

Türkçe ders kitaplarında Türk edebiyatından ünlü yazar ve şairlerin portrelerine yer verilmesi, öğrencilerin genel kültürünü geliştireceği gibi, öğrencilerin Türkçe dersi ile lisede görecekleri Türk dili ve edebiyatı dersi arasında da bağlantı kurmasını sağlayabilir.

Türkçe derslerinde portre türünü kullanmanın olası yararlarının yanı sıra kimi çekinceler barındırdığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Ders kitabı yazarlarının ve öğretmenlerin öncelikle temaya ve öğrencilerin dil ve düşünme düzeylerine uygun portre metinleri bulması gerekir. Yeni Türk edebiyatında portre türünde çok sayıda kitap bulunmasına rağmen bu türün çocuk edebiyatında ihmal edildiği görülmektedir. Ayrıca kimi portre metinlerinde -öznel anlatım egemen olduğu için- eğitimsel ilkelerle bağdaşmayacak betimlemelere rastlanabilmektedir. Bu bağlamda metinler seçilirken eğitsel ilkelere uygunluğuna da dikkat edilmelidir.

İncelenen Kitaplar

Ayvazoğlu, B. (2017) *Siretler ve suretler*. İstanbul: Kapı.

Kemal, Y. (2022). *Siyasi ve edebi portreler*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Ortaç, Y. Z. (2020). *Bizim yokuş*. İstanbul: İnkılap.

Ortaylı, İ. (2021). *Defterimden portreler*. İstanbul: Kronik Kitap.

Taner, H. (2019). *Ölürse ten ölür canlar ölesi değil*. İstanbul: YKY.

KAYNAKLAR

Avcu, D. G. (2019). *Yeni Türk edebiyatında portre türünün gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı.

Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 257-264.

Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının metin türlerini kavramlaştırma eğilimleri ve tür farkındalıkları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 86-102.

Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve ders kitaplarında metin-odaklı görevlerin yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 274-290.

Dilidüzgün, Ş. ve Genç, Ş. (2019). Türkçe dersi okuma kazanımlarının metin yapı ölçütlerini karşılama yeterliği: 8. sınıf örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (64), 562-571.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-12.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MARUZ KALMA YOLUYLA SÖZCÜK ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ

Dr. Cemile UZUN*

ÖZ

Dilin önemli bir yapı taşı olan sözcükler yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda araştırmacıların sözcük öğretimine dikkat çektiği ve bu konu ile ilgili çalışmaların arttığı görülmektedir. Yabancı dilde sözcük öğretiminde birçok teknik ve etkinlik kullanılmaktadır. Maruz kalma yoluyla öğrenme de bu tekniklerden bir tanesidir.

Anlamalı bir öğrenimin gerçekleşmesi için öğrenilen dile maruz kalınmalıdır. Maruz kalma yoluyla öğrenme hazırlıksız ortamlarda kendiliğinden gerçekleşir. Yabancı dile maruz kalma, dil öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Bundan dolayı, çalışmada yabancı dilde maruz kalma yoluyla sözcük öğretiminin anlam odaklı öğrenime etkisi araştırılmıştır.

Alanyazın tarandığında, maruz kalma yoluyla sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların okuma, dinleme ve izleme gibi farklı uygulamalar ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Yabancılara Türkçe Öğretiminde, maruz kalma yoluyla öğrenme ile ilgili çeşitli ölçekler geliştiren çalışmaların olduğu görülmektedir. Yabancılara Türkçe Öğretiminde maruz kalma yoluyla sözcük öğretimini ele alan çalışmaların olmaması çalışmayı özgün kılmaktadır.

Çalışmada, maruz kalma yoluyla öğrenmenin sözcük öğretimi üzerindeki etkileri ve bu tekniği etkileyen değişkenler tespit edilmiştir. Yabancılara Türkçe Öğretimine, bu tekniğin uyarlanmasının getireceği faydalar ortaya konulmuştur. Bu yönüyle çalışma, Yabancılara Türkçe sözcük öğretiminde yeni tekniklerin geliştirilmesine farklı bir bakış açısı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, maruz kalma, kelime.

THE IMPORTANCE OF VOCABULARY TEACHING THROUGH EXPOSURE IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

ABSTRACT

As an important building block of language, vocabulary has an important place in foreign language teaching. In recent studies, it is seen that researchers draw attention to vocabulary teaching and studies on this subject have increased. Many techniques and activities are used in teaching vocabulary in foreign languages. Exposure learning is one of these techniques.

Exposure to the language being learned is necessary for meaningful learning to take place. Exposure learning occurs spontaneously in unprepared environments. Exposure to a foreign language is an important part of language learning. Therefore, this study investigated the effect of teaching vocabulary through exposure on meaning-oriented learning in a foreign language.

* Fırat Üniversitesi, TÖMER, cemileuzun000@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0102-3306

When the literature is reviewed, it is seen that studies on vocabulary teaching through exposure are associated with different practices such as reading, listening and watching. In Turkish Language Teaching to Foreigners, it is seen that there are studies developing various scales related to learning through exposure. The lack of studies on vocabulary teaching through exposure in teaching Turkish to foreigners makes this study unique.

In the study, the effects of learning through exposure on vocabulary teaching and the variables affecting this technique were determined. The benefits of adapting this technique to teaching Turkish to foreigners were revealed. In this respect, the study will provide a different perspective to the development of new techniques in teaching Turkish vocabulary to foreigners.

Key Words: Teaching Turkish to foreigners, exposure, word.

1. GİRİŞ

Kelimeler dilin temelini oluşturur. Kelimeler olmadan düşünceleri, fikirleri veya duyguları aktarmak mümkün değildir. Kelimeler insanın kendisini etkili ve açık bir şekilde ifade etmesini sağlar. Wilkins kelime dağarcığı olmadan hiçbir şeyin aktarılamayacağını altını çizirken Harmer kelime dağarcığını insanın hayati organlarına benzetmiştir. (Wilkins, 1972; Harmer, 1994).

Yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi ikiye ayrılmak mümkündür: kasıtlı ve maruz bırakma ile öğretimi. Kasıtlı kelime öğretimi, yeni kelimeler öğrenmeye ve kelime dağarcığını genişletmeye yönelik bilinçli bir süreci ifade eder. Kelime bilgisini hafızaya kaydetmeyi amaçlar, özellikle kelimeleri ezberlemek için tasarlanmıştır (Koren, 1999; Robinson, 2001). Öğrenciler bilinçli olarak zihinsel çaba sarf eder ve çeşitli strateji ve tekniklerle kelimeleri ve anlamlarını hafızalarına kaydederler. Kasıtlı kelime öğretiminin bazı temel yönleri vardır. Genellikle sınıflarda dil kursları gibi yapılandırılmış ortamlarda gerçekleşir. Öğrenciler yeni kelimeler öğrenmek için müfredat veya belirli bir planı takip ederler.

Maruz bırakma ile kelime öğretimi, örtük kelime öğretimi ya da tesadüfi kelime öğretimi diye de adlandırılır. Maruz bırakma ile kelime öğretimi, hazırlıksız ortamlarda dille etkileşime girmenin bir yan ürünü olarak gerçekleşir. Kelimeler, okuma, dinleme ve izleme gibi etkinliklerle veya medya kullanımı gibi ortamlarda kendiliğinden gerçekleşir. Öğrenciler, yeni kelimeleri ezberleme amacı olmaksızın kendiliğinde öğrenirler. Maruz bırakarak kelime öğretme, insanların çocukken ana dillerini öğrenme şeklini yansıttığı için kelime bilgisini zenginleştirmek için etkili bir yol olarak kabul edilir.

Maruz kalma yolu ile kelime öğretiminin birçok faydası vardır. Kelimelerin gerçek yaşam bağlamlarında öğrenilmesini sağlar. Kelimelerin konuşma bağlamında nasıl kullanıldıklarını görmek öğrenmeyi daha da pekiştirir. Maruz kalma yoluyla öğrenilen kelimeler, genellikle belirli durumlar veya duygularla ilişkilendirilir, bu durum da bağlamsal ipuçları sayesinde kelimelerin hatırlanmalarını kolaylaştırır. Ana dili Türkçe olan konuşmacılardan kelimelerin telaffuzlarını duymak, kişilerin öğrendiği kelimeleri daha doğru telaffuz etmelerini sağlar. Maruz kalma yoluyla öğrenilen kelimeler genellikle gerçek yaşama hemen uygulanabilir ve öğrencileri öğrendikleri kelimeleri kullanmaya teşvik eder. Öğrenilen kelimelerin kültürel ve sosyal bağlamlara uyarlanmasını sağlayarak kelimelerin anlamlarının daha da pekiştirilmesine yardımcı olur. Dile gerçek yaşam bağlamlarında maruz kalan öğrenciler, kendilerini etkili bir şekilde ve daha fazla kültürel farkındalıkla ifade ederler. “Öğrencilerin binlerce kelime bilmesi gerektiği ve sınıf içi

zamanın sınırlı olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin kelime taleplerini karşılamak için öğrenciler sınıf dışı dil etkinliklere katılmalıdırlar.” (Verspoor, de Bot ve Rein, 2011). Maruz kalma yolu ile kelime öğrenimi, öğrencilerin resmî dil öğrenme programlarından sonra bile kelime dağarcıklarının sürekli olarak zenginleşmesine olanak tanır.

Günümüze kadar yapılan çalışmalarda maruz kalma yolu ile kelime öğretiminin kasıtlı öğrenmeye göre daha etkili olduğu savunulmuştur (Krashen, 1989; Nagy, 1997; Coady, 1997; Nation, 1990; Chen, 2006). Ancak bunun tam tersini savunan araştırmalarda vardır. Kasıtlı çabaların belirli bağlamlarda daha etkili olabileceği öne sürülmüştür (Estes, DaPolito, 1967; Hulstijn, 1992; Hulstijn, Hollande ve Greidanus, 1996; Horst, Cobb ve Meara, 1998; Koren, 1999). Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve dil öğrenme süreçlerini daha iyi anlamak için araştırmacılar tarafından maruz kalma yolu ile kelime öğretiminin faydası okuma, dinleme, dinlerken okuma, izleme gibi farklı etkinlikler ile ölçülmüştür. Alanyazın tarandığında maruz kalma yolu ile kelime öğretim tekniklerini üçe ayırmak mümkündür:

a. Maruz kalma yoluyla kelime öğretiminde okuma etkinliklerinin önemi: Öğrenciler, kitap, makale veya herhangi bir yazılı materyal okuduklarında bilmedikleri kelimelerle karşılaşır. Okudukları metnin bağlamından kelimelerin anlamlarını çıkarabilirler. Bu yöntem kelime dağarcığını artırmanın yanı sıra doğal dil yapılarını görmek, yeni kelimeleri bağlam içinde anlamak ve dil öğrenme yeteneklerini geliştirmek için önemlidir. Geniş söz dağarcığına sahip olmada okuma metinlerinin önemli bir yeri olduğu ortaya konmuştur. Çok sayıda çalışma, kelime bilgisinin okuma yoluyla tesadüfi olarak öğrenilebileceğini göstermiştir (Waring ve Takaki, 2003; Pigada ve Schmitt, 2006; Brown, Waring ve Donkaewbua, 2008; Pellicer-Sánchez ve Schmitt, 2010). Öğrenciler, geniş ve kapsamlı metinler okuduklarında kelimelere tekrar tekrar maruz kalırlar. Farklı bağlamlarda kelimelere bu şekilde maruz kalmak, kelimenin anlamını pekiştirmeye yardımcı olur ve söz dağarcığı gelişimine katkıda bulunur. Yapılan çalışmalarda maruz kalma yoluyla kelime öğretiminde okuma etkinliklerinin %8 ile %80 arasında faydalı olduğu ortaya konmuştur (Pitts vd. 1989; Zahar vd. 2001; Webb ve Chang 2015).

b. *Maruz kalma yoluyla kelime öğretiminde dinleme etkinliklerinin önemi:* Sözlü içerikler dinlenirken daha önce karşılaşılmamış kelimelere rastlanılabilir. Söylemdeki bağlamsal ipuçları, kelimelerin anlamlarının tahmin edilmesine yardımcı olur. Araştırmalar, kelimelerin dinleme yoluyla da tesadüfen öğrenilebileceğini göstermiştir (Van Zeeland ve Schmitt, 2013; Pavia vd., 2019). Yapılan çalışmalarda maruz kalma yoluyla kelime öğretiminde dinleme etkinliklerinin %4 ile %30 arasında faydalı olduğu ortaya konmuştur (Elley 1989; Horst ve diğerleri, 1998; Van Zeeland ve Schmitt 2013; Peters ve Webb 2018; Pavia vd. 2019)

c. *Maruz kalma yoluyla kelime öğretiminde seyretme etkinliklerinin önemi:* Bu yöntem, dil öğrenenlerin film, dizi, belgesel, video ve görsel medya gibi içerikleri izleyerek kelimeleri öğrenmeleri gerektiğini savunur (Webb, 2015). Seyretme etkinlikleri ile ilgili çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu nedenle, bu uygulamanın kelime öğretimine etkisi tam olarak ortaya konulamamıştır. (Peters ve Webb, 2018; Rodgers ve Webb, 2020).

Kelime öğretiminin gerçekleştiği çeşitli bağlamlar incelenerek öğrencilerin dil öğrenimini geliştirmek için daha etkili öğretim stratejileri geliştirilebilir. Bundan dolayı çalışmada, Yabancılar Türkçe öğretiminde maruz kalma yöntemi ile kelime öğretiminin başarılı olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada;

I. Kelimelere maruz kalmada okuma, dinleme ve seyretme etkinliklerinden hangisi daha etkilidir?

II. Katılımcılar bir kelimeyle daha sık karşılaşırlarsa öğrenme olasılıkları nasıl değişir? soruları üzerinde durulmuştur.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada “yarı deneysel yaklaşım” kullanılmıştır. Bu yaklaşım, değişkenlerin belirli bir ortamda ayrıştırıldığı, kontrol edildiği ve yönetildiği modeldir. (Cohen, Manion ve Morrison 2007;274). Yarı deneysel yaklaşımda, araştırmacı var olan gruplardan çalışmanın niteliğine göre deney ve kontrol grupları oluşturabilir. Araştırma kontrol ve deney grubu olmak üzere iki grup aracılığı ile yürütülmüştür. Ön testler, herhangi bir uygulamaya maruz kalmayan katılımcıların başlangıçtaki durumlarını ölçmek için kullanılır. Son test bir uygulamaya maruz kaldıktan sonra yapılan değerlendirmedir. Maruz kalmadan kaynaklı sonuçların ölçülmesi ve değerlendirilmesi için kullanılır.

2.2. Sınırlılık

Araştırma, Fırat Üniversitesi TÖMER’de B1 kurunda öğrenim gören, yaşları 18-22 arasında değişen, ana dili Arapça olan katılımcılar ile sınırlıdır.

2.3. Katılımcılar

Katılımcılar yaşları 18 ile 22 arasında değişen, Fırat Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören, ana dili Arapça olan, B1 kurundaki 60 öğrencilerden seçilmiştir. B1 kurunda, temel düzeydeki kelimeler bilindiği için katılımcılar B1 kurundaki öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur. Katılımcılar 30 kontrol ve 30 deney grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu da kendi içerisinde 10’ar kişilik dinleme, okuma, seyretme gruplarına ayrılmıştır.

Deney grubu			Kontrol grubu	Toplam
Dinleme	Okuma	Seyretme		
10	10	10	30	60

Tablo 1. Katılımcı sayısı

2.4. Materyaller

Uygun bir test formatının seçilmesi, öğrencilerin söz dağarcığının doğru bir şekilde değerlendirilmesi için çok önemlidir. Araştırma materyali olarak National Geographic’in Vahşi Cennetler Türkiye Belgeseli kullanılmıştır. B1 kurunda en çok kullanılan kelimelerin belgeselde karşılama oranına bakılmıştır. Belgeselin B1 kurunda en çok kullanılan 1000 kelimenin %90’ını karşıladığı görülmüştür. Belgeseldeki kelimelerin kullanım sıklığı belirlenirken Aksan, Aksan, Mersinli ve Demirhan tarafından hazırlanan “A Frequency Dictionary of Turkish” adlı sözlükten ve “Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe B1 Orta Düzey, Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabı, Kesit Eğitim Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabı”ndan yararlanılmıştır. Belgeselde sık kullanılan 36 kelime hedef kelime olarak belirlenmiştir.¹

¹ Hedef kelimeler belirlenirken kontrol testinin sonuçları göz önünde bulundurulmuştur.

Hedef kelimeler	Hedef kelimenin metinde geçme sıklığı
1. arazi	6
2. av	2
3. baş (önder)	8
4. bereketli	4
5. beslemek	6
6. bölge	6
7. bulmak	9
8. çayır	3
9. çorak	7
10. endemik	5
11. eşsiz	2
12. geçmek	6
13. hassas	4
14. hayat	7
15. iç	6
16. iklim	3
17. kalkış	9
18. kaplumbağa	7
19. kaybetmek	5
20. koloni	2
21. kurak	3
22. meydana gelmek	10
23. mükemmel	5
24. orta	7
25. sadece	8
26. sürü	4
27. şans	1
28. tehlike	6
29. tırtıl	5
30. tür	7
31. ulaşmak	6
32. yaklaşık	5
33. yaşam	12
34. yırtıcı	4
35. yuva	5
36. zarif	21
37. kağıt	metinde geçmeyen kelime ancak anlamı bilinen kelime
38. koşmak	metinde geçmeyen kelime ancak anlamı bilinen kelime
39. müsait	metinde geçmeyen kelime ancak anlamı bilinen kelime
40. soru	metinde geçmeyen kelime ancak anlamı bilinen kelime
41. dünya	metinde geçmeyen kelime ancak anlamı bilinen kelime
42. meslek	metinde geçmeyen kelime ancak anlamı bilinen kelime
43. ülke	metinde geçmeyen kelime ancak anlamı bilinen kelime
44. sürpriz	metinde geçmeyen kelime ancak anlamı bilinen kelime
45. ev	metinde geçmeyen kelime ancak anlamı bilinen kelime
46. sincapbağa	anlamsız kelime
47. birsiz	anlamsız kelime
48. bülbülleşmek	anlamsız kelime
49. hofalanmak	anlamsız kelime
50. var değil	anlamsız kelime

Tablo 2. Vahşi Cennet adlı belgeselde geçen hedef kelimeler ve testlerde kullanılan kelimeler²

² Hedef kelimeler belirlenirken zamirler, özel isimler, sayılar, edat ve bağlaçlar hariç tutulmuştur.

Schmitt, Schmitt ve Clapman (2001) bir öğrencinin söz dağarcığı seviyesini belirlemek için bir ölçüt önermişlerdir. 30 soruluk bir kelime testinde 26 veya daha fazla doğru cevap verenlerin kelime seviyelerinin ileri düzey olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada katılımcıların kelime yeterliklerini değerlendirmek ve ilerlemelerini izlemek için Schmitt, Schmitt ve Clapman (2001)'in ölçütü kullanılmıştır.

Öncelikle, katılımcıların belgeselde geçen kelimelerin anlamlarını bilip bilmediklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için katılımcılara kontrol testi uygulanmıştır. Kontrol testinin sonuçlarına göre hedef kelimeler belirlenip çoktan seçmeli test geliştirilmiştir.

2.3.1. Kontrol testi: Bu test ile katılımcıların belgeselde geçen kelimeleri ne oranda bildiklerini öğrenmek amaçlanmıştır. Kontrol testi toplamda 390 maddeden oluşturulmuştur. Her maddede katılımcılara kelimelerin anlamlarını bilip bilmedikleri sorulmuştur. Yanıt olarak “evet”i ya da “hayır”ı işaretlemeleri istenmiştir. Test katılımcılara hem yazılı hem de sözlü olarak sunulmuştur.³ Test maddeleri ana dili Türkçe olan biri tarafından seslendirilmiştir. Yanlış sayısı 52 ve altında olan katılımcılar belgeselde geçen kelimeleri iyi seviye bildikleri için elenmişlerdir. Yanlış sayısı 104 ve üstü olanlar deney ve kontrol gruplarına dahil edilmiştir.

Hedef kelimeyi ölçen madde	“zirve” kelimesinin anlamını biliyor musunuz?
Yanıt	a. evet b. hayır

Tablo 3. Kontrol test örneği

2.3.Çoktan seçmeli test: Beş seçenekli bir test sunularak katılımcılardan doğru yanıtı seçmeleri istenmiştir. Her bir test maddesinde bir doğru, üç yanlış, bir de “bilmiyorum” seçeneği sunulmuştur. “Bilmiyorum” seçeneği ile katılımcıların rastgele tahmin yapmasının önüne geçilmiştir. Kontrol testi sonucunda, katılımcıların bilmedikleri kelimelerin listesi çıkarılmıştır. Bu listeden hareketle maruz kalma yöntemi ile öğretilecek hedef kelimeler belirlenmiştir. Anlamı bilinmeyen ve kullanım sıklığı en yüksek olan sözcükler hedef kelime olarak belirlenmiştir. Katılımcıların kontrol testindeki maddeleri kasıtlı olarak ezberlemiş olma ihtimallerine karşılık çoktan seçmeli test maddelerine kelimeler eklenmiştir. Tablo 2’de de görüldüğü üzere videoda geçmeyen ancak anlamı bilinen 9 kelime ve 5 tane uydurma kelime maddelere eklenmiştir.

hedef kelime	“Kurak” kelimesinin anlamı nedir?				
seçenekler	a. çabuk kuruyan, yağışsız	b. toprak	c. dağlık alan	d. sıcak	e. bilmiyorum

Tablo 4. Çoktan seçmeli test örneği

Deney ve kontrol grubundaki tüm katılımcılara çoktan seçmeli test ön test uygulanmıştır. Ön testi takip eden iki haftalık bir süreçte, katılımcılar farklı aralıklarla belgeseldeki kelimelere maruz bırakılmıştır. Okuma grubundaki katılımcılar hedef kelimeleri yazılı metinlerden okumuşlardır. Dinleme grubundaki katılımcılar, hedef kelimelere sadece işitsel olarak maruz kalmışlardır. Katılımcılara herhangi bir yazı veya görsel desteği sunulmamıştır. Seyirci grubundaki katılımcılar, hedef kelimelere herhangi bir alt yazı desteği olmadan sadece belgesel izleyerek maruz kalmışlardır. Kontrol grubunda hedef kelimeleri içeren herhangi bir etkinlik yapılmamıştır.

³ Testin iç tutarlılığını sağlamak için maddeler iki şekilde sunulmuştur.

Ön testten iki hafta sonra, katılımcıların anlama düzeylerini değerlendirmek için son test uygulanmıştır. Tüm katılımcılar çoktan seçmeli testi tekrar çözmüşlerdir. Okuma, dinleme ve seyretme etkinliklerine maruz kalan deney grubu ile hiçbir uygulamaya maruz kalmayan kontrol grubunun sonuçları karşılaştırılmıştır. Ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması ile araştırmanın hedeflerine ulaşmada ne ölçüde başarılı olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

3. Analiz

Verilerin analizinde IBM SPSS 29 programından yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde ölçeklerin güvenilirliğini tespit etmek Cronbach Alfa ($C\alpha$), grupların normallik dağılımı için Shapiro-Wilk Testi, ikiden fazla grubun puan ortalamasını tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA, gruplar arasındaki farklılığı belirlemek için Tukey Post Hoc Testi kullanılmıştır.

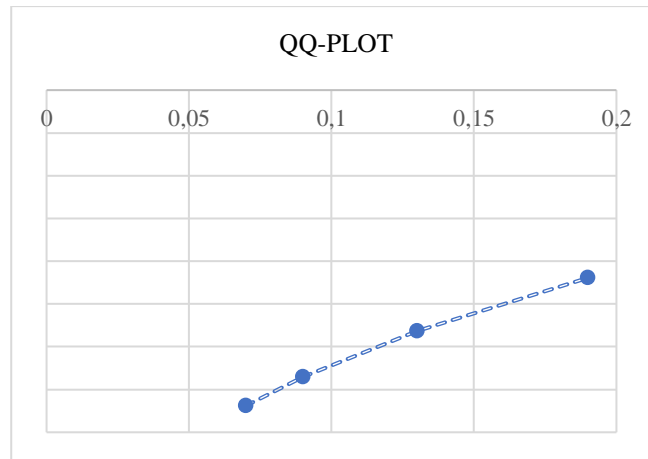
4. Bulgular

Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile ölçülmüştür. Ölçeğin genel güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa ($C\alpha$) değerinin 0.50'ye eşit veya 0.50'den yüksek olması gerekir. (Özdamar, 2017). Testlerin Cronbach Alfa değeri 0.723'tür. Testler kabul edilebilir düzeyde güvenilirlerdir.

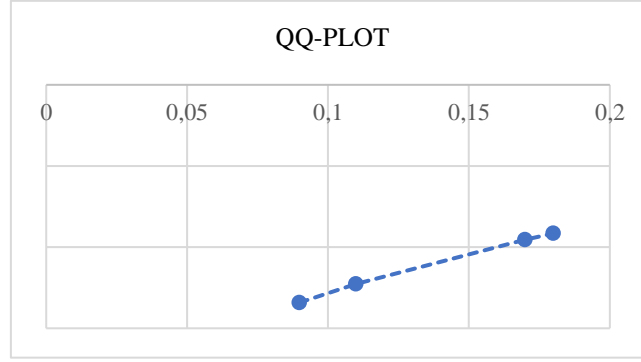
Grup büyüklükleri 50'den küçük olduğu için grupların puanlarının normal olup olmadığı Shapiro-Wilk Testi ile sınanmıştır. Test sonucunda bulunan p değerinin $p > .05$ olarak çıkması puanların normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk vd. 2016). Verilerin normallik değerleri QQ plot grafiği ile kontrol edilmiştir.

			Ortalama	Katılımcı say.	p değeri
Ön Test	Deney	Dinleme	0,63	10	0,07
		Okuma	0,70	10	0,19
		Seyretme	0,61	10	0,13
	Kontrol		0,66	30	0,07
Son Test	Deney	Dinleme	0,81	10	0,47
		Okuma	0,86	10	0,41
		Seyretme	0,74	10	0,41
	Kontrol		0,62	30	0,34

Tablo 5. Çoktan seçmeli testin ön test ve son test puanlarına göre Shapiro-Wilk testi sonuçları



Tablo 6. Deney grubu QQ plot grafiği



Tablo 7. Kontrol grubu QQ plot grafiği

		Ön test		Son test	
		ortalama	standart sapma	ortalama	standart sapma
Deney grubu	dinleme	0,70	0,28	0,80	0,12
	okuma	0,63	0,22	0,86	0,40
	seyretme	0,61	0,22	0,74	0,15
Kontrol grubu		0,66	0,24	0,62	0,31

Tablo 8: Çoktan seçmeli testin ön test ve son test başarı puanları ve standart sapması

Dinleme ve kontrol gruplarının ön test sonuçları ile son test sonuçları tabloda gösterildiği gibidir. Dinleme grubunun son test ortalama puanında %10, okuma grubunun son test ortalama puanında %23, seyretme grubunun son test ortalama puanında %13 oranında artış olduğu görülmüştür. Dinleme, okuma ve seyretme gruplarındaki tüm katılımcıların son test ortalamalarının arttığı görülmüştür. Son testte puan artışı en çok olan grup %23 oran ile okuma olmuştur. Okuma grubunu %13 oran ile seyretme grubu, %10 oran ile dinleme grubu takip etmiştir. Dinleme ve seyretme gruplarının standart sapma değerlerinin sırası ile %14 ve %7 oranında azaldığı, okuma grubunun standart sapma değerinin ise %18 oranında arttığı görülmüştür. Deney grubundaki bütün gruplarda son testten sonra katılımcıların kelime dağarcıklarının arttığı tespit edilmiştir. Deney grubunda yapılan etkinliklerin öğrenimi verimli hâle getirdiği belirlenmiştir. Bu uygulamalar maruz kalma yolu ile kelime öğretiminin önemine dikkat çekmektedir.

Kontrol grubu katılımcıların ortalamasında %4 oranında bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların genelde daha düşük puanlar aldığı ve puanların daha çeşitli olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın ilk sorusunu yanıtlamak için çoktan seçmeli son testin tek yönlü varyans analizine bakılmıştır. Bu analizin iki varsayımı vardır. Birinci varsayıma göre veriler normal dağılıma uymalı ikinci varsayıma göre ise varyanslar homojen dağılmalıdır. Varyansların normal dağılım gösterdiği yukarıdaki tablolarda gösterilmiştir. Son testin deney ve kontrol gruplarının homojenliği belirlenmiştir. Kontrol grubunun homojenlik dağılım testinin p değeri (31,777), deney grubunun homojenlik dağılım testinin p değeri (15,613) yani $p > 0.05$ olarak bulunmuştur. Her bir varyansın homojen olarak dağıldığı görülmüştür.

	Kareler top.	df	Kareler ort.	f	p
Gruplar arası	5855,5836	3	1951,8612	3.372	0.02
Gruplar içi	32988,8	57	578,7508		
Toplam	38844,3836	60			

Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar arası çoktan seçmeli son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi ANOVA kullanılmıştır. Gruplar arası çoktan seçmeli son test sonuçlarının F istatistiği 3.372, p değeri 0.02 yani $p < 0.05$ 'tir. Bu durum, okuma, dinleme, seyretme ve kontrol grupları arasında en az ikisi arasında ortalama puanda önemli bir fark olduğu anlamına geldiğinden gruplar arasındaki ilişkiyi belirlemek için Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır. Gruplar arası varyanslar homojen olarak dağıldığı için Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır.

	Ortalama fark.	Standart sapma	Anlamlılık değeri
Okuma-Dinleme	86	24,4	0,24
Dinleme-Seyretme	81,3	123,3	0,24
Okuma-Seyretme	86	24,4	0,04*

Tablo 10. Deney gruplarının Tukey Post Hoc test sonuçları

Tabloda da görüldüğü üzere okuma ve dinleme grupları ile dinleme ve seyretme grupları arasındaki farkların anlamlı olmadığı, okuma ve seyretme grupları arasında ise anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın ikinci sorusunu yanıtlamak için katılımcılar okuma, dinleme ve seyretme etkinlikleri aracılığı ile hedef kelimelere tekrar tekrar maruz bırakılmıştır. Bir kelimeyle bir kez tesadüfen karşılaşmanın kelimenin anlamını tam olarak anlamada yeterli olmadığı görülmüştür. Etkinliklerde kelimelerin tekrarlanma sıklığının ve kelimelerin sunulduğu bağlamın maruz kalma yolu ile kelime öğretimini etkileyen önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada farklı öğretim yöntemleri kullanılarak maruz kalma yolu ile kelime öğretiminin faydası araştırılmıştır. Dinleme, okuma ve seyretme etkinliklerinin maruz kalma yoluyla kelime öğretiminde ne derece faydalı olduğu ortaya konmuştur. Katılımcıların çoktan seçmeli ön test ortalamaları, çoktan seçmeli son test ortalamaları ile kıyaslandığında bütün etkinliklerde ortalamalarının arttığı görülmüştür. Çoktan seçmeli son testte, katılımcıların dinleme etkinliklerindeki ortalamalarının %10, okuma etkinliklerindeki ortalamalarının %23 ve seyretme etkinliklerindeki ortalamalarının %13 oranında arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin farklı bağlamlarda sıklıkla karşılaştıkları kelimeleri daha çok hatırladığı görülmüştür. Üç etkinlik de maruz kalma yolu ile kelime öğretiminde başarılı olmuştur.

Okuma etkinlikleri söz dağarcığını geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Maruz kalma yolu ile kelime öğretiminde okuma etkinliğinin öğrencilerin söz dağarcığını geliştirmede daha faydalı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma etkinliklerinde daha fazla deneyimli olması ve kelimeleri yazılı olarak görmesi okuma etkinliğini daha başarılı kılmıştır.

Katılımcıların dinleme etkinliğine göre seyretme etkinliği ile daha fazla kelime öğrendiği görülmüştür. Katılımcılar, seyretme etkinliğinde kelimelerin anlamlarını görsellerden çıkarabildikleri için seyretme etkinliği dinleme etkinliğine göre daha faydalı olmuştur. Okuma ve seyretme etkinliklerinde tekrarlanan kelimeler, dinleme etkinliğine göre kelimelerin öğrenilme olasılığını daha da artırmıştır. Dinleme etkinliklerinde sadece işitsel materyallerin kullanılması, dinleme etkinliklerinin faydasını azaltmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde farklı farklı tekniklerin yaygın olarak kullanılması maruz kalma yolu ile kelime öğretimi zenginleştirecektir. Bu tür çalışmalar, yabancılara Türkçe öğretiminde kelime öğretim yöntemlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Okuma ve dinleme

etkinliklerini görseller ile desteklemek, seyretme etkinliğini alt yazı ile desteklemek maruz kalma yolu ile kelime öğretiminin faydasını artıracaktır. Ancak maruz kalma yolu ile kelime öğretiminin kullanılan teknik ve yöntemlere, katılımcıların hazırbulunuşluk seviyelerine göre değişebileceği unutulmamalıdır.

KAYNAKLAR

Aksan, Y. vd. (Ed.) (2017). *A frequency dictionary of Turkish: core vocabulary for learners*. Londra/New York: Routledge.

Ateş, Ş., Balcı, M., Özdemir, M., Barın, E. ve Çobanoğlu, Ş. (Ed.) (2021). *Yunus Emre enstitüsü Türkçe öğretim seti ders kitabı, B1 seviye*. Ankara: Semih Ofset.

Bloom, K. C. ve Shuell, T. J. (1981). Effects of massed and distributed practice on the learning and retention of second-language vocabulary. *Journal of Educational Research*, 74/4, 245-248.

Brown, R., Waring, R. ve Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading- while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20, 136-163.

Büyüköztürk, Ş. vd. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Carter, R. (1987) Vocabulary and second/foreign language teaching. *Language Teaching*, 20/1, 3-16.

Chen, Z. (2006). The effects of multimedia annotations on L2 vocabulary immediate recall and reading comprehension: A comparative study of text-picture and audio-picture annotations under incidental and intentional learning conditions. Doctoral dissertation, *University of South Florida*. DAI-A, 68/01, 170.

Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady, T. Huckin (Ed.), *Second language vocabulary acquisition* (s. 225-237). Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, L. vd. (2007). *Research methods in education*. Routledge: First Publication .

Develi, H. vd. (Ed.) (2017). *Kesit eğitim Türkçe öğretim seti ders kitabı, Türkçeye yolculuk B1 seviye*. İstanbul: Kesit Eğitim.

Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.

Estes, W. K. ve DaPolito, F. (1967). Independent variation of information storage and retrieval processes in paired- associate learning. *Journal of Experimental Psychology*, 75/1, 18-26.

- Harmer, J. (1994). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Horst, M., Cobb, T. ve Meara, P. (1998). Beyond a clockwork orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11, 207-223.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. J. Arnaud , H. Béjoint (Ed.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (s. 113-125). London: Macmillan.
- Hulstijn, J. H., Hollander, M. ve Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80/3, 327-339.
- Koren, S. (1999). Vocabulary instruction through hypertext: Are there advantages over conventional methods of teaching? *TESL-EJ*, 4/1, A-2, 1-18.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*. 73/4. 440-464.
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.) (2014). *Gazi üniversitesi Türkçe öğrenim, araştırma ve uygulama merkezi, B1 (orta düzey) ders kitabı*. Ankara: Kalkan Matbaası.
- Laufer, B. ve Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: a case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29/4, 694–716.
- Nagy, W. (1997). On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. In N. Schmitt, McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, (s. 64-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Nisan Kitabevi.
- Pavia, N., Webb, S. ve Faez, F. (2019). Incidental vocabulary learning through listening to songs. *Studies in Second Language Acquisition*, 41, 745–768.
- Pellicer-Sánchez, A., ve Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do things fall apart?. *Reading in a Foreign Language*, 22, 31–55.
- Peters, E. ve Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 551–577.
- Pigada, M., ve Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18, 1–28.

Pitts, M., White, H. ve Krashen, S. (1989). Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading in a Foreign Language*, 5, 271–75.

Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodgers, M. P. H. ve Webb, S. (2020). Incidental vocabulary learning through watching television. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 171/2, 191–220.

Schmitt, N., Schmitt, D. ve Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two versions of the vocabulary levels test. *Language Testing*, 18, 55–88.

Van Zeeland, H. ve Schmitt, N. (2013). Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach. *System*, 41, 609–624.

Verspoor, M. H., de Bot, K. ve Rein, E. (2011). English as a foreign language. Input. In a de Houwer; A. Wilton (Ed.) *English in Europe today. Sociocultural and educational perspectives*, (s. 147-166). Amsterdam: John Benjamins.

Waring, R. ve Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader?. *Reading in a Foreign Language*, 15, 130–163.

Webb, S. (2015). Extensive viewing: Language learning through watching television. In D. Nunan, J. C. Richards (Ed.), *Language learning beyond the classroom* (s. 159–168). New York, NY: Routledge.

Webb, S. ve Chang, A. C.-S. (2015). How does prior word knowledge affect vocabulary learning progress in an extensive reading program?. *Studies in Second Language Acquisition*, 37, 651–675.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

Zahar, R., Cobb, T. ve Spada N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review*, 57/3, 541-572.

TÜRKÇEDE ARAÇ GEREÇ İSMİ YAPMAYA YARAYAN EKLER

Hülya GÜLBAŞ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZ

Türkçe, geçmişten bugüne farklı coğrafyalarda farklı yazı dilleri oluşturmuş gerek yayılma alanı gerekse konuşur sayısı bakımından köklü ve zengin bir edebî dildir. Yaşadığı fonetik ve morfolojik değişimlerle tarihî akışında büyük değişimler göstermiştir. Çalışmanın amacı, Türkçenin dildeki tarihi gelişimlerini takip eden mevcut dil bilgisi çalışmalarından hareketle, araç gereç yapmaya yarayan eklerin toplanılması ve işlevlerinin belirtilmesidir.

Çalışmamızda incelenen eski Türkçe ve günümüz Türkçesi dil bilgisi çalışmalarında dilde görülen değişimler karşılıklı mukayese edilmiş ve Türkçenin sözcük türetmede ne kadar aktif bir dil olduğu örnek kelimeler üzerinden görülmesi hedeflenmiştir. Yapılan incelemelerin sonucunda Türkçede araç gereç ismi yapmaya yarayan ekler, kökenleri ve tanımlarıyla birlikte verilerek Türk dünyasının geçmişten bugüne dilde yapı veya şekil açısından geçirdiği safhalar görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçede Araç Gereç İsmi, Araç Gereç Ekleri, Sözcük Türetme.

SUFFIXES DERIVING THE NAMES OF TOOLS AND EQUIPMENT IN TURKISH

ABSTRACT

Turkish is a deep-rooted and rich literary language, both in terms of its spread area and the number of speakers, which has created different written languages in different geographies from past to present. It has shown great changes in its historical flow with the phonetic and morphological changes it has experienced. The aim of the study is to collect suffixes used to make tools and specify their functions, based on existing grammatical studies that follow the historical developments of Turkish in the language.

The changes seen in the language in the grammar studies of ancient Turkish and modern Turkish examined in our study were compared and it was aimed to see how active Turkish is in word derivation and the phonetic and morphological features it undergoes through sample words. As a result of the examinations, some suffixes that are used to make tools in Turkish are given together with their origins and definitions, and the phases that the Turkish world has gone through in terms of structure or form in the language from past to present have been seen.

Key Words: Names of Tools and Equipment in Turkish, Suffixes of Tools and Equipment, Word Derivation.

GİRİŞ

Türkçe, dilde geçirdiği değişimler açısından oldukça köklü bir geçmişe sahiptir. Tarihte yazılı metinlerle takip edemediğimiz dönemlerde bile birçok dille kelime alış verişinde bulunmuş olan Türkçe, tarih boyunca iki gramer yapısına sahip olmuştur. Eski gramer yapısını Eski Türkçe devrinden, yeni Türkçe gramer yapılarını ise sonraki devrelerden almıştır (Ergin, 2000, s.14).

Tarihin her döneminde bugünkü Türkiye Türkçesine oluşturmaya kaynaklık eden devirler ses ve şekil açısından birçok değişime uğramıştır. Eski Türkçenin devamı niteliğinde olan Eski Anadolu Türkçesi, köklerde ve eklerde bazı ses ve şekil ayrılıkları göstermesi bakımından Osmanlıca ve Türkiye Türkçesinden farklı bir durum arz etmektedir. (Ergin, 2000, s.17). Eski Anadolu Türkçesi ise yabancı unsurların dile henüz çok fazla nüfuz etmemesi bakımından diğer dönemlerden ayrılmıştır. Devamında oluşan Osmanlıca 15. asırda çoğalan yabancı kelime ve terkiplerle 20. asrın başlarına kadar devam etmiştir.

Bugünkü konuşma ve yazı dilimizi oluşturan Türkiye Türkçesi ise eklemeli bir dil yapısına sahip olmasıyla kelime yapısını oluşturan ekler sayesinde sözcük türetmede oldukça canlı ve aktif bir dildir. Her ne kadar Osmanlı Türkçesinde kullanılan yabancı çekim edatlarından kurtulup yabancı kelime sayısında azalma gösterse de bir kısmı konuşma diline yerleşmiş olduğu için Arapça ve Farsça kelimeler bünyesinde kalmıştır (Ergin, 2000, s. 25).

Sözcük türetmede oldukça zengin bir yapıya sahip olan Türkçe, bu yolu eklerle ve çeşitli yollar ile sağlamıştır. Köklerle birleşince daima bir mânâ vazifesi gören ekler, bu vazifeyi ya kökün mânâsını değiştirip yeni bir mânâ çıkararak ya da kökün mânâsında bir değişiklik olmadan anlam genişlemesiyle yapmıştır. Bu eklerin yapısı bütün dil birliklerinde olduğu gibi seslerden ibarettir ve her ekin bünyesinde bir veya birden fazla ses bulunmaktadır. Bu sesler bazen tek vokalli bazen tek konsonantlı bazen de birden fazla heceli seslerde –bir veya iki heceli, nadir olarak da üç heceli olabilirler- vokal ve konsonantla birlikte kullanıldığı görülmektedir.

Türkçe, yukarıda da belirttiğimiz gibi birçok tarihi evreden geçerek bugünkü zengin ve köklü yapısını oluşturmuştur. Geçmişten bugüne etkileşim sağladığı birçok kavim ve millet bugünkü çok zengin tarihine sahip olmasına ve bunun sonucunda dil yapısını oluşturmasına kaynaklık etmiştir. Bu çalışmanın hedefinde Türkçede araç gereç ismi yapmaya yarayan eklerin dilde geçirmiş olduğu değişimler ve bu eklerin hangi işlevlerde kullanıldığını görmek amaçlanmıştır.

Türkçede Araç Gereç Kavramları

Türklerin tarih boyunca yaşamlarında çeşitli sebeplerle kullanmış oldukları araç gereçler bugünkü tarihlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu araç gereçler Türklerin tarihte göçebe bir hayat sürmüş olmalarından kaynaklı kimi zaman bir savaş aleti kimi zaman da kültürlerini meydana getiren eşya isimleri olmuştur. Çalışmamızda araç gereç isimleri aşağıda verilen şekillerde de karşımıza çıkmıştır. Fakat biz çalışmamızda araç gereç terimini kullanacağız. Bu terimlerin TDK sözlük anlamları aşağıdaki gibidir:

Araç: 1. (İsim) Bir iş yapmakta veya sonuçlandırmakta gücünden yararlanan nesne. **2.** Taşıt.

Gereç: Belirli bir işi yapmak için kullanılması gereken maddeler, malzeme, materyal.

Âlet: 1. (İsim) Bir el işini veya mekanik bir işi gerçekleştirmek için özel olarak yapılmış nesne. **2.** (İsim) Bir sanatı yapmaya, uygulamaya yarayan özel araç. **3.** (İsim) Teknik Bir makineyi oluşturan ve işlemesine yardım eden parçalardan her biri. **4.** (İsim, mecaz) Maşa.

Eşya: 1. (İsim) Türlü amaçlarla kullanılan, insan yapısı, taşınabilir cansız nesnelere.

Türkçede Söz Yapımı

Türkçede söz yapımı çoğunlukla eklerle yapılan türetmelerle karşımıza çıkmaktadır. Fakat Türkçede sözcükler farklı yollarla da türemektedir. Sözcükler, kök ve gövdelerine gelen ek veya çeşitli yollarla oluşur. Son eklemeli bir yapıya sahip Türkçe, kelime kök ve gövdelerine çeşitli ekler getirilerek anlam genişlemelerinin yaşandığı bir dildir. Bu durum dil ve dil ailelerine göre farklılıklar gösterse de sınırlı sayıda kullanılan yöntemler, dillerin sınırsız sayıda sözcük türetmesine engel değildir (Akalın, 2014, s.832).

Türkçede Söz Yapımı Yöntemleri

Ekleme

Bu yöntem Türkçenin söz yapımında en çok tercih edilen yöntemlerindedir. Ekler, kök ve gövdelere getirilerek anlamlı yeni sözcükler türetmeyi sağlamaktadır. Bu ekler yapım ekleridir.

Birleştirme

Birleştirme, iki ya da daha çok sözcüğün bir araya gelerek yeni bir kavramı türetmesinde başvurulan bir yöntemdir.

Kısaltma

Türkçede üç kısaltma türü bulunmaktadır. Bunlardan ilki sözcüğün anlamında değişiklik olmadan ve sözcüğün belli bir parçasını atarak yapılan kısaltmalardır. Bu işleme kırpma da denmektedir (Akalin, 2014, s. 834). Bir diğer kısaltma türü ise kurum ve kuruluş adlarında yapılan kısaltmalardır. Bu kısaltmalar aynı zamanda özel şirket isimleri olarak da karşımıza çıkmaktadır. Kısaltma türlerinin sonucu ise iki farklı terimden tek bir terim oluşturmaya yönelik yapılmış kısaltmalardır.

Ödünçleme

Türkçe, tarih boyunca birçok dille kelime alışverişinde bulunmuş bir dildir. Bu yöntem Türkçenin başka dillerden almış olduğu sözcüklerle kullanılmış bir yöntemdir. Bünyesine almış olduğu bu sözcükler ses yapı ve anlam bakımından değişikliğe uğramışsa da bazı sözcüklerde bu özellik korunmuştur (Akalin, 2014, s.834).

Yerlileştirme

Ses ve anlam bakımından birbiriyle örtüşen sözcükler birleşerek dilin söz varlığına girmiştir. Bu yönteme verilen ad yerlileştirmedir. Bugün Türkçeye birçok dilden yerlileştirme yöntemiyle sözcük girmiştir. Bu sözcükler daha sonradan yaygınlaşarak kurumsallaşmıştır.

Örnekseme

Sözcükleri meydana getiren ses ve biçimin farklı ses ve biçimdeki söz dizimi yapısına göre değiştirilip benzetilme yöntemidir. Bu yöntemle Türkçenin söz varlığına katılmış birçok sözcük vardır.

Tür Değiştirme

Bir sözcüğün yapı bakımından hiçbir değişime uğramadan başka bir sözcük türüne geçtiği yöntemidir.

İkileme

Anlamı güçlendirmek için aynı ya da eş anlamlı sözcüklerin bir arada kullanılmasıyla elde edilen bir yöntemdir.

Uydurma ve Yeni Öge

Sözcüklerin yanlış kök ve eklerle türetilmesi ve tarihsel ses gelişimine aykırı sözcük kök ve gövdelerinden yararlanılmasında kullanılan bir yöntemdir (Akalin, 2014, s.837).

Titreleme

Bu yöntemde vurgu, ezgi, ritim gibi özellikler üzerinde değişimler yaşanarak sözcüklerin vurgusunda değişikliklerin yaşanır. Türkçenin cins adlarından özel ad türetmedeki en yaygın yollarından biridir (Akalin, 2014, s.837).

Genelleşme

Özel adlardan sözcük türetme yöntemidir. Birçok genel isim bir başka genel isimle benzer kullanılarak yeni bir kavram olma özelliği kazanır.

Eksiltme

Bu yöntem Türkçede görüldüğü gibi başka dillerde de görülmektedir. Anlam değişikliğinin yaşanması sonucu oluşan bu sözcükler bir ses, söz veya cümle ögesinin eksiltilmesiyle oluşmaktadır (Akalin, 2014, s.837). Türkçenin birçok döneminde görülen bu yöntem bugünkü Türkçenin söz varlığında bulunan birçok sözcükte kendini göstermektedir.

Derleme ve Tarama

Bu yöntemlerle Türkçenin söz varlığına kazandırmış olduğu birçok sözcük vardır. Dilin ana kaynağı olan bu sözcükler halk dilinde ve Türkçenin çok önemli tarihsel kaynaklarında da yer almaktadır. Sözcüklerin kök ve gövdelerinden eklemeler yoluyla yeni sözcükler türetmesinde kullanılan yöntemlerden biridir (Akalin, 2014, s. 839).

Geri Oluşum

Sözcüğü oluşturmaya yarayan yapının içinde bulunan daha büyük bir yapıyı atıp dilde o ana kadar var olmayan daha küçük yapıyı sözcük olarak türetmede kullanılan bir yöntemdir (Akalin, 2014, s. 839). Dilimizde örnekleri yok denecek kadar azdır.

Ses Değiştirme

Sözcük türetme yöntemlerinden biri olarak görülen ses değiştirme yöntemi, Türkçenin tarihi birçok evresinde oluşan Türk lehçeleri ses değişikliğine uğrayıp türemiş olan sözcüklerle doludur (Alibekiroğlu, 2017, s.4).

Sözcük Türetmede Eklerin Önemi

Türkçe yapısı bakımından değişmeyen kök ve gövdelere gelerek anlam değişikliği yaşamış eklemeli bir dil ailesine mensuptur. Eklemeli dillerde, kök aynı kalmak suretiyle kelime gövdelerine bazı ekler getirilerek anlam bakımından genişletilmeler yapılır. Tek başına bir mânâsı olmayan ve kullanılamayan ekler köklerle birleşmek suretiyle vazife görür. Mesela bıç-ak, çakmak kelimelerinde bıç- ve yat- kök, -ak ve -mak ise ektirler. Eklemeli bir dil olan Türkçede de kökler üzerine inşa edilen tüm isim ve fiiller başka dil birlikleriyle genişleyerek çeşitli durum ve varlıkları karşılamaktadır. Bu nedenle eklerin eklemeli dillerde oldukça önemli bir yeri vardır.

Ekler, bazen başa bazen sona getirilerek kelimelerden yeni kelimeler türetmeye yaramaktadır. Son ekli eklemeli bir dil olan Türkçede her ek tek bir fonksiyon ve işleve sahip değildir. Aynı işleve sahip farklı seslere sahip olan ekler, Türkçenin tarihi dönemlerde fonetik ve morfolojik olarak değişiklikler göstermiştir. Fakat şekil bakımından aynı olup ayrı mânâlarda kullanılan ekler de mevcuttur.

Ekler

Ek, kelime içerisinde tek başına bir mânâsı olmayıp kullanılamayan, yalnızca köklere gelmek suretiyle anlam kazanan morfemlerdir. Bir ekin kök gibi yalnızca bir şekli değil, birleşeceği köklerin ses durumlarına göre ses yapısı bakımından birden fazla şekli olabilmektedir (Ergin, 2000, s.117). Her ekin bünyesinde birden fazla ses bulunur ve bu seslerden oluşan ekler tek bir fonksiyon ve işleve sahip değildir. Fakat şekil bakımından birbirinin aynı olan ekler de vardır. Bu ekler kelimeye kazandırdığı mânâ bakımından incelenmeli ve diğer eklerle karıştırılmamalıdır.

Türkçede ekler bir veya iki heceli nadir olarak da üç heceden oluşmaktadır. Ekler, köklerle vazife gören şekiller oldukları için tek heceli ekler hem vokal hem de konsonant olabilir. Tek

konsonanttan oluşan ekler tek başına bir hece teşkil etmezler. Hece olabilmeleri için köklerle birleşmeleri gerekmektedir. Birden fazla heceli ekler ise birden fazla ekten veya tek heceli eklerin genişlemesi ile ortaya çıkmış olması muhtemeldir (Ergin, 2000, s.116).

Ekler, dildeki işlevliği sağlayan unsurlardır. Her ek, köklerle birleşerek onları gövde halinde genişletir. Köke gelerek bir mânâ katmayan sadece ses yapısı bakımından bir şekil değişikliği yaşayan ekler nadirdir (Ergin, 2000, 116). Bu ekler kelimenin köküne gelerek bir tür olarak olarak kalır ve anlamı değişmez. Bunlar kelimenin yapısını değiştirmeyen dönüştürücü eklerdir. Kelimeden yeni bir mânâ çıkartmaya yarayan ekler ise yapım eki olarak kabul edilmiştir.

Türkçede ekler, tek konsonanttan büyük olan bazı eklerin dışında çok şekillidirler. Tek konsonanttan oluşan ekler ise tek şekilli ekler oldukları için çok şekilli olma eğiliminde değillerdir. Birden fazla sese sahip bir ekin çok şekilli olması, Türkçenin vokal ve konsonant uyumlarından kaynaklanmaktadır.

Türkçede tek konsonanttan bakımından üçer ek bulunmaktadır. Bunlar fiil gövdelerinde bulunan -n-, -t- ve isim gövdelerinde yer alan -m ekidir. Geniş vokalli eklerden ikişer (-a, -e), dar vokalli eklerden ise dörder (-ı, -i, -u, -ü) ek bulunmaktadır. Bu ekler tek şekilli eklerdir.

Birden fazla sese sahip olan ekler çok şekillidir. Bazı araç gereç yapmaya yarayan çok sesli ekler aşağıda verilmiştir.

1. -an, -en ve -ma, -me ekleridir. Araç gereç ismi yapmaya yarayan -ma, -me bir vokalle veya bir konsonantla başlamış ve bünyesindeki vokalin geniş olduğu bir ektir.
2. -lık, -lik, -luk, -lük ve -ıp, -ip, -up, üp şeklinde dörder şekli vardır. Araç gereç ismi yapmaya yarayan lık, -lik, -luk, -lük bir vokalle ya da sedalı bir konsonantla başlayan ve içindeki tek vokali dar olan bir ektir.
3. Sedalı veya sedasız bir konsonantla başlayan ve ilk vokali dar olan eklerdir. Bu eklerin sekizer şekli vardır. Bunlar: -tı, -ti, -tu, -tü; -dı, -di -du, -dü ekleridir. Bu ek aynı zamanda araç gereç ismi yapmaya yarayan bir ektir. Yalnızca s konsonantı ile başlayan eklerin dörder şekli vardır. Bunlar ise -sı, -si -su, -sü ve -sız, -siz, -suz, -süz ekleridir.

Eklerdeki çok şekillilik Türkçenin her devrinde aynı olmamış, çeşitli devrelerde birbirinden farklı bir durumda bulunmuştur (Ergin, 2000, s.118). Eklerde görülen bu çok çeşitlilik, Türkçenin tarihî dönemlerinde ses ve şekil olarak kendini sürekli olarak değiştirmiştir. Kimi ek kendini korumuş kimi ise sonradan ortaya çıkmış ve günümüz Türkçesinde yer almıştır.

Yapım Ekleri

Yapım ekleri kök ve gövdelere gelerek anlamı genişletip yeni bir kavram yapma özelliği taşıyan eklerdir. Dilimizin yeni kelime ihtiyacının önemli bir kısmını karşılayarak bugünkü zenginliğini kazanmasında yapım eklerinin rolü oldukça büyüktür. Bu ekler, işlevleri doğrultusunda sözcüklerde mânâ değişiklikleri sağlamaktadır.

Türkçede dört grup yapım eki vardır:

1. İsimden İsim Yapma Ekleri
2. İsimden Fiil Yapma Ekleri
3. Fiilden İsim Yapma Ekleri
4. Fiilden Fiil Yapma Ekleri

Yapım Ekleriyle Yapılan Araç Gereç Ekleri

İsimden İsim Yapan Araç Gereç Ekleri

+ı

+ş

+İİh, +IUh < -İIk, -IUk

+CA, +şA

+cak, -cek

+CAK, +şAK

+CIk, +CUk

+dak, -dek

+dUK

+man/ -men

+tIrIk < -dIrIk, -dUrUk

Fiilden İsim Yapan Araç Gereç Ekleri

-ç

-(I,U)K, -(I, U) h < -k/-k

-l

-m

-I+, -U+

-mA,

-tI,, -Dı

-AnAk

-ası

-Aç

-AcAk

-çAk+

-el

-emeç

-emek

-(I, U)G+, -(I, U)K+, -(I, U, O)v+

-ğU ; -k̇U < +Ak, Ah <- Ak

-gaç, -gäç; -kaç, -käç < -GAç+, -kaç+

-ğIn; -k̇In; ğan

-ıı

-ingiç

-kA+, -ka+ < -gA

+kI < -vU+, -v+ < -gI

-vUç+ < -gIç; -kIç

-mAç,

-mAh+ < -mAk

-mUK+

-r, -Ir, -Ar

-sAk; -ğ, -g < -sak

-t, -It

Bünyesinde Araç Gereç Eki Bulunan Birleşik Yapılar

İki ya da daha fazla sözcüğün bir araya gelerek kullanıldığı ve bu sözcüklerden yeni anlamların çıkarıldığı kelimelere birleşik yapıli kelimeler denmektedir.

İsim + Fiil - Ek

-Ar: Isı ölç-er, uçak sav-ar, biç-er döğ-er.

Fiil – Ek + İsim

-mA: Dol-ma kalem.

Fiil – Dı + Fiil - Dı

-tI, -dI: Kaptıkaç-tı.

Bünyesinde Yansıma Ses Bulunan Araç Gereç Ekleri

Yansıma, canlı veya cansız varlıkların çıkardıkları sese verilen addır. Bu seslerden türetilen kelimelere ise yansıma ekler denmektedir.

-IngIç: Pat-la-n-gıç, bız-la-n-gıç, pır-la-n-gıç örnekleri verilebilir.

Araç Gereç İsimlerinde Yaşanan Ses Değişmeleri

e ~ i

Türkçede kelime başlarında veya ilk hecede bazı i'lerin e'ye bazı e'lerin de i'ye dönüştükleri görülmüştür. (Ergin, 2000, s.79). Eski Türkçeden bu yana gördüğümüz bu değişim kendini diğer dönemlerde de sıkça göstermiştir. Eski Anadolu Türkçesinde kelime başında ve ilk hecede “i” kullanımı Osmanlıcada ve Türkiye Türkçesinde “e” olmuştur (Ergin, 2000, 78). Gey-esi < giy-si “giysi” sözcüğü buna örnek olarak verilebilir.

h ~ k

Bu değişim kelimenin içinde, kelime ve hece sonunda görülen bir değişikliktir (Ergin, 2000, s.89). ħap-ı < ķap-u < ķap-ı “kapı”, aħ-ça < aq̧-ça “akçe”, çan-aħ < şan- aħ < çan-aq̧ “çanak” örneklerinde değişim ekte gerçekleşmiştir. Eski Anadolu Türkçesinden sonra Osmanlıcada bu “ħ”lar yerini tamamiyle “ķ”ya bırakmıştır (Ergin, 2000, s.89).

ğ - ğ (y) ~ v

Bu değişim aslında ğ (y) – v değişikliğidir. Başlangıçta “g” sesi “v” sesi olmamış yumuşayıp “ğ” (y) haline gelmiştir. Daha sonra “v” şeklini almıştır. Çekiç anlamına gelen tevmek

kelimesinin kökü tög- < töy < töv- ve deynek < deg-enek “değnek kelimeleri buna örnek olarak verilebilir.

ķ ~ ğ

Bu değişim bugün Anadolu ağızlarında kelime başlarında görülen bir ses değişimidir (Ergin, 2000, s. 89). Kııs-ğaç < kııs-kaç “kıskaç”, ısıır-ğa < kasur-ğa “kasırğa”, tut-ğa < tut-ka “kılıcın sapı” örneklerinden bu değişimin ekte gerçekleştiğini görebiliriz.

t ~ d

Kelime başında gerçekleşen bir ses değişimidir. Eski Türkçede kelime başında “d” sesi yoktur. Batı Türkçesinde sıklıkla karşımıza çıkan “d” sesi Eski Türkçede karşımıza “t” şeklinde çıkmaktadır. Töşe-k < döşe-k “döşek”, tüg-me < tüv-me < tüy-me < düğ-me “düğme”, töv-güç < dögüç “havan” gibi araç gereçler bunlara örnektir.

u ~ i, ı

kup-tu < kıp-tu “makas” örneğinde de görüldüğü gibi bu değişim hem kökte hem de ekte gerçekleşen bir ses değişimidir.

Tek Konsanantlı Araç Gereç Ekleri

Tek konsananttan oluşan ekler tek şekillidirler. -ç, -k, -l, -m, -n, -ş Türkçede araç gereç yapmaya yarayan tek konsanantlı eklerdir.

-ç

Bu ek Kıl-ı-n-ç “kılıç” (Hacıeminoğlu, 2019, s.18) örneğinde de görüldüğü gibi -n- ile genişletilmiş bir ek olup fiil gövdelerinden isim yapmaya yarayan bir ektir.

Kölgeç “gölgelik” < kölge “gölge” +ç (Güner, 2020, s.105), ay(ı)r-(ı)ç “iki çatallı olan ok, yol, tahta vs.” < ayır- “ayırarak”, dög- (ü)ç “sarımsak havanı” < dög-< tög- “dövmek, ezmek”, tıka-ç “tıkaç” < tıka- “tıkamak”, tik-(i)ç “mahmuz” < tik- “batmak” (Güner, 2020, s.135) çek-iç, eğ-iç, dög-üç, kak-iç, um-uç, tıka-ç, argaç, hamlaç, orta-ç, ara-ç (Banguoğlu, 2019, s.257) gibi örnekler mevcuttur.

-(L,U)K, -(L, U) h < -ķ/ -k

Fiilden isim ve sıfat yapmaya yarayan bu ek oldukça işlek bir ektir. Kelimeye, huy, tabiat, aşığılama, nitelik ve araç gereç kavramı katar.

Eşük< eşü-k “örtü” , kaşık< ka-ş-ı-k “kaşık” (Hacıeminoğlu, 1991, s.125) Burada -k fiili gerçekleştiren araçtır. Aş-(ı)ķ “miğfer” < (y)aş- “örtmek”, ele-k “elek” < ele- “elemek”, il-(i)k “(elbise için) ilik” < il- “düğüm atmak, bağlamak”, kuşa-ķ < kuşa- “sarmak”, tara-ķ “tarak” < tara- “taramak”, tola-ķ “dolak, baş örtüsü” < tola- “dolamak, sarmak”, torla-ķ “dolak, sargı” <

torla- “torlamak, toplamak”, töşe-k~döşe-k “döşek” < töşe- “sermek, yaymak”, yab-(u)k “baş örtüsü” < yap- “örtmek” (Güner, 2020, s.149), küre-k, ele-k, tara-k (Zülfikar, 1991, s.99) gibi örnekler mevcuttur.

-l

Tek örneği olan “Çekül” (Zülfikar, 1991, s.101) kelimesi, yer çekimini gösteren araç anlamındadır.

-m

Çoğunlukla soyut kavramları ifade eden isimleri karşılayan bu ek, Eski Türkçenin birçok döneminde araç gereç ve eşya anlamı veren sözcüklere de işlev sağlamıştır.

Kâdim “giysi, elbise” (kâd- “giymek”) (Akalin, 2007, s.53) , yadım< yad-ı-m “yayım, döşek” (Hacıeminoğlu, 2019, s. 25), yél-(i)m “tutkal; düğüm” < yél- “birleştirmek, ilmek” (Güner, 2020, s.150) gibi örnekler verilebilir.

+ŋ

Ağızlarda hâlâ kullanılmakta olan bu sesin Türkiye Türkçesinde gösterimi olamamakla birlikte eski Türkçede kullanılan bazı kelimelerin köklerine gelerek araç gereç anlamı kattığı da görülmüştür. Buna, otuŋ “odun” ot “ateş” (Akalin, 2007, s.47) örneği verilebilir.

{+(X)ş}

Bağış “bağ, ip, halat” < bāğ ay (Tekin 2000, s.86), bağış “halat” (bağ “bağ”) (Akalin, 2007, s.45), kir-(i)ş “kiriş, yay kirişi” < kér- “germek” (Güner, 2020, s.156).

Tek Sesli Dar Vokal Araç Gereç Ekleri

Tek sesli dar vokalli eklerin dört şekli vardır. Bunlar: -ı, -i, -u , -ü ekidir.

-I+, -U+

Ƙap-ı~Ƙap-u~ħap-ı “kapı” < kap- “örtmek, kapamak”, ört-ü “örtü” < ört- “örtmek, kapamak” (Güner, 2020, s.143) gibi örnekler verilebilir.

Çok Sesli Araç Gereç Ekleri

Birden fazla sesli olup sedalı bir konsonantla başlayan ve tek vokali geniş olan eklerin iki şekli vardır (Ergin, 2000, s.117). Bunlardan ilki –an, –en diğeri ise –ma, –me ekidir.

-ma, -me

Soyut kavramları isim yapmaya yarayan bu ek birçok sözcükten araç gereç adı yapmada da oldukça işlektir.

Tüg-me “dügme” (Hacıeminoğlu, 2019, s.25) Kaz-ma, yaz-ma, çek-me, bur-ma gibi (Zülfikar, 1991, s.119). Bur-ma “mancınık” < bur- “bükme, sıkıştırmak”, çal-ma “sarık” < çal- “bağlamak”, tik-me “direk, kazık” < tik “dikmek”, toğ-ma “tokmak” < toğ+ı “vurmak”, Tüg-me~tüvme~tüy-me~dügme “dügme” < tüg- “dügümlemek” (Güner, 2020, s.151). Yaz-ma (kitap, yemeni, yorgan yüzü), bas-ma (kitap bez), aç-ma (tarla çörek), sür-me (boya sürgü çekmece) kır-ma (Banguoğlu, 2019, s.265), dol-ma kalem (Ergin, 2000, s.186) örnekleri verilebilir.

+Ih, +IUh < -lık, -lik, -luk, -lük

Birden fazla sesli olup sedalı konsonantla başlayan ve tek vokali dar olan eklerin dörder şekli vardır. Bunlar: -ıp, -ip, -up, üp ve -lık, -lik, -luk, -lük ekidir. Bu ek başlangıçtan bu yana belli başlı isimlerden isim yapmaya yarayan bir ek olmuştur. Araç gereç adı yapmaya yarayan bir ek olduğu gibi aynı zamanda yer ve topluluk isimleri de yapmaktadır.

Suw-luğ “su kabı” (suw “su”). (Akalm, 2007, s.44), ağızlık “ağızlık” < ağız “ağız” +luğ , bellik “bele bağlanan silahların tümü” < bel “bel” +lik , çıralık “şamdan” < çıra “mum” +lık, ellik “eldiven” < el “el” +lik , kolluğ “bileklik” < kol “kol” +luğ, enlik~enilik “allık” < en “yanak” +lik , içlik “içlik” < iç “iç” +lik, iplik~yiplik “iplik” < ip “ip” +lik , izlik “papuç” < iz “iz, yol” +lik, namazlık “seccade” < namaz “namaz” +lık, otluğ “çakmak” < ot “ateş” +luğ, yağmurluk “yağmurluk” < yağmur “yağmur” +luk (Güner, 2020, s.122), göz-lük, el-lik, kulak-lık, baş-lık, yıldırım-lık (Zülfikar, 1991, s.111), ağız-lık, yağ-mur-luk, gün-eş-lik, gece-lik, tuz-luk, sabun-luk, kâğıt-lık, salata-lık, gelin-lik (Banguoğlu, 2019, s.193-194), korku-luk, burun-luk ve gibi örnekleri vardır (Ergin, 2000, s.155).

-tı, -tu, -dı, -du

Birden fazla sesli olup sedalı sedasız karşılıklı konsonantlarla başlayan ve tek veya ilk vokali dar olan eklerin sekizer şekli vardır (Ergin, 2000, s.118). Bunlar: -dı, -di, -du, -dü, -tı, -ti, -tu, -tü ekleridir.

Belirli geçmiş zaman eki olan -dı fiillere gelmektedir. Araç gereç kavramı katan bazı sözcüklerde ise eski Türkçede kullanılan “sındı” ve “eğdi” sözcüklerinde görülmektedir. Kaptıkaçtı kelimesi ise birleşik kelime biçiminde kullanılmış bir diğer örnektir. Kırp-tı~kırp-tu “makas” < kırp- “kırmak, kesmek” (Güner, 2020, s.136), sın-dı (makas), kaptıkaç-tı (motorlu küçük taşıt), eğ-di (çatal ağaç) anlamlarına gelmektedir (Zülfikar, 1991, s.81).

-anak, -enek

Bu ek fiilden isim yapmaya yarayan bir ektir. Kelimeye yer, yöre, belli bir özelliği bulundurma, süreklilik ve araç anlamları katmaktadır. Teğ-enek “sopa, değnek” < teğ- “değmek” (Güner, 2020, s.134), çek-enek, çiz-enek (Zülfikar, 1991, s.59), ek-enek, biç-enek, kes-enek, tak-anak, deynek<deg-enek, kap-anak, bak-anak, sığ-anak (Banguoğlu, 2019, s.235), değ-nek (Ergin, 2000, s.196) örnekleri mevcuttur.

-ası

Bu ek, fiilden isim ve sıfat yapmaya yarayan bir ektir. Eski Türkçede gelecek zaman bildiren -ası aynı zamanda kelimeye araç gereç kavramı katarak isim olarak da kullanılmıştır. Giy-si (<geyesi) çal-ası gibi mevcuttur (Zülfikar, 1991, s.60).

-aç, -eç

Fiilden isim ve sıfat yapmaya yarayan -aç eki genellikle fizik terimlerinde kullanılarak isimlere araç gereç anlamı katmıştır.

Ot(u)r-aç “oturak” <otur- “oturmak” (Güner, 2020, s.131), büyüt-eç, kal-dır-aç, say-aç, sark-aç, tık-aç, yansıt-aç, püskürt-eç, üret-eç, yükselt-eç, dondur-aç (Zülfikar, 1991, s.51). Soğut-aç, ayır-aç, tut-aç, dürt-eç, tok-aç, dik-eç, bak-aç, göm-eç, gögeç <güveç (Banguoğlu, 2019) gibi örnekleri vardır.

-acak, -ecek

Fiillere gelerek gelecek zaman bildiren -acak, -ecek eki, aynı zamanda fiilden isim ve sıfat türetmeye yarar. Kelimeye, belli bir amaca yönelme ve araç gereç kavramları katarlar.

Çek-ecek, sil-ecek, tut-acak, sür-ecek, aç-acak (Zülfikar, 1991, s.50), kes-ecek, kâğıt keseceği, ceviz kıracağı, şişe açacağı, kitap açacağı (Banguoğlu, 2019, s.228-229) gibi örnekler görülmektedir.

+CA, +ŞA

Eski Türkçeden günümüze değişmeden süregelen bir eşitlik hâl eki olan -ça, -çe, bazı örneklerde kelimeye araç gereç anlamı katmıştır.

Akça~ahça “para” < ak “beyaz” +ça, burğuça “küçük boru” < burğu “boru”+ça, sünjülçe “küçük süngü” < sünjül “süngü” +çe (Güner, 2020, s.108) gibi örnekler görülmüştür.

-cak, -cek

Sıfatlara gelen -cak, -cek ekinin bilinen en yaygın anlamı küçültme, azaltma, sevgi kavramlarıdır. Bunun yanı sıra kelimeye beraberlik, yer ve araç gereç anlamları da katmaktadır. Ayak-çak, boyun-cak (Zülfikar, 1991, s.65), oyun-cak (Ergin, 2000, s.165) gibi örnekler görülmektedir.

+CAK, +ŞAK

Eski Türkçede isimden isim ve fiilden isim yapmaya yarayan oldukça işlek bir ektir.

ağırçak~ağırşak~ağurşak “iplik eğrilecek iğe takılan yuvarlak tahta, ağırşak” <ağır “ağır” +çak, baltacak “büyük çekiç” < balta “balta” +cak, baltıçak “çekiç” < baltı “balta, nacak” +çak,

ğabarçak “ağacın içi oyularak yapılan sandık” < Moğ. obur “ok çantası, boru biçiminde kap” +çak, k nçek “iç donu” < k n “deri” +çek, k pçek “küçük k p” < k p “k p” +çek, sapçak “bakır kulplu kova” < sap “sap, tutacak” +çak (Güner, 2020, s.109)  rneklere mevcuttur.

-çAK+

B r n-çek “peçe, örtü” < bürün- “ rt nmek”, em-çek “meme” < em- “emmek”, salın-çak “salıncak” < salın- “sallanmak”, selkin-çek “salıncak” < selkin- “sallanmak” (Güner, 2020, s.135)  rneklere verilebilir.

-cık (-cik, -cık, -c k; -çık, -çik, -çuk, -ç k)

Bu ek isimden isim yapmaya yarayan oldukça işlek bir ektir. Genellikle isim ve sıfatlara küçültme anlamı katsa da yer, yöre, sevgi, hiçlik, yokluk aşağılama, hor görme, hastalık adı ve araç gereç kavramı yapma gibi birçok işlevi vardır.

Maymun-cuk, kurbağ-a-cık, ayak-çık (Zülfikar, 1991, s.71), çapçacık “fıçıcık” < çapçak “fıçı” +çık, uburçuk “kutu” < Moğ. obur “ok çantası, boru biçiminde kap” +çuk, tağarçuk “dağarcık” < tağar “torba, çuval” +çuk, yançık~yançuk “kese, torba” < yan “kemer, kese” +çık/+çuk (Güner, 2020, s.112) gibi örneklere vardır.

-dak, -dek

İsimden isim yapmaya yarayan bir ektir. Ek fiil yapan - da eki ile isim yapan -k ekinin birleşmesinden oluşmuştur. Işıl-dak, pırıl-dak, fırl-dak gibi örneklere -k sesinin kalıplaşması kelimeye araç gereç anlamı katmıştır. (Zülfikar, 1991, s.78).

+dUK

Bir sıfat fiil eki olan bu ekin, kelimeye az sayıda araç gereç kavramı kattığı görülmektedir. Burunduk “deve yuları; gem” < burun “burun” +duruk buna örnektir (Güner, 2020, s.116).

-Al

Bu ek az sayıda fiilden araç gereç isimleri yapmıştır. Çatal, çekel, dikel, çökel, kural, engel gibi kelimeler buna örnektir (Banguoğlu, 2019, s.231-232).

-emeç

Az sayıda mek n ve araç gereç isimleri yapmaya yaramış bir ektir. G d-emeç, sek-emeç örneklere görülen araç gereçlerin d n-emeç örneğinde d nenbeç < d nenmeç g dembeç şekilleri de vardır (Banguoğlu, 2019, s.233).

-emek

Bu ek, fiilden yalın adlar, mekân ve araç gereç isimleri yapmaya yaramaktadır. Sek-emek, tık-amak, bas-amak, tut-amak gibi kelimeler buna örnektir (Banguoğlu, 2019, s.234).

-(I, U)G+, -(I, U)K+, -(I, U, O)v+

Ba-ğ “bağ, kuşak, ip” < ba- “bağlamak”, kap-(u)ğ “kapı” < kap- “örtmek”, ört-(ü)g “örtü, perde” < ört- “örtmek”, yab-(o)v “örtü” < yap- “örtmek” örnekleri verilebilir (Güner, 2020, s.136).

-ğu, -gü; -ğu, -kü <+AK, Ah <-ak, -ek

Bu ek eski Türkçede karşımıza -ğu, -gü; nadiren de -ğu, -kü olarak çıkmaktadır. Fiilden isim ve sıfat yapmaya yarasa da genellikle sıfat yapmaya elverişli bir ektir. Günümüz Türkçesinde -ak, -ek ekini karşılamaktadır.

Bardak “bardak” < bart “su içmek için kullanılan bardak” +ak, çanak~şanağ~çanağ “çanak” < Çin. çan “içine şarap veya yağ konulan kap, kâse” +(a)ğ, sağrak “bardak” < sağır “testi, kap” +ak (Güner, 2020, s.107), bıçak< bıç-ak “bıçak”, biçek< biç-ek “bıçak”, kuşak< kuş-ak “kuşak” tuzak< tuz-ak “tutan, yakalayan âlet, komplo” (Hacıeminoğlu, 2019, s.126-127), bıç-ğu “bıçak, bıçkı” (bıç- “biçmek”), yilpigü “yelpaze” (yilpi- “yellemek”), (Akalin, 2007, s.52), bişek “yayık dövmede kullanılan ağaç” < biş- “yayıta dövmek”, or-ağ~or-ağ “orak” < or- “biçmek”, Sañ-ağ~sanc-ağ “sancak” < sañ- “saplamak”, yum-ağ “yuvarlak olarak sarılmış iplik” < yum- “yummak” (Güner, 2020, s.132), uç-ak, kay-dır-ak, ölç-ek, kay-ak, sancak, bıç-ak, yat-ak, süz-ek, tut-ak (Zülfikar, 1991, s.54), sav-ak, ısı-n-ak, bas-ak, süz-ek, yon-ak, kay-ak, dürt-ek, çırp-ak, kay-dır-ak, dirsek, yanak tırnak, yutak, uç-ak, daya-n-ak, tap-ın-ak, çık-ak (Banguoğlu, 2019, s.231), kes-ek, saç-ak gibi örnekler verilmiştir (Ergin, 2000, s.188).

-ğaç, -ğâç; -kaç, -kâç <-GAç+, -KAç+

Fiilden isim yapmaya yarayan bir ektir. Eski Türkçede -ğaç şeklinde görülen bu ekin -kaç halinde bulunan araç gereç örnekleri az sayıdadır. Aynı zamanda kelimeye huy, tabiat, davranış kavramları da katar.

Aç-kaç “anahtar” (aç- “açmak”) (Akalin, 2007, s.52), ağın-ğaç “merdiven” < ağın- “çıkılmak”, kıs-ğaç~kıs-kaç “kıskaç, kerpeten” < kıs- “kısmak, sıkmak”, oltur-ğaç~oltur-ğâç “sandalye” < oltur- “oturmak” (Güner, 2020, s.139), süz-geç, kıs-kaç, at-tır-ğaç, otur-ğaç, çevir-geç, değış-tir-geç (Zülfikar, 1991, s.85), süz-geç, tep-geç, bur-ğaç, yül-geç< yülüsilgeç, an-ğaç, yastan-ğaç, sal-ın-ğaç> salıncak, çevir-geç, daya-n-ğaç, il-geç, dol-a-n-ğaç (Banguoğlu, 2019, s.239), yüz-geç (Ergin, 2000, s.190) gibi örnekleri mevcuttur.

-ğak, -ğäk, -ğuk, -gük <-ık, -ik

Eski Türkçede -ğak, -ğäk, -ğuk, -gük şeklinde karşımıza çıkan bu ek daha sonradan ğ sesinin düşmesi ve vokallerin daralmasıyla bugünkü -ık, -ik hâlini almıştır. Fiilden isim ve sıfat yapmaya yarayan bu ek birçok organ, araç gereç isimleri yapmıştır.

Çaz-ğuk “kazık” (çaz- “kazmak”), tir-gük “direk” (<tirä-gük, tirä- “dirmek, desteklemek”), ar-kağ “mekik ipeği, atki” (ar- “dolaşmak”) (Akalin, 2007, s.52), eş-gük “gemi küreği” < eş- “çekmek, hareket etmek” (Güner, 2020, s.142), kaşık, kay-ık, yay-ık, çomak, direk, kızak gibi örnekler verilebilir (Banguoğlu, 2019, s.249).

-ğın, -ğın; -kın, -kin; ğan

Baz-ğan “çekik, basan” (bas- “basmak”) (Akalin, 2007, s.52), ör-gen “urgan, ip” < ör- “örmek” (Güner, 2020, s.139) örnekleri vardır.

-ıcı

Hemen her fiilin kök veya gövdesine getirilebilen işlek bir ektir. Genellikle fiillerden iş ve meslek isimleri türetmeye yarasa da kelimelere araç gereç kavramı da katmaktadır. Yansıt-ıcı, al-ıcı, çek-ici, soğut-ucu, ver-ici, arıt-ıcı, boş-alt-ıcı, damıt-ıcı, bul-ucu gibi örnekler verilebilir (Zülfikar, 1991, s.94).

-ingiç

Bu ek -iç ekine benzer bir kaynaşma eki olan -in dönüşlü ekinin üzerine -gıç, -giç ekinin gelmesiyle oluşmuştur. Kelimeye az sayıda oyuncak ve araç gereç kavramı kattığı görülmüştür. Pat-la-n-giç, aldan-giç, bız-la-n-giç, dürle-n-giç, pır-la-n-giç, at-la-n-giç gibi örnekleri mevcuttur (Banguoğlu, 2019, s.257-258).

-KA+, -ha+ < -ga,-ge

Eski Türkçede oldukça yaygın olan -ga, -ge eki türlü ad ve sıfatlar yapmaya yaramıştır. Aynı zamanda kelimeye birçok organ, hayvan, bitki, yemek ve araç gereç kavramları katmıştır.

Isır-ka~kasur-ğa “kasırğa” < kasır- “kasıp kavurmak”, ker-ge “tavan, gölgelik, örtme” < ker- “germek”, süpür-ge “süpürge” < süpür- “süpürmek”, tut-ğa~tut-ka “kılıcın sapı” < tut- “tutmak”, tam-ğa~tam-ha “damga” < tam- “damgalamak” (Güner, 2020, s.137), çevir-ge, göster-ge, süpür-ge (Zülfikar, 1991, s.84), sür-ün-ge, götür-ge, çevir-ge, (Banguoğlu, 2019, s.238) gibi örnekleri vardır.

+KI < -vU+, -v+ < -gı, -gi; -gu, -gü

Eski Türkçeden beri kullanılmış oldukça işlek bir ektir. Genellikle tek heceli fiil köklerine gelerek Türkçeye çeşitli araç gereç kavramları kazandırmıştır. Ayrıca bu ekin fiilden yalın adlar yapma bakımından özel bir işlevi de vardır.

Közgi~közgi~küzgi “ayna” < köz “göz” +gü (Güner, 2020, s.117), biti-gü “kalem” kanagu~kana-gu “kan alma aleti, neşter” tiregü< tire-gü “direk, dayanak” yamagu yama<yamagu “yamanması gereken nesne” üzengü üzen<gü “üzengi” (Hacıeminoğlu, 2019, s.19), aç-ğu “açacak” < aç- “açmak”, bıç-ğu~bıç-kı~bıç-ku “testere” < bıç- “bıçmek” bile-gi~bile-gü~bile-

kü~bile-vü~bile-v “bileği” < bile- “keskinleştirmek” bur-ğu “burgu” < bur- “burmak, kıvırmak”, çınra-ğu “çingirak” < çınra- “çınlamak”, kaşa-ğu “kaşağı” < kaşa- “kaşımak”, kërki “balta; keser” < kert- “kertmek, yontmak”, kës-kü~kës-ki “keski, bıçkı” < kës- “kesmek”, köse-gü~küse-vü “ateşi karıştıracak şey, çöp” < köse- ~ küse- “(ateş vb.) karıştırmak”, namazla-ğu “seccade” < namazla- “namaz kılmak”, sil-gü “silgi” < sil- “silme”, sipir-gi “süpürge” < sipir- “süpürmek”, sün-gü~sün-gi~ sün “süngü” < sün- “mızraklamak”, uş-ğu “marangoz rendesi” uş- “parçalamak”, üş-gü “tığ” < üş- “delmek”, ütür-gü “eğe demiri; miskap” < ötür- “delmek” (Güner, 2020, s.140), at-kı, kes-ki, bıç-kı, çal-gı, sür-gü, sil-gi, yay-gı, as-kı, ilet-ki, del-gi, kas-kı, aç-kı gibi. (Zülfikar, 1991) (s.87), düz-gü, sar-gı, der-gi, süz-gü, at-kı, yuv-gu, kar-gı, sün-gü, bas-kı, küs-kü, sıyr-gı, götür-gü, düş-ün-gü, donan-gı, üzen-gi gibi örnekleri mevcuttur (Banguoğlu, 2019, s.241).

-vUç+ < -gıç/ -giç -guç/-güç; -kuç/-küç

Eski Türkçede -geç ekinin bir değişimi gibi görünen bu ek, fiilden isim yapmaya yarayan bir ektir. İşlek bir ek olmamasına rağmen terim yapmada oldukça işlektir. Kelimeye, işinde iyi olan kimse ve araç gereç gibi kavramlar katar.

Arguç< ar-guç “insanın aldandığı nesnelere” örküç< ör-küç “saç ayağı” (Hacıeminoğlu, 2019, s.20), aç-ğuç~aç-ğuç~aç-kiç “kilit, anahtar” < aç- “açmak”, ağın-ğuç~ağın-ğiç~an-ğiç “merdiven” < ağın- “çıkma, beklö-vüç “kilit” < beklö- < bekle- “sıkılamak”, bıç-kiç~bıç-ğuç “makas” < bıç- “bıçmek”, dep-küç~teb-kiç “mahmuz” < tep- “tepmek, tekmelemek”, kaşı-ğuç “kaşağı” < kaşı- “kaşımak”, kaz-kiç “kazma” < kaz- “kazmak”, oltur-ğuç “sandalye; taht, makam” < oltur- “oturmak”, ör-küç “hörgüç” < ör- “yükselmek”, süz-güç “süzgeç” < süz- “süzme, tarmavuç “tırmık” < tarma- “tırmalamak”, töv-güç~dögüç “havan” < tög- ~ “dövmek, ezmek”, yap-kiç “örtü” < yap- “örtmek”, yar-ğuç “övmeye yarayan âlet, el değirmeni” < yar- “yarmak, parçalamak”, yélpi-güç “yelpaze” < yélpi- “yellemek, yelpazelemek”, yon-ğuç “yonga, talaş” < yon- “yontmak”, yül-güç~yülü-güç~yülü-vüç “ustura” < yülü- “tırış etmek” (Güner, 2020, s. 141), bas-kıç, sor-guç, çal-gıç, patla-n-gıç, at-kıç, as-kıç, kaz-gıç (Zülfikar, 1991, s.89), süz-güç, tep-kiç, çal-gıç, otur-guç, kes-güç, yül-güç, del-giç, ör-güç, yan-gıç, hörgüç, gör-güç, sor-guç, ton-guç, sil-giç gibi örnekleri vardır (Banguoğlu, 2019, s.242).

-maç, -meç

Bu ek, -me ve -eç küçültme ekiyle birleştiği düşünülen bir ektir. (Banguoğlu 2019, s.268). Eski Türkçeden beri kullanılan bir ek olmakla birlikte az sayıda araç gereç isimleri yapmıştır. Ov-maç “ovmaç” < ov- “oğuşturmak, ufalamak” (Güner, 2020, s.152), al-maç, ger-meç, em-meç (Zülfikar, 1991, s.120), sek-meç, gir-meç, yırt-maç, yanıl-t-maç, soy-maç gibi kelimeler bu duruma örnektir (Banguoğlu, 2019, s.268).

-mAh+ < -mak, -mek

Bütün fiil kök ve gövdelerine getirilebilen bu ek eskiden beri Türkçenin en işlek eklerinden biri olmuştur. Fiilin mastar şeklidir. Kelimeye az sayıda yemek, organ, akar su ve araç gereç kavramları katmıştır.

Köküzmäk “göğüs zırhı” < *köküz (Tekin, 2000, s.85), tev-mek “çekiç” töv- < tög- “dövmek”, tokmağ “tokmak” < tok+ı- “vurmak”, yaş-mağ “örtü, yaşmak” < yaş- “örtmek” (Güner, 2020), tok-mak, çak-mak (Zülfikar, 1991, s.122), oy-mak (Banguoğlu, 2019, s. 269-270), çak-mak (Ergin, 2000, s.186) gibi örnekler hareket etmeyen nesne isimleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

-man/ -men

İşlek olmayan bir ektir. Az sayıda araç gereç kavramı katan örnekleri vardır. Kurman < kur-man “ok ve yay konan kap” buna bir örnektir (Hacıeminoğlu, 2019, s.26).

-mUK+

Ögrü-mük “salıncak” < ügri- “sallamak”, (Güner, 2020, s.154).

-mır, -mur

Kömür “kömür” (< köy-mür, köy- “yanmak”), (Güner, 2020, s.53).

-r, -ir, -ar, -er

Eski Türkçeden beri karşımıza geniş zaman eki olarak çıkmıştır. Çoğu -er eki olmakla birlikte çeşitli adlar ve sıfatlar meydana gelmiştir. Az sayıda araç gereç eki yapmıştır.

Ot öçürü “ateş söndürücü” (öç- “söndürmek”; iyelik eki), (Akalın, 2007, s.54), ısı ölç-er, uçak sav-ar, kur< ku-r “bağ, kuşak” (Hacıeminoğlu, 2019, s.126), biç-er döğ-er (Banguoğlu, 2019, s.259-260) gibi ikili kullanımda yeni kelimeler mevcuttur. Kes-er (Ergin, 2000, s.199) gibi örnekler verilebilir.

-sAğ; -ğ, -g < -sak

Bu ek Eski Türkçeden bu yana -sak ekinin yanı sıra ğ, g’li şekilleriyle de karşımıza çıkarak bazı isimleri isim ve sıfat yapmaya yarar. İsimden fiil yapan –sa ekiyle sıfat veya isim türetmeye yarayan –k ekinin birleşmesiyle oluşmuştur. Az sayıda örneğe araç gereç kavramı katmıştır.

Sünüg “mızrak” < *sün- “mızraklamak” (Tekin, 2000, s.90), tüt-sük “tütsü, buhur değneği” (tüt- “tütmek”), (Akalın, 2007, s.18), otag< ota-g “çadır” örtüg< ört-ü-g “örtü” közüngü< köz-ü-n-gü “ayna” sorgu< sor-gu “kan alınacak şişe, kap” kuşak< kurşa-g “elbise üzerine bağlanan kemer, kuşak” (Hacıeminoğlu, 2019, s.138), burun-sak gibi örnekleri mevcuttur (Banguoğlu, 2019, s.138).

+tirik < -dırık, -dirik, -duruk, -dürük

İsimden isim yapmaya yarayan bir ektir. Az sayıda örnekleri görülen bu ekin -tirik, -tırık, -turuk, - türük biçimini gösteren bir örneğe rastlanılmamıştır. Eski Türkçede işlek kullanılmış bir araç gereç ekidir.

Boyunduruş “boyunduruk” < boyun “boyun” + duruş, burunduruş “burunduruk” < burun “burun” + duruş, kömüldürük “göğüslük, at göğüslüğü” < köñül “gönül; göğüs” + dürük, közüldürük “at kuyruğundan dokunan ve bulanık ya da kamaşmış gözün üstüne konan örtü” < köz “göz” + (ü)l+dürük, közündürük “kıldan yapılp gözün üstüne konan örtü” < köz “göz” + (ü) n+dürük, yümüldürük “at ve benzeri hayvanlarda göğüslük” (Güner, 2020, s.116), akın-dırık, (Zülfikar, 1991, s.82), diş(in)-dirik, eğin-dirik, cibin-dirik, göm-ül-dürük, oğul-duruk, sakal-duruk (Banguoğlu, 2019, s.170), çiğın-dirik (omuzluk), eğin-dirik (sırt örtüsü, çul) gibi örnekler verilmiştir (Ergin, 2000, s.176).

-t, -it, -ut, -üt

Eski Türkçeden bu yana kullanılmış bir ektir. Pek işlek olmayan bu ek fiillerden isim isimlerden ise sıfat yapmaya yaramaktadır. Kelimeye mekân, yiyecek, içecek ve araç gereç anlamları katar.

Büge-t “su bendi, set” < büge “suyun önünü kesmek” (Güner, 2020, s.158), taşı-t, bin-it, giy-it, yak-ıt (Zülfikar, 201, s.144), bin-üt, kon-ut, geç-it, sür-üt, yak-ıt, an-ıt, yaz-ıt, kes-ıt (Banguoğlu, 2019, s.263), iç-ıt (Ergin, 2000, s.194-195), geç-üt, aş-ut gibi örneklerde yük taşıyacak vasıta anlamı katmıştır (Ergün, 2000, s.195).

SONUÇ

Bu çalışma Türkçenin geçmişten bugüne dilde geçirmiş olduğu değişimlerin araç gereç ismi yapan eklerle incelendiği bir çalışmadır. Türk dili en eski tarihten bugüne dilde birçok değişim göstermiştir. Yaşadığı ses ve şekil değişiklikleri bugün hâlâ hem yazı hem de konuşma dilinde kendini göstermektedir.

Türkçe, bugünkü dilinin menşeyini oluşturan birçok özelliği geçmiş dönemlerin etkisiyle kazanmıştır. Kelime haznesinin temelini oluşturan Eski Türkçe evresinde bile farklı coğrafyalarda hüküm sürerek birçok dille kelime alışverişinde bulunmuştur. Daha sonraki dönemlerde de bunu devam ettirmiş ve bugünkü sözcük dağarcığını genişletmiştir. Son eklemeli bir dil yapısına sahip olan Türkçe, sözcük türetmede oldukça aktif bir yapıya sahiptir. Sözcük türetmede en çok tercih edilen yöntem olan ekler, kelime kök ve gövdelerinin daima aynı kaldığı ve bu köklerin üzerine çeşitli yapıda eklerin getirilmesiyle oluşmaktadır. Bu ekler kök ve gövdelerin üzerine gelerek sözcükte anlamın değişip genişlemesini sağlamaktadır. Onun için eklerin eklemeli dillerde yeri ve önemi oldukça büyüktür. Fakat Türkçede sözcük yapımı yalnızca eklerle yapılmamaktadır. Sözcük türetmede kullanılan birçok yöntem vardır. Bu yöntemlere çalışmamızda değindik.

Araç gereç isimleri çoğunlukla fiilden isim yapmaya yarayan yapımlarla yapılmıştır. Filler, hareketi karşılayan durumlara verilen addır. Bu durumda araç gereçlerin tümü belirli bir işi gerçekleştirme gücünden yararlanan canlı cansız nesnelerin tümüdür. Araç gereç ismi türetmeye yarayan yöntemlerden biri de ödünçleme yöntemidir. Türkçe birçok dille kelime alışverişinde bulunmuştur. Bünyesine almış olduğu birçok sözcük tarihte yapı ve şekil bakımından değişikliklere uğramış olsa da bazı sözcüklerde bu özellik korunmuştur.

Türkçede sözcük türetmeye yarayan yollardan bir diğeri ses değiştirme yöntemidir. Araç gereç isimleri yapmada görülen ses değişimleri sözcüğün iç, orta ve son hecesinde -eklerde görülebilmektedir. Bu değişimler sayesinde kök veya eklerde farklı sözcükler türetilmektedir. Gelenek sözcüğünde yer alan bir araç gereç eki olan –anak ekiyle görenek sözcüğü türemiştir.

Ekler çok şekilli morfeimlerdir. Bu yüzden birçok ekin birden fazla şekli mevcuttur. Nasıl bir kökün yalnız bir şekli mevcut değilse köklerle birleşen eklerin de ses yapısı bakımından birden fazla işlevi olabilmektedir. Verilen örnek de her ekin tek bir işlevi olmadığını bizlere göstermektedir.

İncelenen her dil bilgisi çalışması Eski Türkçe ve günümüz Türkçesi arasında gelişen değişimleri görmemizi sağlamıştır. Bu çalışma, Türkçenin ne kadar köklü ve zengin bir dil olduğunu kelime hazinesinde yer alan araç gereç isimlerinden anlamamız ve hangi yöntemlere başvurularak bugünkü şeklini aldığını görmemiz açısından önemlidir.

KAYNAKLAR

- Akar, Ali (2005). *Türk Dili Tarihi*. Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Akalın, Şükrü H. (2014, Kasım). XI. Milli Türkoloji Kongresinde sunulmuş bir bildiri. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Alibekiroğlu, Sertan (2017). Türkçenin Sözcük Türetme Yolları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Avşar, Şükran. (2003). *Derleme Sözlüğüne Göre Araç-Gereç İsimlerinin Yapıları*. (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi).
- Banguoğlu, Tahsin (2019), *Türkçenin Grameri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Delice, H. İbrahim (2000), “Türk Dilinde İşlevsel Ek Tasnifi Denemesi”, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 24, Sivas, s.221-235.
- Ergin, Muharrem (2000). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Basım, İstanbul.
- Gabain, A. Von, (2007). *Eski Türkçenin Grameri* (M. Akalın, çev.). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 532, Ankara.
- Güner, Galip (2020). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Hacıeminoğlu, Necmettin (2019). *Karahanlı Türkçesi Grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Karaca, Hasan (2013). *Türkiye Türkçesinde Eklerin İşlevleri*. (Doktora tezi, Cumhuriyet Üniversitesi).
- Tekin, Talat (2000). *Orhon Türkçesi Grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- TDK. <https://sozluk.gov.tr/>
- Zülfikar, Hamza (1991). *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 569, Ankara.

YAZMA UMUDU ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZİ

İlkay AKAY

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)

ÖZ

Öz inanç yapılarının (öz düzenleme, öz yeterlik, motivasyon vb.) yazma becerisinin edinilmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu kavramların yanı sıra özellikle pozitif psikolojide sıklıkla kullanılan "umut" inanç yapısının yazma eğitiminde kullanılabilirliği de yapılan çalışmalarda öne çıkmıştır. Çünkü öz yeterlik, öz düzenleme gibi umut da öğrencilerde geliştirilebilir. Umut kavramı; hedefler, engeller, yollar/patways ve motivasyon/agency boyutlarından oluşmaktadır. Umut kavramının en önemli özelliği ise öz düzenleme ve öz yeterlik inanç yapılarını içermesi ve bu yapıları birlikte çalıştırmasıdır. Snyder (1996)'in "Umut Teorisi"nden hareketle geliştirilen yazma umudu ise; öz düzenleme ve öz yeterlik kavramlarını bir arada kullanan, süreç odaklı, yazma kaygısına karşı tampon görevi üstlenen, öğrenci merkezli bir kavramdır (Sieben, 2013; 2018). Yazma öğretimi yapılırken öğrencilerin yazma umudunun var olup olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin yazma umut düzeylerini ölçebilmek için ise yazma umudu ölçeğine gerekmektedir. Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yazma umut düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir "Yazma Umudu Ölçeği" geliştirmektir. Araştırmaya 4 farklı okuldan toplam 418 öğrenci katılım göstermiştir. Yapılan analizlerle yazma umuduna yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Sonuçta 36 maddelik, 4 alt boyuttan oluşan ve 5'li likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Güvenirlilik analiziyle Cronbach's Alpha değeri .845 bulunması ölçeğin güvenilir düzeyde olduğunu gösterir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ise KMO değeri .880 olarak bulunmuştur. Veri setinden çıkarılan maddeler sonucunda KMO değeri ,910'a yükselmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda %35.13 toplam varyans değeriyle ölçek yapısı, doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulanmıştır ($X^2 = 1144,660$, $df = 552$, $RMSA = 0.049$, $NFI = ,757$, $RFI = ,738$, $IFI = ,868$, $CFI = ,879$, $GFI = ,865$).

Anahtar Kelimeler: Yazma, Umut, Yazma Umudu.

DEVELOPMENT OF THE WRITING HOPE SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY ANALYSIS

ABSTRACT

It is known that self-belief structures (self-regulation, self-efficacy, motivation, etc.) are effective in acquiring writing skills. In addition to these concepts, the usability of the "hope" belief structure, which is frequently used in positive psychology, in writing education has also come to the fore in the studies. Because hope, like self-efficacy and self-regulation, can be developed in students. Concept of hope; It consists of goals, obstacles, paths and motivation/agency dimensions. The most important feature of the concept of hope is that it includes self-regulation and self-efficacy belief structures and makes these structures work together. Writing hope, developed based on Snyder (1996)'s "Hope Theory", is; It is a student-centered concept that uses the concepts of self-regulation and self-efficacy together, is process-oriented, acts as a buffer against writing anxiety (Sieben, 2013; 2018). When teaching writing, it should be taken into

consideration whether students have hope in writing or not. In order to measure students' writing hope levels, a writing hope scale is required. The aim of the research is to develop a valid and reliable "Writing Hope Scale" to measure the writing hope levels of secondary school students. A total of 418 students from 4 different schools participated in the research. With the analyses, a valid and reliable scale for writing hope was developed. As a result, a 5-point Likert type scale consisting of 36 items, 4 sub-dimensions was created. The reliability analysis found Cronbach's Alpha value to be .845, indicating that the scale is at a reliable level. As a result of exploratory factor analysis, the KMO value was found to be .880. As a result of the items removed from the data set, the KMO value increased to .910. As a result of exploratory factor analysis, the scale structure with a total variance value of 35.13% was confirmed by confirmatory factor analysis ($X^2 = 1144.660$, $df = 552$, $RMSA = 0.049$, $NFI = .757$, $RFI = .738$, $IFI = .868$, $CFI = .879$, $GFI = .865$).

Key Words: Writing, Hope, Writing Hope.

GİRİŞ

Yazma; öğrencilerin bilgilerini arttırmaya, yeni bilgiler edinmeye, kelime dağarcıklarını geliştirmeye, dili uygun kullanmaya ve bilişsel becerilerin güçlendirilmeye (Güneş, 2007); verilen mesajı, fikirleri, düşünceleri, olumlu ve olumsuz tecrübeleri, hayal ve istekleri daha kalıcı hale getirmeye (Karadağ, 2015; Katrancı ve Temel, 2019) önemli katkılar sunar. Aynı zamanda yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi ve merak duygusunu artırarak sorgulamayı da geliştirir. Sorgulama yetisinin gelişmesi öğrencinin bilgisini derinleştirmesini, genişletmesini sağlarken öğrenmek için yazmayı zorunlu kılar. Bu konuda Santangelo ve Olinghouse (2009) yazmayı öğrenmenin ve ne bildiğimizi göstermenin en güçlü araçlarından birisi olarak vurgular. Kellogg (2008) ise yazma aslında düşünmenin kendisidir, diyerek yazmanın önemine dikkat çeker. Yazmanın bir sosyalleşme aracı olduğu ve insanların iletişim halinde olmasını temin ettiği alan yazında vurgulanmaktadır (Graham, Gillespie ve Mckeown, 2013).

Son yıllarda yazma becerisinin insan psikolojisi de ön planda tutularak disiplinler arası bir yaklaşımla ele alındığı anlaşılmaktadır. Psikolojinin işe koşulmasıyla yazmanın bilişsel yeteneklerin yanında duyuşsal yetenekleri de kapsayan, edinilmesi en zorlu ve karmaşık bir dil becerisi (Sadler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Akyol 2010) olduğu alan yazında ifade edilmektedir. Bu karmaşık yapısından dolayı yazma, alan yazında hem öğrencilerin en fazla zorlandıkları (Byren, 1988; Özbay, 2015) hem de diğer dil becerileri arasında en yavaş ve en son gelişen (Göğüş, 1978; Yalçın, 2000; Maltepe, 2006) dil becerisi olma özelliği taşımaktadır. Ancak yapılan farklı araştırmalar incelendiğinde (Kantemir, 1991; Çakır, 2003; Kellogg, 2008; Arı, 2008; Yıldız vd., 2010; Karadağ ve Kayabaşı, 2011, Doğan ve Müldür, 2014; Gündüz ve Şimşek, 2016; Göçer, 2019) düzenli, bilinçli ve organize bir eğitimin verilmesi, öğrencilerin yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Yapılan pek çok araştırmada (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002; Graham ve Harris, 2013; Özbay ve Daşöz, 2016; Müldür, 2017; Arıcı ve Dölek, 2020; Türkyılmaz, 2021) yazmanın duyuşsal yönüne de sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Bu araştırmalar motivasyon, öz düzenleme, öz yeterlik, kaygı, tutum gibi duyuşsal, psikolojik ve sosyal özelliklerin ya da belirli öz inançların (Lavelle, 1993; Zimmerman ve Bandura, 1994) yazma becerisinin edinilmesinde etkili olduğunu

göstermektedir. Bu özelliklerin yeterince geliştirilememesi yazma eğitiminde çeşitli sorunlar ortaya çıkardığı bilinmektedir.

Yazma konusunda yeterli motivasyona sahip olmayan öğrencilerin akademik olarak başarısız olmalarının yanı sıra, yazma aktiviteleri sırasında yüksek kaygı duydukları, yazma konusunda düşük seviyede öz yeterliğe sahip oldukları ve öz düzenleme becerilerinin yeterince gelişmediği (Pajares ve Valiante, 1996; Akt. Erbilin, 2021) vurgulanmaktadır. Yazma eğitimi sırasındaki aksaklıklar zamanla öğrencilerde yazmaya karşı olumsuz tutum gelişmesine sebep olarak yazma kaygısına neden olabilmektedir. Daly (1985), yazma konusunda kaygılı olan öğrencilerin yazılı anlatımla ilgili çalışmalardan hoşlanmadıklarını hatta yazmayı bir ceza olarak algıladıklarını ifade etmiştir (Akt. Özbay ve Zorbaz, 2011). Tüm bu duyuşsal ve sosyal özelliklerin eksikliği yazma eğitiminde çeşitli sorunlara sebep olmaktadır. Akyol (2010) bu sorunları şöyle sınıflamıştır: dikkati toplayamama sorunları, yazının kâğıt üzerine yerleşmesiyle ilgili sorunlar, aşamalandırma sorunları, hafıza sorunları, dil sorunları, bilişsel sorunlar, psikomotor sorunlar. Ayrıca yazmaya yeterince vakit ayırmama, öğretmenlerin yazma konusunda geleneksel yaklaşımı, okuma becerisinin zayıflığı, kelime haznesinin yetersizliği, geri bildirim yetersizliği, okuma alışkanlığının olmaması (Aktaş ve Gündüz, 2007; Ungan, 2007; Özbay, 2010; Yıldız vd., 2010, Esmer, 2010; Tağa ve Ünlü, 2013) gibi pek çok yazma sorunu da alan yazında öne çıkmaktadır.

Yazma eğitiminde yaşanan sorunların giderilmesi ve doğru, sürdürülebilir bir yazma eğitimi için pek çok çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalar (Zimmerman ve Risemberg, 1997; Graham ve Harris, 2000; Pajares, 2003; Hidi ve Boscolo, 2006; Zimmerman ve Kitsantas, 2007; Shunk ve Zimmerman, 2007; Göçer, 2010; Karakaya ve Ülper, 2011; Zorbaz, 2011; İşeri ve Emre, 2012; Uygun, 2012; Yaman, 2014; Özbay ve Daşöz, 2016; Müldür, 2017; Tayşi ve Taşkın, 2018, Sever, 2019; Sarıkaya, 2019) incelendiğinde duyuşsal ve sosyal özelliklerden modeller, programlar oluşturulmuştur ve yazma eğitimine uyarlanmıştır. Bu model ve programların hedefi, yazma eğitiminde yaşanan sorunlara bilişsel, duyuşsal ve sosyal çözümler bulmaktır. Örneğin Zimmerman (2000)'in dönüşümlü öz-düzenleme modeli yazma eğitimine uyarlanmıştır (Graham, Harris ve Troia, 1998; Harris vd. 2002; Lane vd. 2008; Harris ve Graham, 2016) ve öz düzenlemeyle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında (Ferrari vd. 1998; Müldür, 2017; Sarıkaya, 2019; Sever, 2019, Finlasyon ve Mccruden, 2019; Durmazpınar, 2022) öğrencilerin yazma motivasyonlarının arttığı, yazma kaygılarının dengelendiği ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri ifade edilmektedir. Yine öz düzenlemenin özetleme becerileri üzerinde etkili olduğunu Çelik (2023:158) tarafından vurgulanmıştır.

Aynı şekilde öz yeterlik kavramının da öz düzenleme gibi yazma becerisi üzerinde olumlu etkiler (Pajares ve Valiante, 1997; Büyükkiz, 2011; Demir, 2013) meydana getirdiği ifade edilmektedir. Bu çerçevede yazma eğitiminde ortaya çıkan sorunları çözebilmek için çeşitli stratejiler geliştirerek bu stratejilerin duyuşsal ve sosyal yönden etkilerine bakmak için disiplinler arası çalışmalarla arayışlar devam etmektedir.

Son zamanlarda yazma eğitiminde pozitif psikolojinin kullanılabilirliği ön plana çıkmıştır (Sieben, 2012; Sieben ve Rose, 2012; Sieben vd., 2013; Sieben, 2013; Sieben, 2014; Sieben ve Johnson, 2015; Sieben, 2018). Böylelikle pozitif psikolojinin yazma eğitimine dâhil edilmesi yukarıda bahsi geçen yazma eğitimi sorunlarına (motivasyon eksikliği, öz yeterlik ve öz düzenleme becerilerinin yetersizliği, geri bildirim eksikliği, dikkati toplayamama, olumsuz tutum geliştirme vb.) yeni ve etkili çözümler sunabileceği düşünülmektedir. Çünkü yazma, kişinin

çevresinden ve yazma becerilerine ilişkin inançlarından etkilenebilen bir davranıştır (Lavelle, 2009).

Umut Kavramı

Pozitif psikolojide önemli bir yeri olan umut terimi öğrenme ve öğretme bağlamında pek çok şekilde kullanılmıştır (Freire, 2004; Riele, 2010; Akt. Sieben, 2013). Umut, etkileşimli olarak ortaya çıkan başarılı bir şekilde hedefe yönelik iradeye/enerjiye (agency) ve yollara (patways) dayanan pozitif bir motivasyon durumudur (Snyder vd., 1991) ve duygulardan etkilenmesine rağmen aslında bir düşünme biçimidir. Yani bilgi edinildikten sonra duygular hissedilir (Nezir, 2020: 367). Umut söylemi, bir kişiyi kişisel ve akademik hedeflere ulaşması için güçlendirebilir çünkü bizi, insanların sonraki adımları ve hedeflerini gerçeğe dönüştürmek için yapacakları eylemler hakkındaki bir “sonraki” (Lopez, 2013; Akt. Sieben, 2018: 24) söylemine dâhil eder.

İçsel bir motivasyon sağlayan umut, aynı zamanda temel bir insan ihtiyacıdır (Freire, 2004; Akt. Sieben, 2013), yaşamaya ve sürdürmeye kasten karar verdiğimiz ve bilerek seçtiğimiz bir durumdur (Nezir, 2020: 368). Öfkelenmek, sevinmek nasılsa umut da öyledir. Umutlu olmaktan kendimizi hiçbir zaman alamayız. Ayrıca olumlu bir duygu olarak öne çıkan umut, en çok sıkıntının ve belirsizliğin olduğu durumlarda kendini gösterir (Nezir, 2020: 368). Bunun yanında umut, gelecekteki sonuçların olumlu beklentileriyle doğrudan bağlantılıdır.

Öğrencilerde akademik başarıyı arttırmak için genel bir umut inşa edilmesi gerektiği (Snyder vd., 2002) ifade edilmektedir. Öz yeterlik ve öz düzenleme gibi umut da öğrencilerde geliştirilebilecek bir özelliktir (Sieben, 2013:48). Yapılan araştırmalarda, umut düzeyi yüksek çocukların, ergenlerin ve yetişkinlerin okulda ve atletizmde daha iyi performans gösterdiklerini ve daha iyi problem çözme becerilerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Chang, 1998; Snyder, 2002; Snyder vd., 2002). Yine farklı disiplinlerde yapılan araştırmalarda umudun matematik başarısını arttırdığı (Robinson ve Rose, 2010; Akt. Sieben, 2013) anlaşılmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinde umudun akademik başarı üzerindeki etkisini destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Chang, 1998; Snyder vd., 2002; Lopez vd., 2004; Robinson & Rose, 2010; Padilla-Walker vd., 2011; Davidson vd., 2012; Akt. Sieben, 2013: 51). Özellikle umudun yapısını oluşturan hedefler(goals), yollar(patways), irade (agency) bileşenleri (Snyder, 2000) teorik benzerliklerden dolayı tıpkı öz yeterlik ve öz düzenleme gibi motivasyonu, tutumu, kaygıyı, başarıyı olumlu yönde etkilediği alan yazında vurgulanmaktadır.

Umudun bileşenleri bir makinenin mekanizması gibi birbiriyle bağlantılıdır ve birlikte çalışır. Bu mekanizma bireylerin hedefleri açıkça kavramsallaştırma, bu hedeflere ulaşmak için özel stratejiler geliştirme (yolları düşünme) ve bu stratejileri kullanmak için motivasyonu başlatma ve sürdürme (eylemsel düşünme) (Lopez vd., 2004: 388) şeklinde işlemektedir. Mekanizmayı destekleyen engeller ve geri bildirim kavramları ise umudu sürdürme açısından önemlidir. Geri bildirim, yolları (patways) etkileyerek hedefe ulaşmayı kolaylaştırır.

Umut sistemi (Snyder, Ilardi, Michael, & Cheavens, 2000; Akt. Sieben, 2018: 87) aşağıdaki görselde verilmiştir.



Şekil 1. Umut Sistemi [Synder, vd. (2000)]

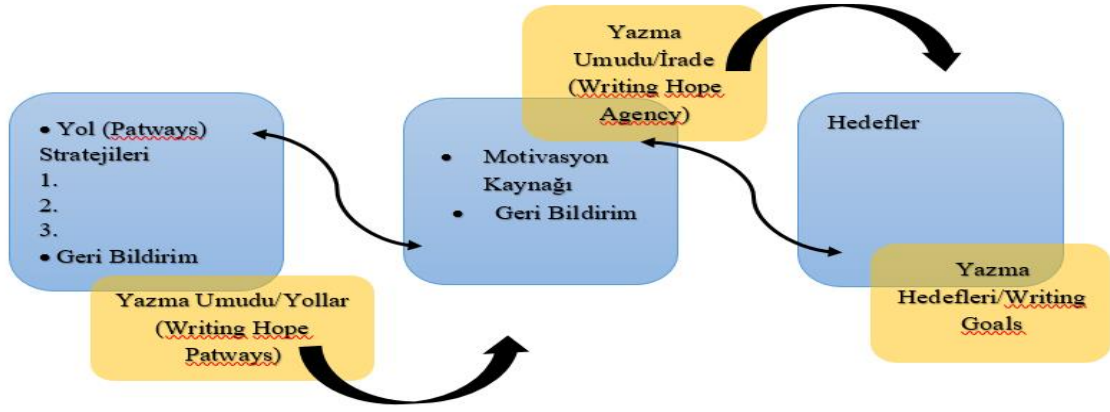
Umut sistemine göre umudun temel bileşenlerinden hedefler; umutlu düşünmede önemli bir rol üstlenir, gerekli motivasyonu sağlar ve orta olasılıklı hedefler motivasyonu önemli ölçüde çalıştırır (Snyder, 2000). Yollar (patways) ve irade(agency) hedefe yönelmede kritik rol oynarken; hedefler, odaklanmanın dayanağı ve sistemin hedefe ulaşma yönünde ileriye doğru hareket etmesi için itici güç sağlar. Aynı zamanda yollar ve irade hedeften ayrılmayı önler ve hedef yolculuğu sırasında bir geri bildirim döngüsünde birbiriyle karşılıklı olarak tepki verir (Sieben, 2018: 88). Hedefe yönelik bir eylem başladığında irade/motivasyon ve yollar sürekli olarak birbiriyle etkileşime girer. Eğer hedef faydalıysa irade/motivasyon bireyi hedefe ulaşmak için uygun bir yol kullanmaya yönlendirir (Nezir, 2020: 373). Yani umut, eğer belirlenen hedefler peşinden gidilmeye değerse gelişme gösterir (Te Riele, 2010; Akt. Sieben, 2013). Snyder (2000)'e göre hedeflerde istenmeyen bir engel oluşursa umut eden kişi yeni yollar oluşturmak için ya düşüncelerinden vazgeçme yolunu seçer ya da farklı rotalar çizmek için yeni yol düşüncelerine başvurur (Akt. Nezir, 2020: 373). Bu sistemde yollar ve irade birlikte çalışır. Yani öz düzenleme

Yazma Umudu Kavramı

Snyder (1996)'in "Umut Teorisi" nden hareketle Sieben (2013) tarafından geliştirilen yazma umudu; süreç ve eylem odaklıdır. Doğrusal olmayan, öğrencilerin güçlü yönlerine (growth mindset) dayalı, geri bildirim önemseyen, öğrenci merkezli, öz düzenleme ve öz yeterlik gibi inanç yapılarla ortak yönleri olmasıyla birlikte onlardan farklı olan bilişsel-motivasyonel (Sieben, 2018) bir kavramdır. Ayrıca bir yazma hedefini gerçekleştirmek için analiz edilen ve kullanılan üst bilişsel stratejidir. Bu kavram, hem pozitif psikoloji hem de sosyal bilişsel kuramdan oluşturulmuş bilgi birikimine dayanmaktadır.

Yazma umudu, yazma zorlukları mevcut olduğunda problem çözme ve alternatif stratejiler uygulama yoluyla yazma sürecindeki engellerin üstesinden gelinebileceğine dair kendine olan inancı içerir (Sieben, 2013). Yazma umudunda, öğrenci kişisel ve akademik yazma hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak için yazarken bilişsel ve motivasyonel güçler birleşir. Ayrıca eğitim ortamlarında etkili bir şekilde geliştirildiğinde bir yazma görevinden diğerine ve bir yazma bağlamından diğer bağlama aktarılabilen bir özellik (Sieben, 2013: 54) olarak karşımıza çıkar.

Sieben (2018) yazma umudu kavramını Snyder vd., (2000)'nin "Umut Sistemi"ne uyarlayıp "Yazma Umudu Çerçevesi" oluşturmuştur. Bu çerçeve Şekil 2'deki gibidir.



Şekil 2. Sieben (2018: 94) tarafından geliştirilen Yazma Umudu Sistemi

Bu sistemde, öğrenciler yazma hakkında pek çok strateji (yollar) bilmesi gerekir, yazma öncesi, sırası ve sonrasında herhangi bir sorunla karşılaştığı zaman farklı yollar deneyerek yazma umudunu engellendiği yerden tekrar inşa edilir. Yazarken bilişsel ve motivasyonel güçler birleşir. Bu da kişiyi hedef arayışı sırasında başarılı kılar. Ayrıca bu sistemde öğrencinin yazmaya umudu hangi seviyedeysse o seviyeden başlanır. Bunun için yazma umudu ölçeği kullanılır.

Alan yazın incelendiğinde yazma becerisinin duyuşsal açıdan gelişimini desteklemek için umut kavramını ele alan herhangi bir ölçeğin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın amacı yazma becerisinin duyuşsal anlamda gelişimine katkı sunabilecek, geçerliği ve güvenilirliği ortaya konmuş “Yazma Umudu Ölçeği” geliştirmektir.

Yöntem

Bu araştırmada Yazma Umudu Ölçeği’nin geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme işlemi uygulanmıştır. Nicel türde tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılının 1. döneminde bir ilin devlet okullarından (bir tanesi ilçe diğer üçü merkez olmak üzere) rastgele seçilen 418 öğrenciden (8. sınıf) oluşmaktadır. Araştırma için belirlenen öğrenci sayısının Tabachnick ve Fidell (1996) tarafından belirtilen oranlara göre “iyi” düzeydedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrenci Bilgileri

OKUL	Frekans(f)	Yüzde (%)
Okul A (Merkez)	189	45,21
Okul B (Merkez)	49	11,72
Okul C (Merkez)	90	21,53
Okul D (İlçe)	90	21,53
Toplam	418	100

Uygulama

Ortaokul öğrencilerinin yazma umut düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen Yazma Umudu Ölçeği'nin ilk aşamasında umut kavramının alt boyutları olan diğer öz inanç yapılarında geçerliği ve güvenilirliği ortaya konmuş ölçekler derlenmiş, ölçek maddeleri incelenmiştir. Bu öz inanç yapılarından hareketle alan yazında bulunan öz düzenleme, öz yeterlik, kaygı, motivasyon, umut, umutsuzluk ölçekleri (Atik ve Kemer, 2009; Özbay, 2011; Karakaya ve Ülper, 2011; Sieben, 2012; Sarıçam ve Akın, 2013; Demir, 2014; Tarhan ve Bacanlı, 2015; Karaca ve Kandemir, 2016; Müldür, 2016; Karakuş Tayşi, 2018; Sever, 2019; Soylu ve Akkoyunlu, 2019; Eroğlu, 2019; Timur ve Kurt, 2020; Pekmezci vd., 2021; Gürkan, 2022) tek tek incelenip birbiriyle ilişkili olan maddeler sınıflandırılmıştır. Maddeler sınıflandırdıktan sonra umut kavramının alt boyutları belirlenerek ölçek boyutlandırılıp maddeler ilgili boyutlara yerleştirilmiştir. Bu alt boyutlarda da yazma süreci göz önünde bulundurularak yazma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde maddeler sıralanmış ve ölçek için 5'li likert tipi [Tamamen katılıyorum (1), katılıyorum (2), kararsızım (3), kısmen katılmıyorum (4), tamamen katılmıyorum(5)] 4 alt boyutla beraber toplam 53 madde yazılmıştır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Sonrasında ölçek maddelerinin uygunluğu, dili, alt boyutlarla olan ilişkisi gibi etkenler açısından yazma alanında 3 uzmana danışılarak ilgili düzenlemeler de yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin analizinde SPSS 22.0 ve AMOS programı kullanılmıştır.

Bulgular

Pilot Uygulama

Ölçeğin geliştirilmesinde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama 56 öğrencinin verisi kullanılmıştır.

Tablo 2. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test Sonucu (Pilot Uygulama)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		,607
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	2339,388
	df	1378
	Anlamlılık	,000

Pilot uygulamanın analiz sonuçları neticesinde veri seti içinden rastgele seçilmiş 56 katılımcının verilerine uygulanan açımlayıcı faktör analizine göre KMO değeri ,607 olarak bulunmuştur. KMO değerine göre ,607 değeri seçilen örneklemin faktör analizi için zayıf bir yeterlilik taşıdığını gösterir.

Tablo 3. Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri (Pilot Uygulama)

X ²	df	p	X ² /df	GFI	CFI	RMSEA	AGFI	NFI	RFI	IFI
1514,860	800	,000	1,894	,852	,859	,046	,833	,744	,725	,860

Örnekleme için hesaplanan uyum değerlerine bakıldığında ise; x^2/df değeri 3'ün altında olduğu için kabul edilebilir bir değer olarak gözükmektedir (1,894). GFI ve CFI değerlerinin ise yine kabul edilebilir bir uyum değerlerinin oldukları söylenebilir. RMSEA değerine bakıldığında ise ,10'un altında olduğu için yine uyum değerinin iyi olduğu söylenebilir.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda çıkartılması gereken 6, 7, 8 18, 19 21, 22, 23, 34 ve 41. maddeler çıkartıldıktan sonra ölçeğin KMO değerinde belirgin bir yükselme yaşanmıştır.

Tablo 4. Modifikasyon İşlemi Sonrası KMO and Bartlett's Test Sonucu(Pilot Uygulama)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		,831
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	3484,980
	df	861
	Anlamlılık	,000

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda çıkartılması gereken 6, 7, 8 18, 19 21, 22, 23, 34 ve 41. maddeler çıkartıldıktan sonra ölçeğin KMO değerinde belirgin bir yükselme yaşanmıştır.

Pilot uygulama sonuçlarına göre esas uygulama analizine geçilmiştir. Esas uygulama analizinde veri setinin tamamı kullanılarak geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Esas uygulamanın analiz sonuçları ise aşağıda verilmiştir.

Esas Uygulama

Tablo 5. Güvenirlik katsayısı yorumlaması

Güvenirlik katsayısı (Cronbach alfa)	Yorum
≥ 0.9	Mükemmel
$0.7 \leq \alpha < 0.9$	İyi
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Kabul edilebilir
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Zayıf
$\alpha < 0.5$	Kabul edilemez

Tablo 6. Yazma Umudu Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi

Alt Boyutlar	Soru Aralığı	Cronbach's Alpha	Genel Cronbach's Alpha
Hedef	1-3	,658	,845

Öz Yeterlik/Patways	4-34	,850	
Öz Düzenleme/Agency	35-43	,797	
Engeller	44-53	,824	

Güvenirlilik analizi sonucunda yazma umudu ölçeğinin genel Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ,845 olarak bulgulanmıştır. Alt boyutlarına bakıldığında ise hedef alt boyutu .658, öz yeterlik alt boyutu .850, öz düzenlenme alt boyutu .797 ve engeller alt boyutu .824 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerinin 0,70'nin üzerinde olması beklenmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2015:317; Nakip, 2017:196). Bu bağlamda çıkan sonuçlara bakıldığında ölçeğin “güvenilir” düzeyde olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Tablo 7. KMO Değerleri (Esas Uygulama)

KMO and Bartlett's Test			
	Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		,880
Veri	Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	7135,792
		df	1378
		Anlamlılık	,000

setindeki

katılımcıların tamamına uygulanan faktör analizine göre KMO değeri ,880 olarak bulunmuştur ($p < ,05$). Analizler sonucu çıkan KMO değeri araştırmanın örnekleminin temsiliyeti için “iyi” bir yeterlilik taşıdığını göstermektedir.

Tablo 8. Alt Boyutların Toplam Açıkladığı Varyans (Esas Uygulama)

Alt Boyutlar	Özdeğer	% Varyans	Kümülativ %
1	10,412	19,645	19,645
2	3,867	7,296	26,941
3	2,258	4,261	31,202
4	2,080	3,925	35,127

Faktör analizi sonuçlarına göre ölçek toplamda 4 alt boyutta sınırlandırılmıştır. Birinci alt boyutun ölçeğe ait öz değeri 10,41 ve toplam açıkladığı varyans %19,65'dir. İkinci alt boyutun öz değeri 3,87 ve toplam açıkladığı varyans %7,30'dur. Üçüncü alt boyutun özdeğeri 2,26 ve toplam açıkladığı varyans %4,26'dır. Dördüncü alt boyutun ise özdeğeri 2,08 ve toplam açıkladığı varyans %3,92 olarak hesaplanmıştır. 4 alt boyut beraber ölçeğin %35,13'ünü açıklamaktadır.

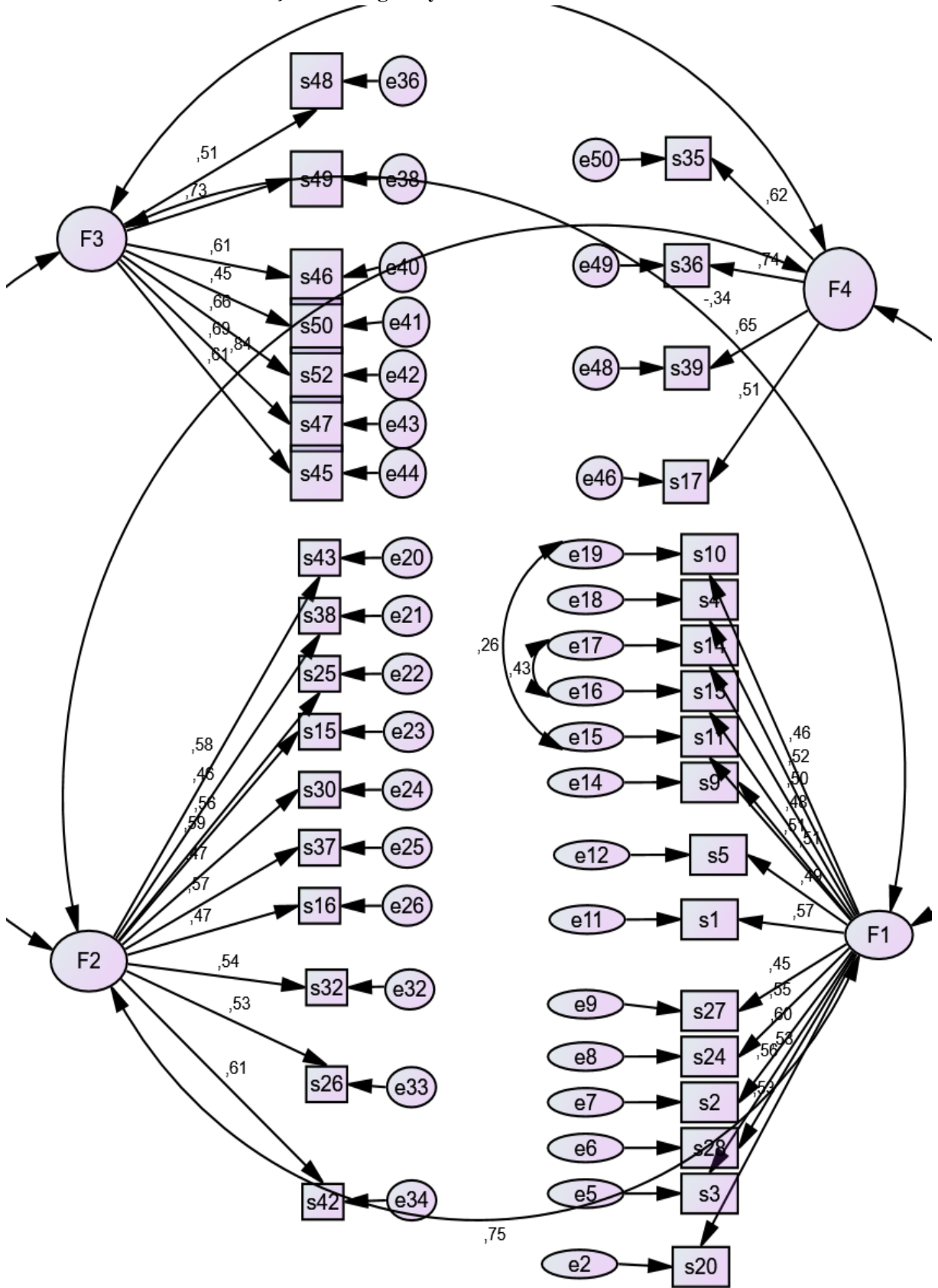
Tablo 9. Alt Boyutlar Madde ve Faktör Yükleri

Alt Boyut 1		Alt Boyut 2		Alt Boyut 3		Alt Boyut 4	
Maddeler	Faktör Yükleri	Maddeler	Faktör Yükleri	Maddeler	Faktör Yükleri	Maddeler	Faktör Yükleri
10	,657	43	,722	48	,722	33	,631
4	,622	38	,682	51	,682	34	,532
14	,601	25	,657	49	,657	36	,526
13	,586	15	,553	53	,553	35	,487
11	,577	30	,507	46	,507	39	,469
9	,568	37	,483	50	,483	18	,401
6	,513	16	,451	52	,451	17	,320
5	,484	19	,446	47	,446		
1	,454	21	,416	45	,416		
12	,452	29	,412	44	,412		
27	,448	23	,376				
24	,445	31	,375				
2	,411	32	,347				
28	,403	26	,341				
3	,396	42	,328				
7	,389	41	,303				
8	,351						
20	,346						
22	-,346						

Yukarıdaki tabloya göre ölçeğin birinci alt boyutu toplamda 19 sorudan oluşmaktadır. Birinci alt boyutu en iyi açıklayan madde ise 10. maddedir. İkinci alt boyutu toplamda 16 sorudan oluşmaktadır. İkinci alt boyutu en iyi açıklayan madde ise 43. maddedir. Üçüncü alt boyutu toplamda 10 sorudan oluşmaktadır. Üçüncü alt boyutu en iyi açıklayan madde ise 48. maddedir. Dördüncü alt boyutu toplamda 7 sorudan oluşmaktadır. Dördüncü alt boyutu en iyi açıklayan madde ise 43. maddedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi



Şekil 1’de AMOS aracılığıyla çizilmiş olan diyagramda elde edilmiş verilerin değerlerinin 1’in üzerinde olmaması beklenmektedir. 0,75 değeri birinci alt boyut ve ikinci alt boyut arasındaki standardize edilmiş korelasyon değerini, -,34 değeri birinci ve üçüncü alt boyut arasındaki standardize edilmiş korelasyon değerini; ,70 değeri birinci ve dördüncü alt boyut arasındaki standardize edilmiş korelasyon değerini; -,52 değeri ikinci ve üçüncü alt boyut arasındaki standardize edilmiş korelasyon değerini; ,84 değeri ikinci ve dördüncü alt boyutlar arasındaki standardize edilmiş korelasyon değerini; -,48 değeri ise üçüncü ve dördüncü alt boyutlar arasındaki standardize edilmiş korelasyon değerini göstermektedir. Standardize edilmiş bu değerler her bir maddenin kendi faktörlerini açıklama temsiliyetine dair bilgiler vermektedir.

Tablo 10. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

X ²	df	p	X ² /df	GFI	CFI	RMSEA	AGFI	NFI	RFI	IFI
1144,660	552	,000	1,974	,865	,879	,049	,843	,757	,738	,868

Yazma umudu ölçeğini ve alt boyutlarını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 6, 7, 8, 12, 18, 19, 21, 22, 23, 29, 31, 33, 34, 41, 44, 51, 53. maddelere ait model uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olmadığı analiz çıktılarında görülmüştür. Bu durumda modifikasyon indekslerinde iyileştirme yoluna gidilmelidir. İyileştirme yapılırken uyumu azaltan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryanslar oluşturulmuştur.

Örneklem için hesaplanan uyum değerlerine bakıldığında ise; x^2/df değeri 2’nin altında olduğu için kabul edilebilir bir değer olarak gözükmemektedir (1,974). GFI, CFI, AGFI ve IFI değerleri ise .80’in üzerinde olduklarından dolayı yüksek derecede temsiliyete sahiptirler. RMSEA değerinin .080 altı için kabul edilebilir; .050 altı için ise iyi bir uyum gösterdiği bilinmektedir. Faktör analizi sonucunda .049 bulunması yine modelin iyi bir temsiliyeti olduğunu gösterir.

Tablo 11. Yeni KMO Değerleri

		KMO and Bartlett's Test		Açımlayıcı analizi sonucunda setinden çıkarılması
faktör modeli veri gereken 18, 19, 29, 31, 44, 51,		Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		
		Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	4737,412
			df	630
			Anlamlılık	,000

sonulardan sonra ölçeğin KMO değerinde yükselme gerçekleşmiştir. Bu verilerde ölçeğin esas uygulamada oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin yazmaya dönük umut düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Yapılan analizler neticesinde ölçeğin üç alt boyutu olduğu tespit edilmiştir. Bunlar hedef, yollar, motivasyon ve engeller boyutlarıdır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 19

maddenin yer aldığı hedef alt boyutunun faktör yükleri, 657 ile -,346 arasında değişmekte ve bu alt boyut toplam varyansın %19,64'ünü açıklamaktadır. 16 maddeden oluşan yollar alt boyutunun faktör yükü ise toplam varyansın %7,30'dur. 10 maddeden oluşan motivasyon alt boyutunun faktör yükü ise toplam varyansın %4,26'sıdır. 7 maddeden oluşan engeller alt boyutunun faktör yükü toplam varyansın %3,92'sidir. 4 alt boyut birlikte ölçeğin %35,13'ünü açıklamaktadır. Varyansı %30 ve daha üstü olması seçim için iyi bir ölçüt (Büyüköztürk, 2011) olarak kabul edilmektedir. Yapılan analizlere göre elde edilen değerlerin bu sınırın üzerinde olması ölçeğin yapı geçerliğini sağladığını göstermektedir.

Güvenirlilik analizi sonucunda yazma umudu ölçeğinin genel Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ,845 olarak saptanmıştır. Alt boyutlarına bakıldığında ise hedef alt boyutu .658, öz yeterlik alt boyutu .850, öz düzenlenme alt boyutu .797 ve engeller alt boyutu .824 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerinin 0,70'nin üzerinde olması beklenmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2015:317; Nakip, 2017:196). Bu bağlamda çıkan sonuçlara bakıldığında ölçek "güvenilir" düzeydedir. Veri setindeki katılımcıların tamamına uygulanan faktör analizine göre KMO değeri ,880 olarak bulunmuştur (p<,05). Analizler sonucu çıkan KMO değeri araştırmanın örnekleminin temsiliyeti için "iyi" bir yeterlilik taşıdığını göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçekte yer alan 6, 7, 8, 12, 18, 19, 21, 22, 23, 29, 31, 33, 34, 41, 44, 51, 53. maddelere ait model uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olmadığı anlaşılmıştır. İlgili maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan ayrı bir analizde ölçeğin KMO değerleri ,910 olarak arttığı gözlemlenmiştir. Bu da ölçeğin iç tutarlık açısından mükemmel derecede olduğunu göstermektedir.

Tüm analizler doğrultusunda geçerlik ve güvenirliliği kanıtlanmış 36 maddelik 5'li likert tipi ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçek maddelerinin öğrencilerin yazmaya dönük umut düzeylerini saptadığı belirlenmiştir. Yazma Umudu Ölçeği, yazma eğitiminde karşılaşılan sorunları duyuşsal anlamda aşabilmek için öğrencilerin umut düzeylerinin tespit edilmesi ve yazmaya dair umut düzeylerini arttırmasına katkı sunacaktır. Öğrencilerde akademik başarıyı arttırmak için genel bir umut inşa edilmesi gerektiği (Snyder vd., 2002) ifade edilmektedir. Umudu inşa etmeden önce umut seviyenin tespit edilmesi önem arz etmektedir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2010). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara Pegem Akademi Yayınları.
- Arı, G. (2008). Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü. *Dil Dergisi* (122), 31-51.
- Çelik, Ö. (2023). Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerisine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Doğan, Y. & Müldür, M. (2014). Yedinci sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10 (1), 49-65.
- Erbilen, M. (2021). Yazma ncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarsına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Gcer, A. & şentürk, R. (2019). Türkçe Eğitiminde Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Kullanılabilecek Geribildirim Türleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43) , 123-149.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2013). Designing an Effective Writing Program. In Steve Graham, Charles A. MacArthur, Jill Fitzgerald (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 3-25). NewYork: The Guilford Press.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to İmprove Writing of Adolescents in Middle And High School*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education
- Graham, S., & Perin, D. (2007). What We Know, What We Still Need to Know: Teaching Adolescents to Write. *Scientific Studies Of Reading*, 11(4), 313-335.
- Graham,S., Harris, K. R., & Troia, G. A.(1998).Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning: From teaching to self reflective practices* (pp. 20-41). New York: Guilford Press.
- Gündüz, O. & şimşek, T. (2016). *Anlatma Teknikleri 2: Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Grafiker Yayınları.
- Gneş, F. (2007). *Türkçe ğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77-84.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41(2), 110-115.
- Harris, K. R., Schmidt, T. ve Graham S. (1997). Strategies for composition and selfregulation in the writing process. *Learning in Diverse Schools and Classrooms*.
- Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. *Handbook Of Writing*. In Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., Research (Eds.). New York: The Guilford Press.
- Karadağ, R. & Kayabaşı, B. (2011). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Metinleri Olarak Gazete Köşe Yazılarının Kullanılması. *Turkish Studies*, 6(3), 989-1010.
- Karatay, H. (2015). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli* (2. Baskı) (Ed.: Murat zbay). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 21-40.

- Kellogg, R. T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students With Behavioral and Writing Difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234-253.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Müldür, M. (2017). *Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Öz Yeterlik Algısına Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Nazir, T. (2020). Pozitif Psikoloji ve Umut. S. Bulut (Ed.), *Pozitif Psikoloji içinde* (365-393). Ankara: Nobel.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S. & Harris, K. R. (2004). Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on The Writing Performance of Struggling Writers. *Exceptionality*, 12(1), 3-17.
- Santangelo, T. & Olinghouse, N. G. (2009). Effective Writing Instruction for Students Who Have Writing Difficulties. *Focus on Exceptional Children*, 42(4).
- Sieben, N. (2012). Narratives And Pathways To 'Writing Hope.' Workshop Session At The Annual Meeting Of The Conference On English Leadership (CEL), Las Vegas, NV.
- Sieben, N. (2012). Narratives and pathways to 'writing hope.' Workshop session at the annual meeting of the Conference on English Leadership (CEL), Las Vegas, NV.
- Sieben, N. (2014). Writing Hope: A New Way Of Developing Writing Competency In College Students. Paper Session For The Annual Meeting Of The American Educational Research Association (AERA), Philadelphia, PA.
- Sieben, N. (2015). Teaching Writing Hope: A Matter Of Social Justice In English Education. Roundtable Presentation For The International Federation Of The Teaching Of English (IFTE)/Conference on English Education (CEE) Conference, Bronx, NY.
- Sieben, N. (2017). Building hopeful secondary school writers through effective feedback strategies. *English Journal*, 106(6), 48-53.
- Sieben, N., & Hultberg, G. (2015). Collaboration Fosters Hope. *English Leadership Quarterly*, 37(4), 7-11.
- Sieben, N., & Johnson, L. L. (2015). Using Digital Technologies to Build Writing Hope: Frameworks and Strategies for Writing Education. Panel Session at the Annual Convention Of The National Council Of Teachers Of English (NCTE), Minneapolis, MN.
- Sieben, N., & Johnson, L. L. (2016). Advocating For Student Voice Through The Teaching Of Digital Literacies And Writing Hope. Panel Session At The Annual Convention Of The National Council Of Teachers Of English (NCTE), Atlanta, GA.

- Sieben, N., & Rose, S. (2012). Self-Regulation, Self-Efficacy, and Hope As Predictors Of Writing Ability. Paper Presented At The Annual Convention Of The American Psychological Association, Orlando, FL.
- Sieben, N., Rose, S., & Seirup, H. (2013). Will And Ways Of Writing: Creating Academic Equity Through A New Measure Of Writing Hope. Paper Session At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association (AERA), San Francisco, CA.
- Snyder, C. R. (1996). To Hope, To Lose, And Hope Again. *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, 1, 1–16.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., Ilardi, S. S., Cheavens, J., Michael, S. T., Yamhure, L., & Sympson, S. (2000). The role of hope in cognitive-behavior therapies. *Therapy*, 24(6), 747–762.
- Snyder, C. R., Ilardi, S. S., Michael, S. T., & Cheavens, J. (2000). Hope theory: Updating a common process for psychological change. In C. R. Snyder & R. E. Ingram (Eds.), *Handbook of psychological change: Psychotherapy processes and practices for the 21st century* (pp. 128–153). New York, NY: Wiley.
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. R. (1991). Hope and Health: Measuring the Will and the Ways. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook Of Social And Clinical Psychology: The health perspective* (pp. 285–305).
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., & Pedrotti, J. T. (2011). *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820–826.
- Uygun, M. (2012). Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (13-39). USA: Academic.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

MİYAZAKİ FİLMLERİNİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN KÖK DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Kadriye SAKUR*

Yıldız ÖZBİLEN**

ÖZ

Sinema, toplumsal dinamikleri ve değişimleri sanatsal gerçeklik içinde veren, görsel ve işitsel bir anlatımdan daha fazlasını ifade eden, kişinin inançları, düşünceleri, yaşanmışlıkları dâhil olmak üzere birçok algı durumuyla yorumlanabilen önemli bir kitle iletişim aracıdır. Bireylere çeşitli düşünsel ve duysal deneyimler sunan sinemanın birçok açıdan gizli ya da açık bir şekilde mesajlar barındırması; özellikle gençlerin tavır, tutum ve davranışlarına şekil veren bir nitelikte olduğu yapılmış çalışmalarla kanıtlanmıştır. Sinemanın bu etkisi düşünüldüğünde özellikle lise çağındaki öğrencilerin izlediklerinin birçok açıdan incelenmesi önem arz etmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlerin tıpkı edebiyat gibi bir sanat dalı olan sinemada da incelenmesi gerekir. Bu bağlamda çalışma, sinemanın bir kolu olarak da düşünülen animelere yönelik olacaktır. Japon çizgi romanı mangaların sinemaya aktarılmış hâli olan animeler, son yıllarda özellikle gençler arasında oldukça popüler olmaya başlamıştır. Anime sektöründe önemli yönetmenlerden biri olan Oscar ödüllü yönetmen Miyazaki ve filmleri; özgünlüğü, evrensel mesajlar içermesi, geniş konu yelpazesi ve kültürel kaynaklarıyla dikkat çekici bir niteliğe sahiptir. Bu çalışmanın amacı Miyazaki filmlerini, Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler (adalet, dostluk, dürüstlük, öz-denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) açısından incelemektir. Araştırma nitel bir çalışma olup veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmış, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bu bağlamda filmlerde yer alan kök değerler sayısal olarak verilmiş, bulunan değerler analiz edilmiştir. Çalışmanın kapsamı Miyazaki'nin IMDB (İnternet Film Veritabanı)'de ilk beşe girmiş filmleri ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise incelenen filmlerde on kök değere de yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda fazla sayıda ve türde değerlerin işlenmiş olması ve değerlerin örtük biçimde sunulması sebebiyle değer aktarımı hususunda Miyazaki filmleri ikincil bir kaynak olarak düşünülebilir.

Anahtar Sözcükler: Türk Dili ve Edebiyatı Programı, Kök Değerler, Miyazaki

INVESTIGATION OF MIYAZAKI MOVIES IN TERMS OF ROOT VALUES INCLUDED IN TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING PROGRAM

ABSTRACT

Cinema is an important mass communication tool that presents social dynamics and changes in artistic reality, expresses more than a visual and auditory expression, and can be interpreted with many perception situations, including one's beliefs, thoughts and experiences. It has been proven

* Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, sakurkadriye@hotmail.com

** Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, yildizecimen1@gmail.com

by studies that cinema, which offers various intellectual and sensory experiences to individuals, contains hidden or explicit messages in many aspects; it has a quality that shapes the attitudes, attitudes and behaviors of young people in particular. Considering this effect of cinema, it is important to examine what high school students watch in many aspects. The root values in the Turkish Language and Literature Curriculum should be examined in cinema, which is a branch of art just like literature. In this context, the study will be directed towards anime, which is also considered as a branch of cinema. Anime, which is the Japanese comic book manga transferred to the cinema, has become very popular in recent years, especially among young people. Oscar-winning director Miyazaki, one of the most important directors in the anime industry, and his films have a remarkable quality with their originality, universal messages, wide range of subjects and cultural resources. The aim of this study is to examine Miyazaki films in terms of the core values (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, patriotism, benevolence) in the Secondary Turkish Language and Literature Curriculum. The research is a qualitative study and the data were collected by document analysis technique and analyzed by descriptive analysis. In this context, the root values in the films were given numerically and the values found were analyzed. The scope of the study was limited to Miyazaki's films ranked in the top five in IMDB (Internet Movie Database). As a result of the study, it was seen that all ten root values were included in the analyzed films. In this context, Miyazaki films can be considered as a secondary source in terms of value transfer due to the fact that a large number and type of values are covered and values are presented implicitly.

Key Words: Turkish Language and Literature Program, Root Values, Miyazaki

1. GİRİŞ

Türkçe Sözlük'te “*Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık; fehamet, kadir, kıymet*” (TDK, 2021) olarak tanımlanan değer kavramı felsefenin eski zamanlardan beri üzerine eğildiği bir kavram olarak bilinmektedir. Felsefi bir kavram olan ve felsefenin alt alanlarından etik içerisinde yer alan değeri (değer kuramı veya aksiyoloji) Ahmet Cevizci “*Ahlak ya da değer felsefesinde, olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve eylemleri olan özneye ilişkisi içinde, belirli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır; öznenin olana, olguya yüklediği nitelik*” olarak tanımlar (1999: 201). Sokrates'e kadar uzanan söz konusu kavram, günümüzde birçok disipliner alanda karşımıza çıkar. Özellikle de değerler eğitimi alanı bu konuda oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü bilindiği gibi eğitim sadece bilgi ve becerilerin işlenmesi ya da işletilmesi değil; değerlerin ve kültürel kodların da bireylerce benimsenmesinin sağlanmasıdır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı ([MEB], 2010) değerler eğitimi, “*toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerin tüm bireylere kazandırılması*” şeklinde tanımlar. Bahsi geçen bu kazanımın sağlanabilmesi için de yaşantı gerekir. Çünkü değerler, doğuştan gelen özellikler arasında bulunmaz; aksine yaşantı geçirerek kazanılması gereken olgulardır.

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak sınıflandırılan öğrenme hedefleri içerisinde duyuşsal alanda yer alan hedeflerin bireylere kazandırılması bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu zorluklar göz önüne alındığında evrenselliğin ifadesi olan kök değerlerin geleneksel yöntemlerle öğrencilere benimsetilemeyebilir. Dolayısıyla hem maddi hem de manevi anlamda

nitelikli bireyler yetiştirme adına eğitimde çağa ayak uydurmak, kaliteyi artırmak ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için kullanılan yöntem ve tekniklerin de geliştirilmesi gerekir. Bu bağlamda öğrencileri zengin kaynaklara ve kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatlarına erişim imkânı sunan sinemadan faydalanılabilir. Bireylere çeşitli düşünsel ve duyuşsal deneyimler sunan sinemanın birçok açıdan gizli ya da açık bir şekilde mesajlar barındırması; özellikle gençlerin tavır, tutum ve davranışlarına şekil veren bir nitelikte olduğu olduğu bilinmektedir. Görsel hikâyeler olarak nitelendirilebileceğimiz sinemayı eğitim ortamlarına dâhil ederek öğrencilerin birden fazla duyusu işlevsel hale getirilerek, onlara görsel ve işitsel bir deneyim sunulabilir. Ayrıca sinema ile bakış açısı ve yorumlama yeteneği zenginleşir. Böylece eleştirel düşünme ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme becerisi de kazandırılmış olur. Sinemanın bir kolu olarak düşünölen görsel bir medya formatı olan animeler de eğitimde etkili bir araç olarak kullanılabilir. “*Japon çizgi romanı manganın hareketlendirilmiş hali olan animeler, mangayla ortak görsel ve estetik özellikler taşımaktadır. Manganın hikâye anlatımı, karakter-mekân tasarımı vb. anlatım özellikleri, animede de karşımıza çıkmaktadır. Mangalar gibi animeler de her yaş grubundan izleyici kitlesine ulaşmaktadır.*” (Alicenap, 2014: 41) Animelerde bulunan canlı animasyonlar, ilgi çekici karakterler ve yaratıcı dünyalar öğrencilerin dikkatini çekmekte ve öğrenme deneyimini daha keyifli hale getirmektedir. Ayrıca animeler farklı kültürler, gelenekler ve farklı bakış açıları sunmasıyla öğrencilerin dünyanın zenginliklerini keşfetmelerine ve hoşgörü, empati, dostluk vb. gibi evrensel değerleri benimsemelerine olanak sağlar. Özetle denilebilir ki Türk Dili ve Edebiyatı programı içinde vurgulanan ve araştırılan çeşitli değerler, animelerde de işlenmektedir.

Anime sektöründe önemli yönetmenlerden biri olan Oscar ödüllü Japonyalı yönetmen Hayao Miyazaki ve filmleri; özgünlüğü, evrensel mesajlar içermesi, geniş konu yelpazesi ve kültürel kaynaklarıyla dikkat çekici bir niteliğe sahiptir. Miyazaki’nin 2005 yılında The Guardian’a verdiği bir röportajda söylediği şu sözler onun filmlerini özetler niteliktedir: “*Çocukların ruhlarının, daha önceki kuşaklardan gelen tarihsel hafızanın mirasçuları olduğuna inanıyorum. Büyüdüklerinde ve gündelik dünyayı deneyimlediklerinde, söz konusu hafıza gittikçe daha da derinlere iner. Ben, işte o seviyeye ulaşan filmler yapmak zorundaymışım gibi hissediyorum*” (Bigelow, 2009: 56). Bu bağlamda özellikle Türk dili ve edebiyatı programı çerçevesinde işlenen eserlerde yer alan toplum, aile, arkadaşlık, doğaya saygı, zorluklarla yüzleşme karşısındaki cesaret ve direnç fikri, ahlaki bütünlük ve doğru olanı savunma gibi temaların Miyazaki animelerinde de işlenmiş olması bir araç olarak öğretim programlarına entegre edilebilirliği akıllara getirmektedir.

2. Kapsam ve Yöntem

Çalışmanın kapsamını Japonyalı yönetmen Hayao Miyazaki’nin IMDB’de (İnternet Film Veritabanı) ilk beşe girmiş animeleri oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen filmlerin ortaöğretim yaş grubuna ve genel izleyici kitlesine uygunluğuna ve izleyicilerin yorumlarına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda belirlenen animelerin künyeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1: Araştırmaya Dâhil Edilen Filmlerin Künyeleri

Film Adı	Yapım Yılı	Film Süresi	IMDB Puanı
1. Ruhların Kaçışı	2001	125 dk.	8.6
2. Prenses Mononoke	1997	133 dk.	8.3
3. Yürüyen Şato	2004	119 dk.	8.2
4. Komşum Totoro	1988	86 dk.	8.1
5. Gökteki Kale	1986	124 dk.	8.0

Yukarıdaki tabloda araştırmanın inceleme sahasını oluşturan filmler, bu filmlerin yapım yılları, süreleri ve IMDB punları verilmiştir.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler ise şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz-denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Araştırma nitel bir çalışma olup veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmış, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Karmaşık olguları doğal ortamlarında anlamayı ve keşfetmeyi amaçlayan bir metodoloji olarak tanımlanan nitel araştırmaların ele aldığı problematik kendi bağlamında ve yorumlayıcı bir yaklaşımla incelenmektedir. Olay ve olgular yorumlanırken insanların onlara yüklediği anlamlar baza alınır. (Malterud, 2001: 485). Çalışmanın analizi öncelikle araştırmacılar tarafından yapılırken ortaya çıkan bulgular bağımsız bir araştırmacı ile tekrardan incelenmiş ve nihayetinde araştırmacılar arasında tutarlılık sağlanmıştır.

3. Bulgular

Ruhların Kaçışı, Prenses Mononoke, Yürüyen Şato, Komşum Totoro ve Gökteki Kale filmleri çalışmanın amacı doğrultusunda Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlere göre incelenmiş, elde edilen veriler tablolar ve filmlerde geçen örnekleriyle verilmiştir.

3.1. Ruhların Kaçışı

Tablo 2: Ruhların Kaçışı Filminde Yer Alan Kök Değerlerin Geçiş Sıklığı

Kök Değer	f
Adalet	2
Dostluk	7
Dürüstlük	7
Öz denetim	1
Sabır	1
Saygı	4
Sevgi	8
Sorumluluk	5
Yardımseverlik	22
Toplam	57

Tablo 2’de görüldüğü üzere Ruhların Kaçışı filminde yapılan araştırmada toplam 57 kök değer ifadesi tespit edilmiştir. Dağılıma göre bakıldığında filmde en fazla *yardımseverlik* (f=22) değeri tespit edilirken *vatanseverlik* (f=0) değerine ise hiç yer verilmediği görülmektedir.

Filmde geçen değerlere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

Adalet: “*Haku bana yardım etmişti, şimdi de ben ona yardım etmek istiyorum.*” (1:29:21)

Dostluk: “*Korkma ben senin dostunum.*” (00:14:55)

Dürüstlük: “*Üzgünüm mührün üstündeki tuhaf böceğin üstüne bastım ben ve ezdim onu.*” (1:48:50)

Öz denetim: “*Evet çok teşekkür ederim sıkı çalışacağım eminim.*” (00:50:30)

Sabır: “*Alıştıktan sonra her şey harika olacak.*” (00:00:29)

Saygı: “*Peki madem geldi, ona saygıda kusur etmeyelim.*” (00:58:31)

Sevgi: “*Görmüyor musun bunun adına sevgi denir.*” (1:31:16)

Sorumluluk: “*Anne-baba söz veriyorum sizi kurtaracağım.*” (00:48:19)

Yardımseverlik: “*Benimle köprüde buluş, sana annenle babanı göstereceğim.*” (00:45:06)

3.2. Prenses Mononoke

Tablo 3: *Prenses Mononoke Filminde Yer Alan Kök Değerlerin Geçiş Sıklığı*

Kök Değer	f
Adalet	2
Dostluk	7
Dürüstlük	5
Öz denetim	2
Sabır	3
Saygı	5
Sevgi	9
Sorumluluk	14
Yardımseverlik	20
Vatanseverlik	7
Toplam	74

Tablo 3’de görüldüğü üzere Prenses Mononoke filminde yapılan araştırmada toplam 74 kök değer ifadesi tespit edilmiştir. Dağılıma göre bakıldığında filmde en fazla *yardımseverlik* (f=20) değeri tespit edilirken en az ise *adalet* (f=2) ve *dürüstlük* (f=2) değerine yer verildiği görülmektedir.

Filmde geçen değerlere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

Adalet: “Demek istediğim herkes ölür evlat. Bazıları şimdi bazıları sonra. Fahışeden imparatora kadar.” (00:16:54)

Dostluk: “Dur bekle seninle dövüşmek istemiyorum, ben dostunum.” (00:45:15)

Dürüstlük: “Dağın Tanrıları lütfen beni dinleyin. Nago buradan çok uzaklarda öldü ve onu öldüren bendim. Bir tür iblis haline gelmişti. Bir gün köyümüze saldırdı, eğer kanıt istiyorsanız elime bakın, bana dokunduğu yere.” (1:09:44)

Öz denetim: “Pes etmemelisiniz, bir yolunu bulacağız. Ormanın ruhu bizimle. Fidan ekmeye devam edelim.” (00:56:46)

Sabır: “Az sonra ormanın ruhuna varmış olacağız, sıkın dişinizi lütfen.” (1:39:08)

Saygı: “Ey nefretin ve öfkenin Tanrısı önünde eğiliyorum.” (00:06:54)

Sevgi: “Kendi ailesi onu benim ayaklarıma doğru bırakıp kaçtı onu yemem için. Ama ben ona kendi çocuğum gibi baktım.” (1:21:06)

Sorumluluk: “Leydi için endişelenmeyin. Onu korumak için hemen yanında olacağım.” (1:18:22)

Yardımseverlik: “Bu kadar yeter! Herkesi göle götürün ve sakın olun. Yaralı ve hastaları da taşıyalım.” (1:59:52)

Vatanseverlik: “- Demir şehre ne olacak?

- Çok doğru orası bizim evimiz, ne yapmamızı bekliyorlar demir şehri bırakmamızı mı?” (1:34:55)

3.3. Yürüyen Şato

Tablo 4: Yürüyen Şato Filminde Yer Alan Kök Değerlerin Geçiş Sıklığı

Kök Değer	f
Dostluk	2
Öz denetim	2
Sabır	1
Sevgi	26
Sorumluluk	2
Yardımseverlik	15
Vatanseverlik	1
Toplam	49

Tablo 4’de görüldüğü üzere Yürüyen Şato filminde yapılan araştırmada toplam 49 kök değer ifadesi tespit edilmiştir. Dağılıma göre bakıldığında filmde en fazla *sevgi* (f=26) değeri tespit edilirken *adalet* (f=0) ve *dürüstlük* (f=0) değerlerine ise yer verilmediği görülmektedir.

Filmde geçen değerlere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

Dostluk: “*Bu saçma sapan savaşa son verelim artık.*” (1:54:07)

Öz denetim: “*Bu gerçekten ben miyim? Sakin olmalıyım. Sakinleşmeliyim. Telaşlanmanın anlamı yok. Sophie her şey yoluna girecek. Önce sakinleşmem lazım.*” (00:11:44)

Sabır: “*Her şey yoluna girecek ihtiyar. Sağlığın hala yerinde. Bu giysiler de yakıştı.*” (00:13:33)

Sevgi: “*- Seni çok seviyorum Sophie lütfen gitme.*

-Ben de seni seviyorum Markl üzülme gitmeyeceğim.” (1:29:43)

Sorumluluk: “*Sözümü tuttum. Seninle kavga etmeye gelmedim.*” (1:09:02)

Yardımseverlik: “*Bu büyü sağ salim geri dönmeni sağlayacak. Endişelenme, kılık değiştirip seni izleyeceğim.*” (00:52:06)

Vatanseverlik: “*Majestelerinden bir davetiye. Savaş başlayacak. Majesteleri tüm sihirbazların, büyücülerin hatta caduların vatanımıza yardım etmesini istiyor.*” (00:24:12)

3.4. Komşum Totoro

Tablo 5: *Komşum Totoro Filminde Yer Alan Kök Değerlerin Geçiş Sıklığı*

Kök Değer	f
Dostluk	3
Dürüstlük	1
Sabır	2
Saygı	4
Sevgi	6
Sorumluluk	4
Yardımseverlik	7
Toplam	27

Tablo 5’de görüldüğü üzere Komşum Totoro filminde yapılan araştırmada toplam 27 kök değer ifadesi tespit edilmiştir. Dağılıma göre bakıldığında filmde en fazla *yardımseverlik* (f=7) değeri tespit edilirken *adalet* (f=0), *öz denetim* (f=0) ve *vatanseverlik* (f=0) değerlerine ise yer verilmediği görülmektedir.

Filmde geçen değerlere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

Dostluk: “*Ağaçlar ve insanlar eskiden çok iyi arkadaştlar.*” (00:40:15)

Dürüstlük: “*İkimiz de yalan söylediğini düşünmüyoruz zaten.*” (00:38:49)

Sabır: “*Mei bütün gün fidanların filizlenmesini bekledi.*” (00:56:07)

Saygı: “*- Hadi gidip saygımızı gösterelim.*

- Saygımızı mı?

- Ormana saygımızı.” (00:39:09)

Sevgi: “Bu ağacı görür görmez evi almaya karar verdim. Umarım anneniz de sever.” (00:40:19)

Sorumluluk: “Öğle yemeği götürmem lazım.” (00:25:35)

Yardımseverlik: “- Babam arayana kadar burada kalabilir miyim?

- Tabi istediğin kadar kalabilirsin.” (1:07:00)

3.5. Gökteki Kale

Tablo 6: Gökteki Kale Filminde Yer Alan Kök Değerlerin Geçiş Sıklığı

Kök Değer	f
Dostluk	2
Dürüstlük	1
Öz denetim	3
Sevgi	2
Sorumluluk	1
Vatanseverlik	1
Yardımseverlik	4
Toplam	14

Tablo 6’da görüldüğü üzere Gökteki Kale filminde yapılan araştırmada toplam 14 kök değer ifadesi tespit edilmiştir. Dağılıma göre bakıldığında filmde en fazla *yardımseverlik* (f=4) değeri tespit edilirken *adalet* (f=0), *sabır* (f=0) ve *saygı* (f=0) değerlerine ise yer verilmediği görülmektedir.

Filmde geçen değerlere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

Dostluk: “Yalnız gibi görünmüyor. Ona eşlik eden arkadaşları ve ilgilendiği kuş yuvaları var.” (1:34:00)

Dürüstlük: “Onlar çok dürüst ve namuslular.” (1:12:00)

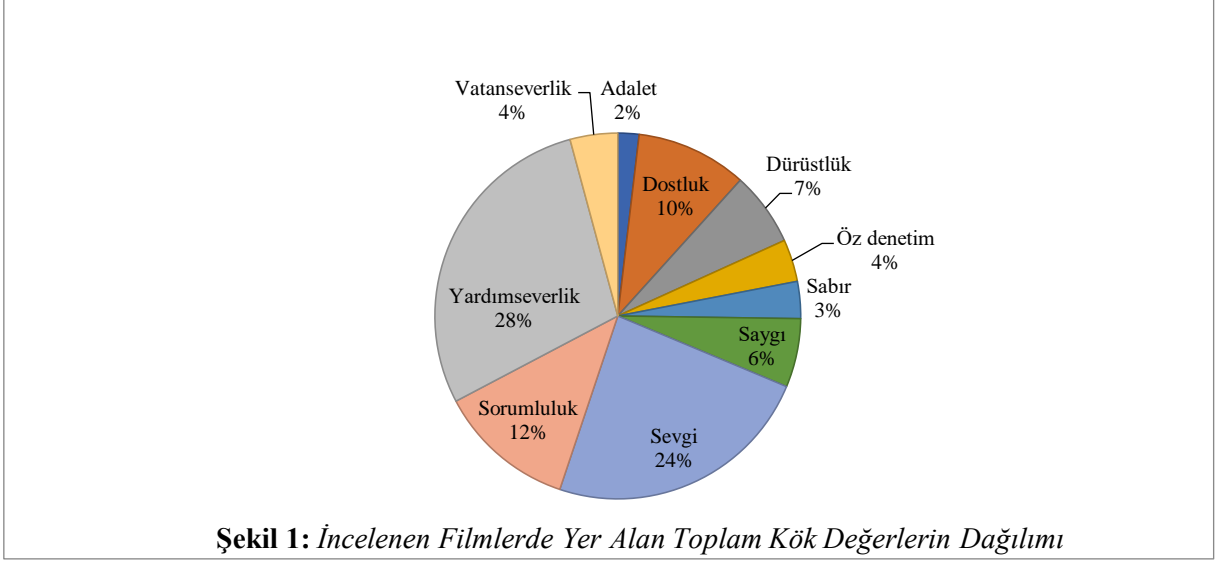
Öz denetim: “Sheeta: “Evet annem de babam da öldü ama evi ve arazileri bana bıraktılar. O yüzden tek başıma idare ediyorum.” (00:29:31)

Sevgi: “Sheeta: Ne olur Pazu ’yu görmeme izin ver.” (00:43:09)

Sorumluluk: “Pazu: gerçek bir uçak yapıyorum. Laputa ’yı bulacağım”. (00:18:04)

Vatanseverlik: “Ülkesi yok olan bir kral neye yarar?” (01:52:00)

Yardımseverlik: “Baba bak sana yardımcı getirdik”. (01:07:00)



Şekil 1 incelendiğinde incelenen tüm filmlerde en çok %28 ile yardımseverlik unsurunun ön planda olduğu görülmektedir. Bunu %24 ile sevgi takip etmektedir. Sonrasında sırasıyla %12 sorumluluk, %10 dostluk, %7 dürüstlük, %6 saygı, %4 ile vatandaşlık ve yine %4 ile öz denetim, %3 sabır ve %2 adalet oluşturmaktadır. Bu oranların şekillenmesinde filmlerin konuları da etkili olmakla birlikte yardımseverlik ve sevgi öğelerinin her filmde üst sıralarda yer alması bu öğelerin Miyazaki tarafından önemsendiğini de göstermektedir.

4. SONUÇ

Bu çalışmada Japon anime sanatçısı ve yönetmen Hayao Miyazaki'nin IMDB'de ilk beş sırada yer alan filmleri (Ruhların Kaçışı, Prenses Mononoke, Yürüyen Şato, Komşum Totoro ve Gökteki Kale) kök değerler açısından incelenmiştir. Bu değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik ve vatandaşlıktır. Bunun sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada yer alan filmlerde toplamda 221 defa kök değer unsuruna rastlanmıştır. Bu değerlerden en fazla kullanılan ise yardımseverliktir. Daha önce benzer alanlarda yapılan çalışmalarda da yardımseverlik unsurunun ön planda olduğu görülmektedir (Hakkoymaz, 2021; Sevim 2013). Filmler ve benzeri öğelerde karakterlerin genelde zor durumda kalması ve bu zor durumdan bir şekilde birinin ya da bir şeyin yardımı sayesinde kurtulması bu durumla ilişkili olabilmektedir. Ayrıca yardım unsuru hayatın en önemli parçalarından biridir. Öyle ki günlük hayatın birçok noktasında birilerinin yardımına ihtiyaç duyabilmekle beraber, insanoğlunun kendisi de yardımı yapan kişi olabilmektedir. Miyazaki de hayatın doğal akışı içerisinde yardımseverliği birçok noktada kullanmıştır. Ayrıca onun animelerinde yardımsever kişilerin her zaman neticede kazanan tarafta olduğunu da görmekteyiz. Yani Miyazaki'nin animelerinde mesaj çok açık ve nettir: Yardımsever bir karakter gün sonunda kazanacaktır.

Animelerde yardımseverlikten sonra en sık kullanılan kök değer %24 ile sevgidir. Bu sevgi onun animelerinde kimi zaman bir kız bir erkek arasında olan sevgiyken kimi zaman doğa sevgisi, kardeş sevgisi, anne-baba sevgisi, yaratıcı sevgisi gibi çeşitli şekilde karşımıza çıkabilmektedir. Bu filmlerde dikkati çeken en büyük unsur ise sevgi unsurunun doğaya karşı çok yoğun bir şekilde yer almasıdır. İncelenen filmlerde ormana sevgi, göğe sevgi, ağaca sevgi hemen hemen her filmde

yer almıştır. Bu da filmlerin evrenselliğini kanıtlayan önemli bir unsurdur. Burada yer verilmesi gereken bir diğer konu da saygıdır. Filmlerin toplamında %6 oranında yer alsa da tıpkı sevgi gibi saygı da en çok doğayadır. Öyle ki Komşum Totoro'da baba ve çocuk karakterlerimizin direkt olarak yaşlı bir ağaç önünde eğilip saygı duyduğu sahne bulunmaktadır. Prenses Mononoke'de benzer şekilde ormanın ruhu vardır ve bu ruha ormanda yaşayan her canlı tarafından saygı duyulmaktadır.

Miyazaki filmlerinde bir diğer dikkati çeken kök değer de sorumluluktur. Sorumluluk unsuruna tüm filmlerde %12 oranında yer verildiği görülmektedir. Sorumluluk her filmde yer almıştır. Özellikle karakterlerimizin yapması gerekenleri dile getirdiği ve eyleme geçirdiği görülmektedir. Hasta annesine yemek götürme, küçük kardeşiyle ilgilenme, anne babasını kurtarmak için elinden geleni yapma, ormanı kurtarmak için canı pahasına savaşıp sorumluluklar alma incelenen filmlerde göze çarpan sahnelerden bazılarıdır.

İncelenen animelerde %10 üzerinde değere sahip kök değer dostluktur. 5 filmde de dostluk, arkadaşlık oldukça önemli bir değer olarak karşımıza çıkmıştır. Dost her ne olursa olsun kahramanımızla birlikte birçok zorluğa katlanmış, en zor şartlarda onu kurtarmaya çalışmıştır. Gökteki Kale'de, Prenses Mononoke'de, Ruhların Kaçışı'nda, Yürüyen Şato'da dost başrol kadar nemli bir yere sahipken Komşum Totoro'da biraz daha arka planda kalmıştır. Bunun sebebi de bu filmde dost yerini kardeşin almış olmasıdır. İncelenen diğer değerlerin hepsi %10 altındadır. Bunlar dürüstlük, saygı, adalet, öz denetim, sabır ve vatanseverliktir. Filmlerde bu değerlere de oldukça yer verilmiş olsa da diğer unsurların arkasında kalmışlardır.

Miyazaki filmlerinde göze çarpan bir diğer şey ise mesajların açık, söylenmek istenenin çoğunlukla net olmasıyla birlikte izleyiciyi de düşünmeye sevk edecek şekilde olmasıdır. Bu da Türk Dili ve Edebiyatı programıyla örtüşen bir yapıdadır. Programda öğrencileri düşünmeye, yoruma sevk edici birçok madde bulunmaktadır. Yine filmlerde yer alan kök değerlerin açıklığı ve animelerin lise yaş grubuna daha çok hitap etmesinden dolayı izlenilmesinin öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimlerine katkı sunabileceği söylenebilmektedir.

KAYNAKLAR

- Alicenap, Çiğdem Taş (2014). Yerelden Evrensele Japon Anime ve Manga Sanatı. Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi 7 (7), 31-60.
- Bigelow, Susan (2009). "Technologies of Perception: Miyazaki in Theory and Practice". Animation, C. 4, s. 55-75.
- Cevizci, Ahmet (1999). Felsefe Sözlüğü. Paradigma Yayınları, 3. Basım. İstanbul.
- Hakkoymaz, Sakine (2021). Günümüz Yerli Yapım Animasyon Filmlerinde Yer Alan Kök Değerlerin İncelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(4), 1717-1731
- Malterud, Kirsti (2001). Qualitative Research: Standards, Challenges, And Guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488.
- Sevim, Zeynep (2013). *Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Bakımından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- TDK. (2023). Güncel Türkçe Sözlük. sozluk.gov.tr. Erişim Tarihi: 13.10.2023

OSMANLI TÜRKÇESİNİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA SEZDİRİLEREK ÖĞRETİMİ

Muhamed KARAKAYA*

Doç. Dr. Mehmet Halil SAĞLAM**

ÖZ

Osmanlı Türkçesi 13. ve 20. yüzyıllar arasında Osmanlı İmparatorluğu sınırları içinde kullanılan Türkçenin bir adıdır. İçinde ağırlıklı olarak Türkçe, Arapça ve Farsça kelimeler bulunmaktadır. Arapça ve Farsça kelimelerin birçoğu da zamanla Türkçenin potası içinde erimiş; Türkçenin ses özelliklerine uyum sağlamıştır. Köklü bir mazisi olan Osmanlı Türkçesi aynı zamanda Türkiye Türkçesinin temelini oluşturmaktadır. Nitekim günlük hayattaki konuşmalarda, resmî kurumlarda, edebî, tarihî ve siyasî birçok alanda Osmanlı Türkçesinin izini görmek mümkündür. Türkiye Türkçesini etkili kullanmak ve millî tarih bilincine sahip olmak için Osmanlı Türkçesinin en azından varlığını bilmek ve ilgili olanlara öğretmek önem arz etmektedir. Çünkü toplumlar kültürel miraslarına sahip çıktıkça gelişir; millî tarih bilincine ulaşır. Nitekim 2014 yılında yapılan 9. Milli Eğitim Şurası'nda Osmanlı Türkçesi dersi oy çokluğu ile alınan karar gereğince ortaöğretim düzeyinde okutulmaya başlanmıştır. Bu bildiri Osmanlı Türkçesinin ortaokullardan itibaren öğrencilere sezdirileceği anlatılmaktadır. Bildirinin temel amacı Osmanlı Türkçesinin ortaokul düzeyindeki öğrencilere sezdirilebileceğini göstermektir. Bu amaçla Türkçe ders kitaplarındaki metinler Osmanlı Türkçesiyle ilişkilendirilerek incelenmiştir. Çalışmada Osmanlı Türkçesine ait kelimelerin sözcük eğitimi, etkinliklerde nasıl kullanıldığı ve bu kelimelerin öğrencilere nasıl sezdirilebileceği anlatılmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiziyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucuna göre ders kitaplarında çok sayıda Osmanlı Türkçesi kelime tespit edilmiş, bu kelimelerin günlük hayatla ilişkisi sağlanmıştır. Metinlerdeki Osmanlı Türkçesine ait kelimeler günlük hayatla ilişkilendirildikçe öğrencilerin Osmanlı Türkçesine olan ilgisi artacak ve millî tarih bilinci gelişecektir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Türkçesi, sezdirme, ortaokul

ABSTRACT

Ottoman Turkish is a name for the Turkish language used within the borders of the Ottoman Empire between the 13th and 20th centuries. It mainly contains Turkish, Arabic and Persian words. Many of the Arabic and Persian words were melted in the crucible of the Turkish language; The sound characteristics of Turkish have adapted. Ottoman Turkish, which has a deep-rooted past, also consists of the possibilities of Turkey Turkish. As a matter of fact, it is possible to see the traces of Ottoman Turkish in daily survival conversations, official institutions, and many literary, historical and political areas. In order to use Turkey Turkish effectively and to have national history awareness, it attaches importance to the existence of at least the existence of Ottoman Turkish and teaching it to those who are interested. Because it has social cultural heritage

* Siirt Üniversitesi Doktora Öğrencisi

** Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

and develops as it develops; Reaches awareness of national history. As a matter of fact, in accordance with the decision taken by majority vote at the 9th National Education Council held in 2014, Ottoman Turkish courses began to be taught at the secondary education level. In this declaration, it is explained that Ottoman Turkish will be distributed in secondary schools. The main purpose of the paper is to show that the distribution of Ottoman Turkish at the secondary school level can be detected. For this purpose, the texts in Turkish textbooks are identified with Ottoman Turkish. The study explains how Ottoman Turkish words can be used in systematic training activities and how these words can be vocalized. The study was conducted using document analysis, one of the qualitative research methods. According to studies, many Ottoman Turkish words have been identified in textbooks and the relationship of words with daily life has been established. As long as the Ottoman Turkish words in the texts are related to daily life, interest in Ottoman Turkish will increase and knowledge of national history will develop.

Keys Words: Ottoman Turkish, adumbration, secondary scholl

1.GİRİŞ

1.1.Osmanlı Türkçesi

Dil insanoğlunun en önemli birleştirici unsurlarından biridir. Toplumlara has maddi ve manevi değer kabul edilen her şey, dil aracılığıyla sonraki nesle aktarılarak devam edebilir. Mutluluk, hüznün; düğün, bayram, cenazeler; ticaret, seyahat; savaş ve barış gibi her vakıa, dil ile toplum zihnine kazınır. Dil bu anlamda her nesle ve her zamana şahitlik eden çok kıymetli bir mihenk taşıdır. Muharrem Ergin, dili, “yaşayan canlı bir varlık” olarak betimler (Ergin, 1977). Dil, ait olduğu toplumun her sırrına vakıf gizli bir hazinedir.

Türkler, tarih boyunca geniş coğrafyalara dağılmış, hemen hemen her milletle iletişim kurmuş, alış veriş yapmış aktif ve sosyal bir toplumdur. Bütün bu coğrafi, tarihi, dini ve edebi yaşanmışlıkları, onun kültür hazinesi diline yansımıştır. Etkileşim kurduğu milletlerin diline kelime kazandırmış, onlardan kelimeler almıştır. “Herkes birbirine bir şeyler öğretmektedir, farklı sosyal yapıların da birbirlerine öğretebilecek bir şeyleri mutlaka vardır dolayısıyla her kişi ve topluluk kendisinden farklı tarihi ve coğrafi ortamlarda yaşayan farklı bilgilendirme yollarından geçmiş bir başka kişi ve topluluktan akraba veya komşu kavimlerden bir şeyler öğrenir ve dolayısıyla bu öğrendiklerini adlarını kendi diline taşır onların dillerinden alıntılar yapar” (Karaağaç, 1997:499). Türkçe, tarih sahnesinde etkin bir milletin dili olduğu için zengin bir birikime sahiptir.

Türkçenin geçmişten günümüze geçirmiş olduğu her evre, ait olduğu devrin derin izlerini taşır. Eski Türkçenin sonlarından başlayarak Cumhuriyet dönemine kadar süren, Osmanlı Cihan Devletinin uç coğrafyasına kadar etkili olan Türkçe, yaşadığı döneme ait önemli eserlerin yazıldığı, büyük şairlerin ve yazarların tarih sahnesine çıktığı çok büyük bir dönemi kapsamaktadır. Osmanlı Türkçesi, 13,14 ve 15. yüzyıllarda etkili olan Eski Türkçenin sonlarından başlayıp 20. yüzyılın bitimine kadar Arapça ve Farsça kelimelerin yoğun şekilde hissedildiği dönemdir. Muharrem Ergin’in Osmanlıca zaman tahdidi şu şekildedir: “Osmanlıca Batı Türkçesinin ikinci devri olup 15. asrın sonlarından 20. asrın başlarına kadar devam etmiş olan yazı dilidir.” (Ergin, 1997:21).

Büyük bir medeniyet dili olan Osmanlı Türkçesi, Arapça ve Farsça kelimelerin de içinde barındığı Türkçenin bir döneminin adıdır. Türk Dil Kurumu resmi internet sözlüğünde Osmanlıca

kelimesini Osmanlı Türkçesi başlığına yönlendirerek şu şekilde açıklamaktadır: “XIV-XX. yüzyıllar arasında Anadolu’da ve Osmanlı Devleti’nin yayıldığı ülkelerde kullanılmış olan konuşma ve yazı dili; Osmanlıca ” (Güncel Türkçe Sözlük, 26 Eylül 2023). Bu dil, Osmanlı devletinin sınırları içinde kalan milletlerin dillerinden etkilenmiş ve zenginleşmiş bir dildir. Korkmaz, Osmanlıca’yı, 16. Yüzyıl ile 20. Yüzyıl arasında, Milli Edebiyat dönemine kadar kullanılan Türkçenin bir devresi olarak tanımlar (Korkmaz, 2003). Arap alfabesi ile yazılan Türkçeyi ifade eden Osmanlı Türkçesini Özkan, bilimsel olarak 13 ila 20. Yy arasındaki dönemde kullanılan yazı dili olarak betimler (Özkan, 2007: 483-485). Buradan hareketle takriben 600 yıllık bir medeniyetin dili olarak kullanılan Osmanlıca’nın, Türkçenin eski döneminin kültür taşıyıcısı, modern döneminin altyapısı; içinde hatırı sayılır Arapça ve Farsça kelime barındıran Türkçenin bir evresi olduğu söylenebilir.

Arapça ve Farsça ağırlıklı yabancı kelimeler, dini alanda, edebi alanda veya siyasi alanda toplumda bir karşılık bulduğundan dilimize yerleşmiş ve birçoğu da Türkçeleşmiştir. Türkçenin söz diziminin ve semantik yapısının bu evrede bozulmadığını Ergin, şu şekilde açıklar: “Türkçe bakımından, Osmanlıca’da aşağı yukarı mühim hiçbir değişiklik olmamış, Eski Anadolu Türkçe’sinden sonra günümüze kadar Türkçe’nin başlıca şekilleri hemen hemen hep aynı kalmıştır. Yani gramer şekilleri bakımından Osmanlıca ile Türkiye Türkçe’si arasında belirli bir ayrılık yoktur.” (Ergin, 1997: 21).

Dilimize yerleşmiş olan Arapça ve Farsça kelimeler, Türkçenin zenginliğine katkıda bulunmuştur. Bu durum bir dilin diğerini baskılaması olarak değil de, ondan istifade ederek terakki etmesi şeklinde yorumlanabilir. Kamus-i Türkî yazarı Şemseddin Sami Bey bu konuda şöyle düşünmektedir: “Arabîden, Fârisîden birçok kelimeler lisânımıza girmiştir. Pekâlâ; [fakat,] onlar Türkçeleşmiş; herkes [onları] biliyor, anlıyor; biz dahi Türkçe gibi kullanıyoruz. İstilahât-ı fenniyyeye gelince, onları da, her lisânda olduğu gibi, fen erbâbı anlar. Bu vechile lisânımıza girip yerleşmiş olan Arabî ve Fârisî kelimeler, lisânımızı bir kat daha zenginleştirmiştir.” (Tural, 1999: 78). Nitekim günümüz dünyasının ortak iletişim dili olarak kabul gören İngilizcede, Fransızca ve İspanyolca birçok kelime olduğu bilinen bir durumdur.

Osmanlı Türkçesi, kendinden önceki dönem olan Eski Türkçe ile sonraki dönem olan günümüz Türkçe arasında bir köprü görevi görmektedir (Baran, 2018, 2132). Büyük çoğunluğu Arap alfabesi, diğer kısmı da Fars alfabesinden oluşan bir alfabe ile yazılmıştır. Ercilasun, Osmanlı Türkçesini, 13-15. asırlar arasında Eski Oğuz Türkçesi gölgesinde olan, 16. Asırdan 20. Asra kadar da, bilhassa Genç Kalemler’in nüfuzunun yayılmasına kadar devam eden edebi bir lisan olarak izah eder (Ercilasun, 2004).

Osmanlı Türkçesi, kullanıldığı geniş coğrafyadaki kültürlere şemsiye görevi görerek, bu kültür unsurlarının korunmasına da katkıda bulunmuştur. Bu durum hem Osmanlı Türkçesini farklı dillerden kelime alarak ilgili alanda daha da zenginleştirmiş hem de ortak kullanım alanı oluşturarak bir medeniyet diline dönüştürmüştür. Dilin yapısını bozmayan, kullanıla kullanıla dile yerleşmiş kelimeler artık o dile ait olmuştur. Dile yerleşmiş ve aidiyet duygusu oluşmuş kelimelerin dile zarar verip vermediği meselesi hakkında Timurtaş, Uydurma Olan ve Olmayan Kelimeler Sözlüğü (İstanbul 1979) isimli yapıtında uydurma sözcüklerle, Türkçe’nin kurallarına uygun yeni kelimeleri bilimsel bir metotla araştırıp farklarını ortaya çıkarmış ve dildeki canlı sözcükleri ihraç etmenin dilin fikir yapısını bozarak, yüzyıllarca kullanılan bu sözcüklerin, büyük kültürel kıymetlerinin olduğunu ifade etmiştir (Özkan, 2015).

Alanyazın taramasında, Osmanlı Türkçesinin Kız Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulmasında yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin ele alındığı (Kahya, 2022); Türk gençliğinin atalarından miras kalan eserlere orijinalinden ulaşabilmelerinin öneminden bahsedildiği (Ergüzel, 2015); üniversitelerde okutulan Osmanlı Türkçesi dersinde istenen başarı oranının yakalanamamasının sebeplerinden birinin de öğrencilerde yeterli altyapı oluşmadan bu dersle tanışmaları olduğunu (Baran, 2018); dilimizin öğretiminde Türkiye’de ve dünyada Osmanlı Türkçesinin önemini ele alındığı çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın alanda çalışacaklara farklı bir bakış açısı kazandırması ve konunun ortaokul çapında da ele alınmasının mümkün olabileceği göstermesi beklenmektedir.

1.2. Arapça ve Farsça Kelimelerin Türkçenin Ses Özelliklerine Göre Telaffuzu ve Yazımı

Medeniyetlerin birbirlerinden etkilenmesi doğal bir süreçtir. Bütün medeniyetler farklı medeniyetlerin dilinden transferler yapabilir. Fakat bu transferi yaparken sözcükleri kendi dil yapısına uyarlar. Arapça ve Farsça kelimeler de Türkçenin ses özelliklerine uyarlanmış Türk medeniyetine ait oldukça zengin bir dil meydana gelmiştir. Aşağıda Türkçenin ses özelliklerine uyarlanan Arapça ve Farsça kelime örnekleri görülmektedir.

Tablo 1.

Osmanlı Türkçesi	Günümüz Türkçesi
gul	gül
Usman	osman
mujda	müjde
suhbet	Sohbet
vakf	vakf
matbah	mutfak
akl	akıl
Milled	millat
ilac	ilaç
Şi’r	şiir
Ta’kib	takip
San’at	sanat
Me’mur	memur
seyr	seyir
gaib	kayıp
ayb	ayıp
ahor	ahır
divar	duvar
enbār	ambar
ârzû	arzu
[āteş]	ateş
hayevan	hayvan
hidmet	hizmet
âyine	ayna
bādām	badem
beḥşîş	bahşiş
govher	cevher
berāder	birader

dāstān	destan
sefāriş	sipariş
şetrenc	satranç
pīşin	peşin
penir	peynir
nāzok	nazik
meyhoş	mayhoş
levāş	lavaş

1.3. Kurum Adlarında Osmanlı Türkçesi

Ülkemizde, Türkiye Türkçesinin bir önceki dönem ismi olan Osmanlı Türkçesi ile kurulan birçok kurum veya kuruluş ismi olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır: Türkiye Cumhuriyeti Devleti (Cumhuriyet ve Devlet, Arapçadan alınma); Cumhurbaşkanlığı (Cumhur, Arapçadan alınma), Türkiye Büyük Millet Meclisi (Millet ve Meclis, Arapçadan alınma); Milli Eğitim Bakanlığı (Milli, Arapçadan alınma), Hazine ve Maliye Bakanlığı (Hazine ve Maliye, Arapçadan alınma), Adalet Bakanlığı (Adalet, Arapçadan alınma), Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (Aile, Arapçadan alınma), Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (Sanayi, Arapçadan alınma), Ticaret Bakanlığı (Ticaret, Arapçadan alınma), Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı (Tabii, Arapçadan alınma), Milli İstihbarat Teşkilatı (Milli, İstihbarat ve Teşkilat, Arapçadan alınma); Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (Talim ve Terbiye, Arapçadan alınma), Teftiş Kurulu Başkanlığı (Teftiş, Arapçadan alınma), İnşaat ve Emlak Genel Müdürlüğü (İnşaat, Emlak ve Müdür, Arapçadan alınma); Tasarruf Mevduatı Sigorta Fonu (Tasarruf ve Mevduat, Arapçadan alınma); Emniyet Genel Müdürlüğü (Emniyet, Arapçadan alınma) vb.

1.4. Osmanlı Türkçesi Eğitimi

Milyonlarca kilometrekarede binlerce yıllık medeniyetin dili olarak kullanılan Osmanlı Türkçesinin unutulmaktan kurtarılması, gelecek nesillere aktarılması amacıyla, yakın zamanda liselerde ders olarak öğretilmeye başlandığı bilinmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 12.09.2011 tarihli ve 139 sayılı kararıyla, ilk defa Sosyal Bilimler Liselerinde zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır (MEB, 2011). Hâlihazırda bu liselerde 9. sınıf hariç her sınıf seviyesinde haftada iki saat zorunlu ders olarak okutulmaya devam edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı diğer ortaöğretim kurumları ile Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren Anadolu İmam Hatip Liselerinde de 2018-2019 eğitim öğretim yılına kadar seçmeli ders olarak okutulan Osmanlı Türkçesi dersi, bu yıldan itibaren Anadolu İmam Hatip Liselerinde 1 saatlik zorunlu meslekî dersler arasına alınmıştır.

Osmanlı Türkçesi Öğretim Programında bu dersin amaçları şu şekilde açıklanmıştır:

“Bu programla öğrencilerin;

1. Türkçenin tarihî seyri içerisinde Osmanlı Türkçesinin yeri ve önemi hakkında bilgi sahibi olmaları,
2. Osmanlı Türkçesinin birlik ve beraberliği sağlayıcı bir unsur olduğunu kavramaları,
3. Osmanlı Türkçesinin dilimiz ve milletimiz açısından önemini kavramaları,

4. Osmanlı Türkçesi okuma kurallarını ses, kelime, kelime grubu, cümle ve metin düzeyinde uygulamaları,
5. Osmanlı Türkçesinin kendine özgü ses, yapı ve anlam özelliklerini kavramaları,
6. Osmanlı Türkçesiyle yazılmış eserleri tanımaları, okumaları ve anlamaları,
7. Türkçeyi doğru ve güzel kullanmada Osmanlı Türkçesinin rolünü açıklamaları,
8. Osmanlı Türkçesiyle harf, kelime ve cümle düzeyinde yazmaları,
9. Osmanlı Türkçesiyle yazılmış metinleri okuyarak kelime hazinelerini zenginleştirmeleri, 10. Hat çeşitlerini ve hat sanatını tanımaları,
11. Osmanlı Türkçesi alfabesinin estetik yönünü keşfetmeleri,
12. Osmanlı Türkçesinin günümüze taşıdığı büyük kültür mirasını sahiplenmeleri,
13. Osmanlı Türkçesinin; millî, manevi ve kültürel değerlerin aktarılmasındaki önemini kavramaları,
14. Osmanlı Türkçesi ile ilgili kavramları doğru ve yerinde kullanmaları,
15. Türkçe-Arapça-Farsça ilişkisini kavramaları,
16. Osmanlı Türkçesinin medeniyetimize etkilerini kavramaları,
17. Osmanlı Türkçesini öğrenmeye istekli olmaları amaçlanmaktadır.” (MEB, 2016).

Osmanlı Türkçesinin öğretimi ile ilgili olarak;

10. sınıflarda,

“ Türkçe-Osmanlı Türkçesi ilişkisini açıklar.

Osmanlı Türkçesini öğrenmenin gerekliliğini açıklar.

Osmanlı Türkçesi alfabesindeki matbu harfleri adlarıyla okur.

Osmanlı Türkçesiyle yazılmış matbu metinleri okur. ” gibi kazanımların;

11. sınıflarda,

“Arapça ve Farsça asıllı kelimelerin Türkçeyi zenginleştirdiğini kavrar.

Metinlerdeki Arapça ve Farsça asıllı kelimeleri ayırt eder.

Osmanlı Türkçesindeki rika harflerini yazar ” gibi kazanımların;

12. sınıflarda ise,

“Kültür ve medeniyetimizin oluşumunda Osmanlı Türkçesinin rolünü açıklar.

Hat çeşitlerini ayırt eder.

Osmanlı Türkçesinde kullanılan Arapça ve Farsça sayı ve gün adlarını okur.

Rumi, miladi, hicri yılları birbirine dönüştürür. ” gibi kazanımların edinmesi amaçlanır (MEB, 2016: 18-29).

Milli Eğitim Bakanlığının Osmanlıca Dersi Öğretim Programından da anlaşılacağı üzere, dersin verilmeye başlandığı 10. Sınıftan itibaren ilk olarak Osmanlı Türkçesinin teorik olarak bileşenlerinin öğrencilere aktarılması, kullanılan alfabenin detayları ve öğrencilerin bu metinleri okumaya başlaması öngörülmüştür. Bir sonraki yıl, Osmanlı Türkçesi ile metin okumaya başlamış öğrencilerin, bu metinlerdeki kelimelerin kökenlerine yoğunlaşmaları hedeflenmektedir. Osmanlı Türkçesindeki kelimelerin tamamen Türkçe olmadığı, Arapça ve Farsçadan da kelimeler alındığı, alınan kelimelerin artık Türkçeleştiği, bu durumun dil zenginliği olarak kavratılmaya çalışıldığı görülmektedir. Son sınıfta da Osmanlı Türkçesinin el yazısı şeklinde yazılmış metinlerinin okunması, Arapça ve Farsça gün, ay ve sayıların öğrenilmesi, hat sanatının incelikleri; hicri, Rumi ve miladi takvimlerin farklarının öğretimi hedeflenmiştir. Söz konusu kazanımları elde eden öğrencilerin, Osmanlı Türkçesi ile okuyup yazabilen, okuduğu metinlerdeki kelimelerin kökenlerini ayırt edebilen, ait olduğu medeniyetin kültür hazinesi unsurlarından mezar taşlarını, abidelerindeki kitabeleri ve bir önceki neslin nesir veya nazım tarzında yazdıklarını okuyabileceği değerlendirilmektedir.

1.5. Türkçe Öğretiminde Sezdirme Yöntemi

Eğitim sistemimizin öğretmen merkezli öğrenme modeli, 2005-2006 eğitim öğretim yılından bu yana yerini yapılandırmacı öğrenme modeline bırakmıştır. Önceki modelde merkezde yer alan öğretmenin, bilgileri hazır kalıplarla anlatması, öğrencileri ezbere sevk etmesi ve sürecin merkezinde bulunmasının aksine; yeni modelde, öğrenmenin merkezine öğrenciler alınmış, bilgiye ulaşmada öğretmen rehber görevini üstlenmiştir. Öğrenci aktif, öğretmen daha pasif rodedir. Bu yolla öğrenciler sorgulama, tartışma, analiz ve sentez yapma olanağı bulmaktadır. Bu modelin özeti, öğrencinin bilgiyi yapılandırması ve hayatında tatbik etmesidir (Perkins, 1999: 355).

Yapılandırmacı modelde bilgi öğrenciye doğrudan verilmez, sezdirilir. Türkçe dil bilgisi derslerinde de sıkça kullanılan bu modelde ele alınan konu başlığı hakkında doyurucu örneklerle öğrencilerde alt yapı oluşturulup bilgiye kendi yöntemleriyle ulaşmalarına rehberlik edilir. Bilgi bir kilide benzer, sezdirme yönteminde her öğrenci bu kilidi kendi yapılarına uygun farklı anahtarlarla açabilir (Rotry, 1991).

Sezdirme yöntemi ile öğrencilerin Osmanlı Türkçesi hakkında farklı etkinliklerle ilk önce bu dilin günümüz Türkçesi aynı dil olduğu, belirgin fark olarak da ayrı bir alfabe ile yazıldığını sezmesi beklenir. Osmanlı Türkçesinin, kullandığı dilden farklı bir dil olmadığı gerçeği, kendi dilini farklı bir alfabeden okuma zevki vererek öğrencilerde her metni yeni bir heyecanla okumaya teşvik eder. Anlamını bilmediği kelimeleri sözlükten öğrenerek kelimelerin kökenlerine dair fikir yürütmeye başlar. Süreç içerisinde okuduğu metinde geçen kelimeler arasındaki ilişkiyi fark ederek kelime türetme konusunda da beklenen öğrenme sürecini ilerletmiş olur. Somuttan soyuta, özelden genele ilkesi doğrultusunda kolay öğrenmenin sağlandığı, bilgiye kişinin kendisinin ulaşması sebebiyle de edinimlerin kalıcılığı sağlanmış olur. Sezdirme yönteminde öğrenciler, ezberci sistemden uzak bilgiye ulaşan yolun taşlarını kendi döşediği bir süreç içindedir. Ele alınan konu ile ilgili çeşitli etkinlikler ve görevler, sonuca odaklanmaktan ziyade sürece odaklanmayı sağlar (Baş ve Beyhan, 2017: 138-141). Bu vesile ile öğrenmenin farkına varılmış olunur (Ergün

ve Özsüer, 2006: 283). Ders kitabındaki aynı metinde geçen kitap- kütüphane, cami- Cuma, seyahat- seyyah, idare- müdür, cumhuriyet- cumhurbaşkanı, fiil- fail, harp- muharebe, haber- muhabere, milli- millet, hesap- muhasebe gibi kelimeler, öğrencilerin zihin dünyasında kelimeler arası bağ kurmasına olanak sağlamaktadır. Ders kitaplarındaki kelime ve kelime grubu çalışmalarında da anlamı bilinmeyen bu kelimelerin ilişkisine yönelik sorular aracılığıyla, öğrencinin bir kelimedenden hareketle birden fazla anlam ilişkisi kurması mümkündür.

2. Amaç

Bu çalışmada, Osmanlı İmparatorluğunun takriben altı asırlık medeniyet sahasında kullanılan Osmanlı Türkçesinin Türkçe ders kitaplarında sezdirme yöntemi kullanılarak çeşitli etkinliklerle öğrencilere öğretimi üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin Osmanlı Türkçesinin, Türkçenin günümüze gelinceye kadar geçirmiş olduğu süreçlerden biri olduğunu, içinde Arapça ve Farsça kelimelerin bulunduğunu, Arap alfabesi ile yazıldığını, günlük hayatta karşılaştığı birçok kelimenin bu minvalde olduğunu fark etmesi, bu çalışmanın temel amacıdır. “Osmanlıyı tanımadan Türk olunamaz. Osmanlı medeniyeti, on asırlık Türk-İslam medeniyetinin ürünüdür. Yahya Kemal, Halide Edip, Tanpınar Osmanlıyı bildiği için farklıdır” (Kaplan, 1998: 266). Çalışma ile günlük hayatta kullanılan kelimelerin kökenlerini fark eden, kelime hazinesi geniş, kendi dilini farklı bir alfabeden rahatlıkla okuyabilen, bu şekilde medeniyet dünyasının oluşturduğu eserler hakkında bilinçli öğrencilerin yetişmesine katkıda bulunmak hedeflenmektedir.

3. Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeli, evreni ve örneklemini ile veri toplamada kullanılan araçlar/teknikler, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili kısımlara yer verilmiştir.

4. Model

Bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi olan doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, ele alınan dokümanlardaki verilerin bulunmasını, seçime tabi tutulmasını, analiz ve sentezlenmesini kapsayan modeldir (Bowen, 2020: 28).

5. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Milli Eğitim Bakanlığının 2022- 2023 eğitim öğretim yılında okuttuğu Türkçe ders kitaplarıdır. Araştırmanın örneklemini ise, Milli Eğitim Bakanlığının 2022- 2023 eğitim öğretim yılında okuttuğu 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıdır.

6. Verilerin Toplanması Ve Analizi

Araştırmaya esas veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Her sınıf seviyesinde Türkçe ders kitabında yer alan metinlerden random usulü ile belirlenen metinlerdeki kelimeler, köken bilgisi açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler sıralanarak çalışmaya uygun hale getirilmiştir.

Çalışma esnasında Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük ile Osmanlıca Sözlüğünden yararlanılmıştır.

Türkçe ders kitabında yer alan metinlerindeki kelimeler, daha sonra Microsoft Excel programında oluşturulan tabloya tek tek kaydedilip tekrarları elenmiş, bu yolla kelimelere has bir tablo oluşturulmuştur. Bundan sonra Türk Dil Kurumu Sözlüğü ile Osmanlıca Sözlüğünden yararlanılarak söz konusu metinlerindeki kelime kökenleri tespit edilmiştir.

Kayıt altına alınan bu metinlerdeki kelimeler, kelime kökenleri itibari ile tablolaştırılmış ve elde edilen veriler, grafiklerle somut görselliğe kavuşturulmuştur. Oluşturulan form uzman görüşüne sunulmuş, onay alındıktan sonra çalışmaya eklenmiştir.

7. Bulgular

Milli Eğitim Bakanlığının 2022- 2023 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okuttuğu Türkçe ders kitaplarındaki metinler, kelime kökenleri açısından incelenmiştir.

7.1. Kelime Kökenleri

Dil, canlı bir varlık olduğu için hayatta kalmak için zamanın şartlarına uyum sağlamak durumundadır. Dillerin tarihine dikkatle bakıldığında bünyesine farklı dillerden kelimeler aldığı veya farklı dilleri etkileyerek onlara kelime ihraç ettikleri görülür. Dünyanın en çok konuşulan dillerinden olan Türkçe de, bilhassa Osmanlı İmparatorluğunun sınırlarının üç kıtaya yayıldığı dönemde, dönemin baskın dilleri olan Arapça ve Farsçadan birçok kelime almıştır. Bu kelimelerin birçoğu da asırlardan beri kullanılageldiğinden adeta Türkçeleşmiştir.

7.1.1. 5. Sınıf

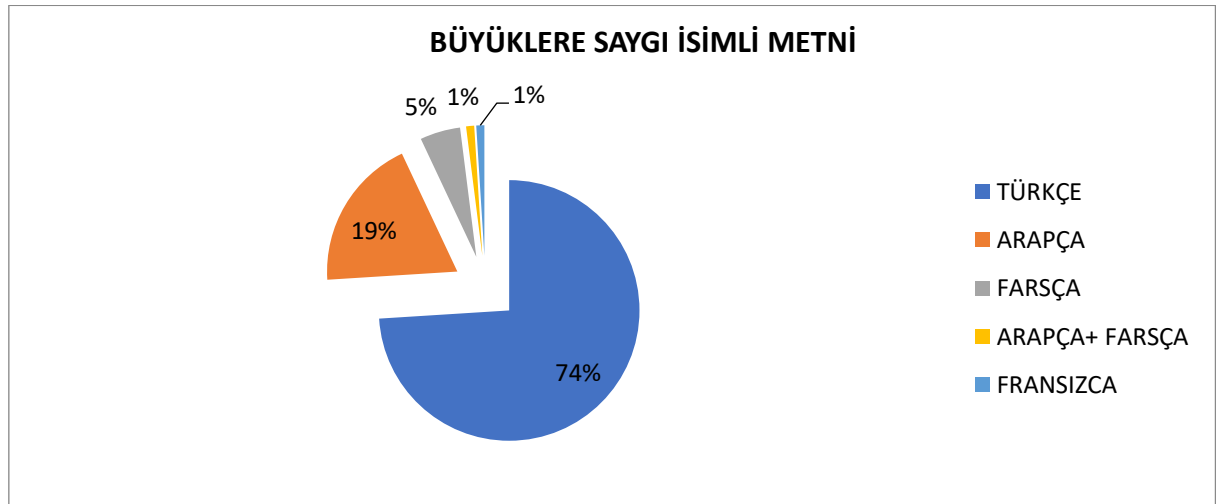
5. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Büyüklerle Saygı” isimli parçada, tekrarsız kelime sayısı 152, tekrarlı toplam kelime sayısı 296’dır. Bu 152 kelimenin kökenlerine göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 2.

Kelime Kökeni	Sayısal Değer	Oran (%)
Türkçe	112	74
Arapça	28	19
Farsça	8	5
Fransızca	2	1
Arapça+ Farsça	2	1
Toplam	152	100

Söz konusu parçada, Osmanlı Türkçesinin üç ana bileşen dillerinden olan Arapça kelime oranının %19; Farsça kelime oranının %5, ikisinin toplamının %24 olduğu görülmüştür.

Şekil 1.



Parçada sık kullanılan dünya, hak, akraba, devam, şekil, millet, sofraya, kıymet, kusur, fayda, ihtiyaç gibi kelimeler Arapça kökenli olmasına rağmen dilimize ait hale gelmiştir. Bunun yanında aynı parçada sık kullanılan hoş, peynir, bahçe, diğer, her, hiç, hemen gibi kelimeler de Farsça kökenlidir; fakat diğer Arapça kelimeler gibi dilimize yerleşmiş kadim kelimelerdir. Türkçe dersinde metnin okunmasından sonra anlamı bilinmeyen kelime çalışmasında ve diğer dil ile ilgili etkinliklerde bu kelimelerin ardına tekrar etmesi ve kökeninin Arapça ya da Farsça olduğunun öğrencilere sezdirilmesi ile bu kelimelerin tabii hayatının bir parçası olduğu yakından görülecektir. Bu vesile ile sonraki metinlerde ve okunacak diğer kitaplarda benzeri kelimelerle karşılaşıldığına bir aşinalık oluşacak, böylece öğretim programında geçen Arapça ve Farsça kelimeleri ayırt eder kazanımı elde edilmiş olacaktır.

7.1.2. 6. Sınıf

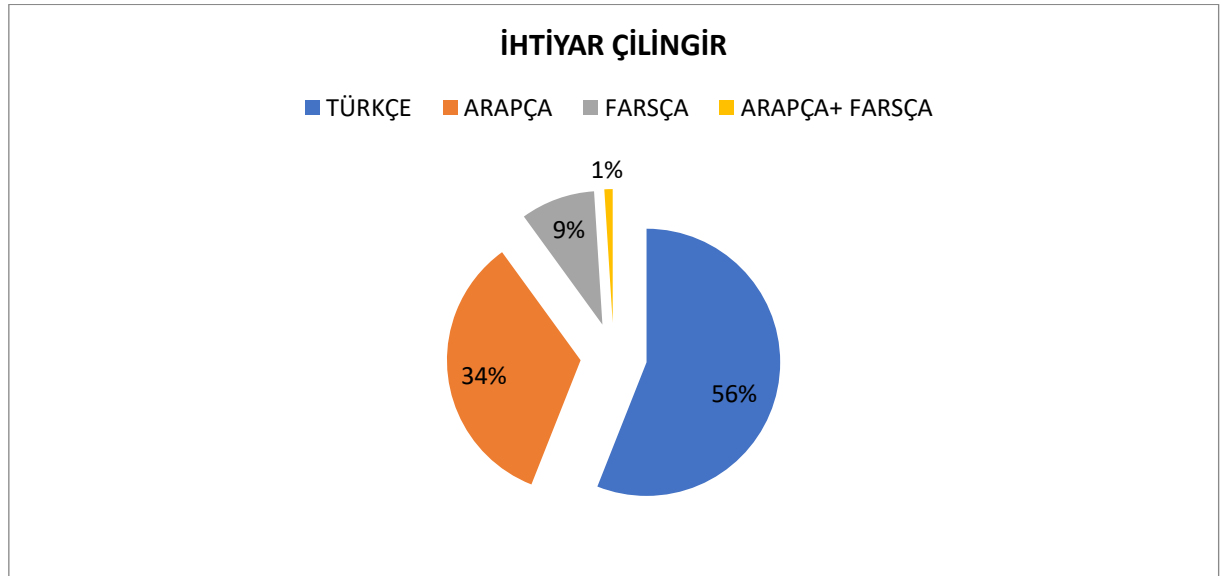
6. sınıf Türkçe ders kitabındaki “İhtiyar Çilingir” isimli parçada, tekrarsız kelime sayısı 149, tekrarlı toplam kelime sayısı 307’dir. Bu 149 kelimenin kökenlerine göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 3.

Kelime Kökeni	Sayısal Değer	Oran (%)
Türkçe	83	56
Arapça	51	34
Farsça	14	9
Arapça+ Farsça	1	1
Toplam	149	100

İncelenen metindeki kelimelerin % 34’ünün Arapça, %9’unun da Farsça olduğu görülmüştür. Diğer sınıf seviyeleri de göz önünde bulundurulduğunda toplamda % 43 gibi diğer sınıflardan daha fazla bir oranda Arapça ve Farsça kelime kullanımının olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 2.



İhtiyar Çilingir adlı parçada geçen Arapça kökenli dükkân, ihtiyar, manzara, tekrar, sanat, iade, bina, emin ve şüphe gibi kelimeler, öğrencilerin günlük hayatta sıkça kullandığı kelimelerdir. Aynı metinde yer alan Farsça kökenli para, can, duvar, parça, kilit, zincir ve çift gibi kelimelerin de dilimize yerleşmiş olduğu ve öğrencilerin hayatın neredeyse her alanında bu kelimelerle

karşılaştığı söylenebilir. Aşına olunan bu kelimeleri cümle içinde kullanarak, kökenlerini ayırt ederek Osmanlı Türkçesi hakkında beklenen farkındalık seviyesi sağlanmış olacaktır.

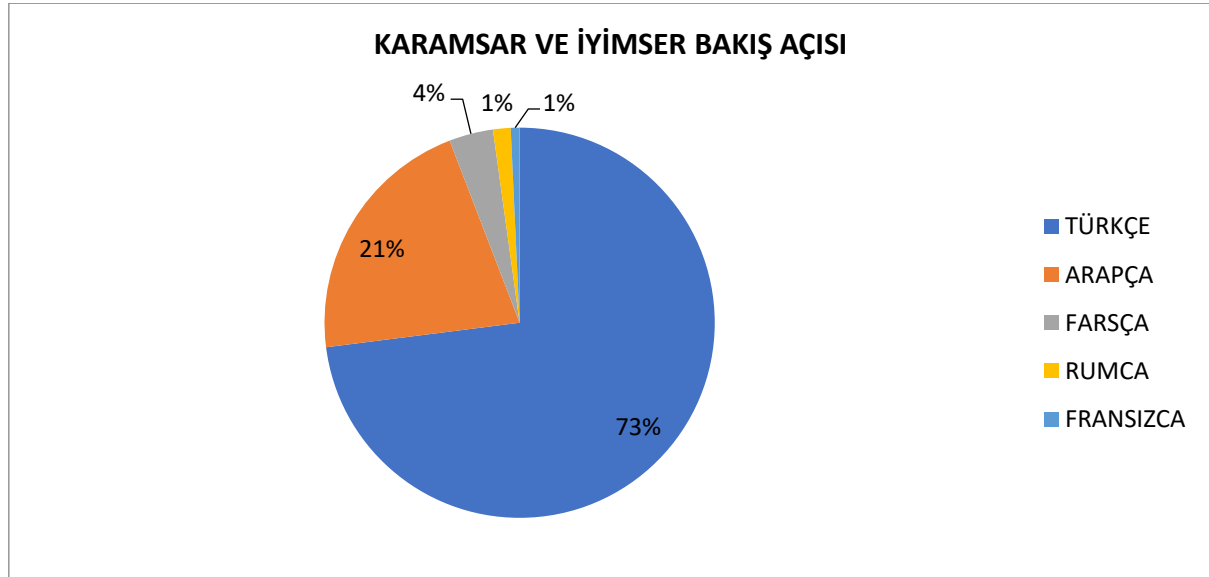
7.1.3. 7. Sınıf

7. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Karamsar ve İyimser Bakış Açısı” isimli parçada, tekrarsız kelime sayısı 137, tekrarlı toplam kelime sayısı 354’dir. Bu 137 kelimenin kökenlerine göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 4.

Kelime Kökeni	Sayısal Değer	Oran (%)
Türkçe	100	73
Arapça	29	21
Farsça	5	4
Rumca	2	1
Fransızca	1	1
Toplam	137	100

Şekil 3.



İncelenen metindeki Arapça kökenli ders, izin, cevap, adam, kalp ve şekil ile Farsça kökenli ateş, diğer, sert ve berbat gibi kelimelerin bağlam temelli öğrenme yöntemi kullanılarak bu kelimelere nerelerde rastlandığı şeklinde verilecek bir ödev ile öğrencilerde öğrendiği kelimelerin kalıcılığının ve kelimelerin köken bilgilerine hâkim olmalarının sağlanacağı görülecektir.

7.1.4. 8. Sınıf

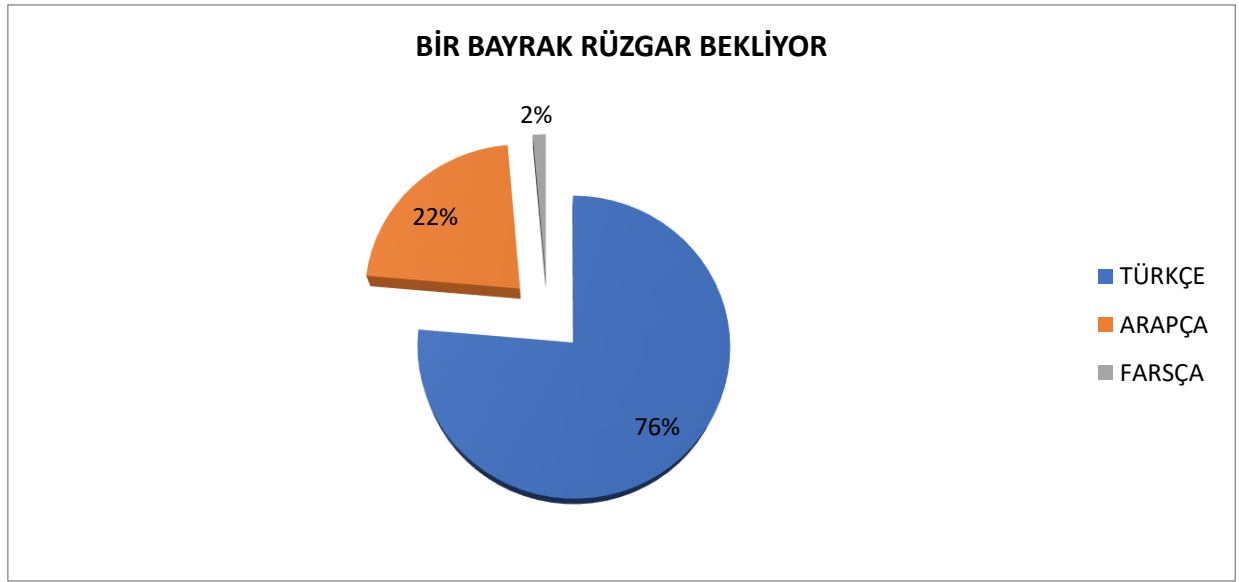
7. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” isimli parçada, tekrarsız kelime sayısı 72, tekrarlı toplam kelime sayısı 132’dir. Bu 72 kelimenin kökenlerine göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 5.

Kelime Kökeni	Sayısal Değer	Oran (%)
Türkçe	55	76
Arapça	16	22
Farsça	1	2
Toplam	152	100

İncelenen şiirdeki kelimelerin % 22'sinin Arapça, % 2'sinin Farsça toplamda da %24 'ünün Osmanlı Türkçesi unsuru olduğu görülmüştür.

Şekil 4.



Arif Nihat Asya'ya ait "Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor" isimli şiirde geçen şehit, asker, türbe, destan, temiz, beyaz ve nutuk gibi kelimeler, öğrencilerin aşına olduğu kelimelerdir. Bu kelimelerle yapılacak sözlük ve cümle çalışmaları, Osmanlı Türkçesine ait kelime varlıklarını daha yakından tanımalarına ve okuduğu metinlerdeki kelimelerin köken bilgisine merak duymalarına olanak sağlayacaktır.

Genel anlamda farklı sınıf seviyesindeki Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde azımsanmayacak oranlarda Arapça ve Farsça dil unsurunun yer aldığı görülmüştür. Bu kelimelere dikkatle bakıldığında, asırlardır kullandığımız Türkçeleşmiş unsurlar olduğu söylenebilir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde geçen söz konusu kelimelere, bağlam yöntemi aracılığıyla performans veya proje görevi çalışmalarında yer verilmek suretiyle öğrencilerde Arapça ve Farsça kelime konusunda farkındalık oluşturmaya imkân sağlayacaktır. Bu yolla öğrencilerin günümüz Türkçesi ile Osmanlı Türkçesi arasında bağ kurmaları, dilimizi farklı alfabeden okuma zevkine varmaları ve bin yıllık medeniyet dili ile yazılmış eserleri sadeleştirmeden okumaları gibi kazanımları elde etmeleri mümkün olacaktır.

7.1.5. Osmanlı Türkçesini Günlük Hayatla İlişkilendiren Örnekler

Osmanlı Türkçesine ait kelimelerin kullanım sahası oldukça geniştir. Özel isimlerden kurum adlarına, kitabelerden mezar taşlarına, eğitim hayatından gündelik hayat hemen her yerde bu kelimelerin varlığı görülmektedir. Bir kökten türeyen kelimeleri aynı metinde görececek olan bir öğrencinin bu kelimeler arasındaki ilişkiyi kolay bir şekilde sezmesi beklenir. Aşağıdaki listede, Arapça kökenli olup Osmanlı Türkçesine ait birbiri ile ilişkili kelimeler verilmiştir. Aynı satırda yer alan kelimelerin tek kökten türediği ve yakın anlamlar taşıdığı, öğrencilere sezdirilerek, konu günlük hayat kullanımları ile de pekiştirilmiş olacaktır.

Tablo 6.

Evrak kayıt
Dahiliye doktoru/ithalat/müdahale/dâhil olmak
Nazar/manzara/Nâzır
Kitap/kütüphane/mektup/kâtip
Harp/Çanakkale muharebesi
Haber/muhbir/ihbar/ihbarname
Şükür/teşekkür/Şâkir/Şükriye
Fetih/Fatih
İlim/âlim
Zulüm/zâlim
Cami/Cuma/cemaat
Hutbe/hâtip
Şeref/eşref
Esmâ/isim
Kanun/Kanunî Sultan Süleyman
Mevlana Celaleddinî Rumî/ Bayezid-i Bestamî/ Veysel Karanî
Şiir/şair
Hüküm/hâkim/hükümdar/mahkeme
Hafız/muhafaza
Galib/mağlup
Tebrik/bereket/mübarek
Secde/seccade
Müdür/idare
Baştabib/tabib/tıp
Kemal/mükemmel
Cemil/Cemile; Halim/Halime; Nuri/Nuriye/Sacid/Sacide...

8. SONUÇ VE ÖNERİLER

Medeniyetlerin dili, toplumların uzun zaman dilimi ile geliştirdikleri tecrübelerle meydana gelir. Bu bakımdan medeniyetin inşasında en büyük rolü, dil oynamaktadır. Dilin şekillendirdiği bütün eserler, yaşadığı dönemin tarihine, edebiyatına, sanatına, mimarisine, bilimine, inanç sahasına dair izler taşır. Bir mezar taşında yazılı olan dörtlüğün, taşın altında yatan kişinin sosyal statüsüne, yaşına, makamına, aile hayatına ve hatta vefatına dair bilgileri nakledebildiği malumdur. Kültürel değerlerimizin taşıyıcısı dilimizin, Arap alfabesi ile yazılan dönemi olan Osmanlı Türkçesi ile yazılmış olan eserlerin, öğrenciler tarafından okunabilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu

amaçla yapılan bu çalışmada ele alınan metinlerden elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde her sınıf seviyesinde Osmanlı Türkçesi dil unsurlarına sık rastlandığı ve kullanılan kelimelere gündelik hayatta kolaylıkla rastlanıldığı görülmüştür.
2. Söz konusu ders kitaplarındaki metinlerde ve metin sonrası etkinliklerde, sezdirme yöntemine uygun kelime ve cümle çalışmalarının yer aldığı ve bu yeni nesil etkinlikler aracılığıyla Osmanlı Türkçesi unsurlarının daha kalıcı öğrenilmesinin mümkün kılındığı görülmüştür.
3. Metinlerde kullanılan Arapça ve Farsça unsurların kullanımında, sınıf seviyeleri bakımından tutarlılık olmadığı, alt sınıfların ders kitaplarındaki metinlerde daha çok Osmanlı Türkçesi unsurunun bulunduğu tespit edilmiştir.
4. Bir eğitim öğretim yılı içinde 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında “Erdemler, Milli Mücadele ve Atatürk, Duygular, Milli Kültürümüz, Doğa ve Evren, Sanat, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji” gibi temaların yanında, “Dil” temasının da ders kitabında yer alması sağlanmalıdır. Bu temaya özel metinler ve etkinliklerin yer alması, öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkı sunacaktır.
5. Liselerde ilk defa Osmanlı Türkçesi ve alfabesi ile tanışacak öğrencilerin bu alfabeyle okuyup yazmasına fırsat sunması açısından ortaokullarda haftalık ders çizelgesindeki Seçmeli ders listesinde yer alan “İnsan, Toplum ve Bilim” alanına Osmanlı Türkçesi dersinin de eklenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
6. Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim yılı içinde belirleyeceği performans ve proje ödevlerinde, Osmanlı Türkçesinin sezdirilmesine yönelik görevlendirme yapmalarının, öğrencilerin özellikle Liselere Giriş Sınavındaki kelime ve cümle sorularında daha başarılı olmalarına imkan sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Baran, B. “Osmanlı Türkçesi Öğretiminde Arapça, Farsça ve Eski Anadolu Türkçesinin Yeri”. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi 7/4 2018, 2131-2142.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 1 (41) , 137-162.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative research journal, 9(2), 27-40.
- Ercilasun, A. B. (2004). Başlangıcından 20. Yüzyıla Türk Dili Tarihi. Ankara: Akçağ Yayınları, s. 461.
- Ergin, Prof. Dr. M. (1977). Türk Dil Bilgisi: Eğitim Enstitüleri- Yüksekokullar ve Temel Bilimler Fakülteleri İçin. İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.
- Ergün, M. ve Özsüer S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (2), 269-292.
- Ergüzel, M. M. (2015). Millî Eğitimde Osmanlı Türkçesinin Seçmeli Ders Olarak Öğretilmesi Üzerine. Turkish Studies. Volume 10/8. P.35-42.

- Kaplan, M. (1998). Büyük Türkiye Rüyası, Dergah Yay. , İstanbul, 4. bas.
- Karaağaç, Günay. (1997). “Alıntı Kelimeler Üzerine Düşünceler”, Türk Dili, Sayı:552, 499-511.
- Kahya, H. (2022). Ortaöğretim Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Kız Anadolu İmam Hatip Liseleri Örneği. Türkiye Eğitim Dergisi Cilt 7, sayı 2, s.427-444.
- Korkmaz, Z. (2003). Türkiye Türkçesi grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2011). Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretim Programı.
- MEB, (2016). Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretim Programı 10, 11 ve 12. Sınıflar. Ankara.
- Özkan, Mustafa, “Osmanlı Türkçesi”, DİA, C. 33, İstanbul 2007, s. 483- 485.
- Özkan, M. (2015). Yaşayan Türkçenin Bir Sevdalısı: Prof. Dr. Faruk Kadri Timurtaş. Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset Ve Kültür Dergisi, 65.
- Perkins D. N. (1999). The Many Faces of Constructivism. Educational Leadership. 57(2), 354–371.
- Rotry, R. Objectivity, Relativism, and Truth: Philosophical Papers, Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Tural, Şecaattin (1999), Şemseddin Sami, İstanbul: Şule Yayınları, s. 151.

İnternet Kaynakları

- Güncel Türkçe Sözlük. (2023). <https://sozluk.gov.tr/>. (ET: 26.09.2023)
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi.https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf. (ET: 27.09.2023)

TÜRKİYE VE KAZAKİSTAN’DA OKUTULAN 6. SINIF TÜRKÇE, KAZAK VE RUS EDEBİYATI DERS KİTAPLARININ BİLİMSEL, SOSYAL VE DİNİ DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Saltanat SERİKKHANKYZY
Pamukkale Üniversitesi

ÖZ

Türkiye ve Kazakistan’da okutulan 6.sınıf Türkçe, Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitaplarını bilimsel, sosyal ve dinî değerler açısından incelemeye yönelik araştırmada doküman analizi deseni kullanılmıştır. Çalışmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içinde Türkiye ve Kazakistan’da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulan 6.sınıf Türkçe, Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitapları incelenmiştir. Kazakça ve Rusça ders kitapları yerine çalışmada Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitaplarının çalışmada tercih edilmesinin nedeni Kazakça ve Rusça ders kitaplarının dil bilgisi ile ilgili alıştırmalar odağında şekillenmiş olmasıdır. Çalışmada temin edilen ders kitapları içinde yer alan metinler türlerine göre tasnif edilmiş, öğretici metinler veri setinin dışında tutulmuştur. Bu tasnif yapılırken Türkçe ders kitabı için bir Türk Edebiyatı uzmanının, Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitapları için Kazakça ve Rusça bilen bir Kazak Edebiyatı uzmanının görüşünden faydalanılmıştır. Sonrasında metinler «bilimsel, sosyal ve dinî değerler» başlığı altında betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz sırasında yapılan kodlamaların doğruluğunu teyit edebilmek amacıyla veri setinin bir kısmı (yalnızca Türkçe ders kitabında yer alan hikâye metinleri) bir nitel araştırma uzmanının desteği ile kodlanmıştır. **Anahtar Kelimeler:** Kazakistan-Türkiye, Değer, Değerler Eğitimi, Ders Kitapları.

RESEARCH INTO THE TEXTBOOKS OF TURKISH, KAZAKH AND RUSSIAN LITERATURE TAUGHT AT GRADE 6 IN TURKEY AND KAZAKHSTAN IN TERMS OF SCIENTIFIC, SOCIAL AND RELIGIOUS VALUES

ABSTRACT

Document analysis pattern was used in the research to examine the 6th grade Turkish, Kazakh and Russian Literature textbooks taught in Turkey and Kazakhstan in terms of scientific, social and religious values. In the study, 6th grade Turkish, Kazakh and Russian Literature textbooks taught in schools affiliated with the Ministry of National Education in Turkey and Kazakhstan in the 2017-2018 academic year were examined. The reason why Kazakh and Russian Literature textbooks were preferred in the study instead of Kazakh and Russian textbooks is that Kazakh and Russian textbooks are focused on exercises related to grammar. The texts in the textbooks provided in the study were classified according to their types, and didactic texts were excluded from the data set. While making this classification, the opinion of a Turkish Literature expert was used for the Turkish textbook, and the opinion of a Kazakh Literature expert who knows Kazakh and Russian was used for the Kazakh and Russian Literature textbooks. Afterwards, the texts were subjected to descriptive analysis under the title of “scientific, social and religious value”. In order to confirm the accuracy of the coding made during the descriptive analysis, a part of the data set

(only the story texts in the Turkish textbook) was coded with the support of a qualitative research expert.

Key Words: Kazakhstan-Türkiye, Value, Values Education, Textbooks.

GİRİŞ

Değer kavramı, Batı dillerinde Hint-Avrupa dil grubunun güç anlamına gelen val kökünden türetilen ve valere şeklini alan, daha sonra değer anlamında Lâ valor deyimi olarak kullanılan bir kavramdır. İlk kez 1918’de Znaniecki tarafından sosyal bilimler literatürüne kazandırılmıştır. Türkçe teğmek sözcüğünden türeyen, «değmek» anlamındaki «değer» kelimesi, bir nesnenin dengi, karşılığı ve ederi anlamlarını ifade eder. Osmanlıca metinlerde «değer»in karşılığını en iyi karşılayacak kelime ise kıymettir. Kıymet, «değer, bedel, baha, tutar, itibar» anlamlarına gelir (Zengin, 2017: 26).

Spranger (1928)’e göre değerler; bir insanın dünya görüşünü belirleyen, sevilenlerin, sevilmeyenlerin, bakış açılarının, gerekli olanların, iç eğilimin, mantıklı ve mantıksız hükümlerin, önyargıların kümelenmesidir (Sadıkoğlu, 2017: 37).

Değer, kendisiyle nesnelere önem derecesinin belirlendiği ulaşılmak istenen, arzulan tümel nitelik olmaktadır. Bir değerlendirme durumunda da değer, öncelikle işlevi görmek, değerlendirme nesnesinin diğerlerinden önde olmasını sağlamaktadır (Tuğral, 2008: 29).

Schwartz’a göre değer, bireylerin kendileri de dâhil olmak üzere diğer insanları ve olayları nitelendirmek, eylemlerini seçmek ve meşrulaştırmak için kullandıkları ölçütlerdir (Yazıcı, 2014: 210).

Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak da tanımlanabilir. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca, bireylerin önemli gördükleri durumları tanımlayarak onların istedikleri, tercih ettikleri, arzu ettikleri ve arzu etmedikleri durumlar hakkında bilgi verir (Sürmeli, 2015: 1).

Türkçe Öğretim Programında Değerler Eğitimi

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde değerler konusuna ayrı bir başlık açılmadığı görülmektedir. Bunun yerine Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda değerler, örtük olarak yer alır ve özellikle milli değerlere şöyle dikkat çekilir: “Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Güven, 2014: 87).

2017 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programında ise değerler eğitimi ile ilgili özel bir başlık açılmıştır. Bu başlık altında ise “Öğrencilere iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıkları kazandırmayı amaçlayan eğitim, bu yönüyle değerlerle şekillenmiş bir etkinliktir. Bu bağlamda okullardaki değer eğitiminin amaçlarından biri öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerini sağlamaktır. Bunun için bireyin çok yönlü gelişmesi önem taşımaktadır. Ayrıca insanın tutum ve

davranışlarını biçimlendirmede önemli bir role sahip olan değerler, öğrencinin sağlıklı ve dengeli gelişimine katkı sağlamaktadır. Türk millî eğitim sisteminin temel hedefleri arasında öğrencileri sağlıklı, mutlu bir şekilde hayata hazırlamak, iyi insan ve iyi vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, değer, tutum, davranış ve alışkanlıklarla donatmak yer almaktadır. Bu bağlamda değerlerin eğitim süreci içerisinde kazandırılması ve yeni nesillere aktarılması hedeflere ulaşmada ve kültürel devamlılık açısından da son derece önem taşımaktadır. Günümüz demokratik toplumlarında, akademik başarı kadar, insan ilişkilerini düzenleyen pek çok değer giderek daha fazla öne çıkmaktadır. Millî, manevi ve evrensel değerleri tanıyan, benimseyen ve bunları içselleştirerek davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmede aile, toplum, medyanın yanı sıra öğretim programlarının da önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öğretim programlarında derslerin doğasına uygun olarak kazanımlar içinde yer alan değer ifadeleri, öğrencilere hissettirilerek ve yaşantısal hâle getirilerek örtük bir biçimde kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu doğrultuda kazanımların gerçekleştirilmesinin değerlerin kazanılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenin değerler eğitimine ilişkin farkındalığının yanı sıra yeterliliği ve becerisi bu süreçte büyük önem taşımaktadır. Değerlerin kazanılma sürecinde rehber olan öğretmen, öğretim programında yer verilen bilgi ve becerileri kazandırmanın yanı sıra neyin iyi ve doğru olduğunu model olarak ve etkinlikler yoluyla sunabilmelidir (MEB, 2017: 8).” şeklinde ifadelerle yer verilmiştir. Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere değerler millî, manevi ve evrensel değerler olmak üzere programda üç başlık altında tasnif edilmiş, bu değerlerin kazandırılma sürecinde ise programın ve öğretmenin rolüne işaret edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Türkiye ve Kazakistan’da okutulan 6.sınıf Türkçe, Kazak Edebiyatı ve Rus Edebiyatı ders kitaplarını bilimsel, sosyal ve dinî değerler açısından incelemeye yönelik araştırmada doküman analizi deseni kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması gereken olgu ve olgular hakkında yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Bu desen, araştırmacıya detaylı inceleme fırsatı sunması açısından avantajlıdır (Bowen, 2009: 27). Araştırmada Türkiye ve Kazakistan’da okutulan 6. sınıf Türkçe, Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitapları değerler açısından incelendiği için doküman analizi deseni kullanılmıştır.

İncelenen Dokümanlar

Çalışmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içinde Türkiye ve Kazakistan’da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulmakta olan 6.sınıf Türkçe, Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitapları incelenmiştir. Kazakça ve Rusça ders kitapları yerine çalışmada Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitaplarının çalışmada tercih edilmesinin nedeni Kazakça ve Rusça ders kitaplarının dil bilgisi ile ilgili alıştırmalar odağında şekillenmiş olmasıdır. Çalışmada 6. sınıf düzeyindeki Türkçe, Kazak ve Rus Edebiyatı kitaplarında bilimsel, sosyal ve dinî değerler tespit edilmeye çalışılırken kitaplardaki lirik, anlatma ve gösterme esaslı metinler dikkate alınmış, öğretici metinler çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturabilmek adına ilgili literatür taranmış, değerler ve ders kitabı konusunda yazılmış kitaplar, makaleler, bildiriler ve diğer bilimsel yayınlara ulaşılmıştır.

İkinci aşamada ise Türkiye ve Kazakistan’da 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 6. sınıf düzeyinde okutulan Türkçe, Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitaplarına ulaşılmıştır. Sonrasında bu ders kitapları içinde yer alan metinler türlerine göre tasnif edilmiş, öğretici metinler veri setinin dışında tutulmuştur. Bu tasnif yapılırken Türkçe ders kitabı için bir Türk edebiyatı uzmanının, Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitapları için Kazakça ve Rusça bilen bir Kazak Edebiyatı uzmanının görüşünden faydalanılmıştır. Sonrasında metinler «bilimsel, sosyal ve dinî değerler» başlığı altında betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz sırasında yapılan kodlamaların doğruluğunu teyit edebilmek amacıyla veri setinin bir kısmı (yalnızca Türkçe ders kitabında yer alan hikâye metinleri) bir nitel araştırma uzmanının desteği ile kodlanmıştır. Nitel araştırma uzmanı ve araştırmacının yapmış olduğu kodlamalar arasındaki tutarlılığın Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülüne göre (Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) .70’in üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Tüm bunların dışında çalışmanın güvenilirlik ve geçerliğini artırabilmek amacıyla veri seti birkaç kez okunmuş, özellikle bulgular kısmında doğrudan alıntılara yer verilmiş, Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitabından alınan kesitlerin açıklamaları parantez içi ifadelerle aktarılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bilimsel Değerler Türünün Alt Değerlerine Yönelik Bulgular

Tablo 1. İncelenen Ders Kitaplarında Bulunan Bilimsel Değerler			
Alt Değerler	Türkçe	Kazak Edebiyatı	Rus Edebiyatı
Eğitim	7	6	2
Çalışkanlık	1	3	1

İncelenen ders kitaplarında bulunan bilimsel değerler Tablo 1’de verilmiştir. Bu tabloya göre bilimsel değerler başlığı altında Türkçe ders kitabında 8, Kazak Edebiyatı ders kitabında 9, Rus Edebiyatı ders kitabında ise 3 alt değere rastlanmıştır. Türkçe, Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitabında en sık görülen bilimsel değer eğitimidir. Diğer taraftan Türkçe, Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitabında hiç rastlanmayan ya da çok az rastlanan bilimsel değer türü ise çalışkanlıktır. Söz konusu üç ders kitabında bilimsel değer türü altında toplamda 20 alt değer bulunmaktadır.

Eğitim Alt Değeri ile İlgili Bulgular

Türkçe ders kitabında eğitim değeri ile ilgili 7, Kazak Edebiyatı ders kitabında 6, Rus Edebiyatı ders kitabında ise 2 ifade geçmektedir. Bu ifadelerden birkaçı şöyledir:

Gülseren: Okumak o kadar tatlı mı dede?

Dede: Elbette, dünyada okumaktan tatlı çok az şey vardır... Hatta bence hiçbir şey yoktur...

Murat: Dede! Siz neden başkalarının dedeleri gibi sokağa, kahveye, parka çıkmıyorsunuz? Arkadaşlarınız yok mu?

Dede: Arkadaşsız insan olur mu? Benim de birçok arkadaşım var. Beş on günde bir çıkar onlarla konuşurum. Bu da bana yeter (İlköğretim Türkçe Ders Kitabı, 2016: 55).

Alimlerin ilim yolu,

Yazarların fikir yolu,

İnsanlığın kültür yolu,

Kütüphanelerden geçer (İlköğretim Türkçe Ders Kitabı, 2016: 52).

Tüyeбай sodan keyin molda betin körmedi. On-on bes kün elde bos jürgennen keyin akesi kelip, “okımaıtın bolsan, men seni koidın artına salayın” dep, aparıp bireuge jaldangandıǵı estildi (Kazak Adebıyeti, 2015: 85). (Bu metinde okula gitmek istemeyen çocuǵu, babası zorlamakta ona her seferinde eǵıtımın önemini anlatmaktadır. Okula gitmemek için direnen çocuǵunu eǵıtım almayacaksan koyunlara bakacaksın diye tehdit etmektedir.)

Uzamai mektep Beket Ötetileuovke köşti. Ondai jaksı okıtıshını men keyin de sirek kezdestirdim. Ol ülken magınada agartuşı bolatın tilegi bar adam. Keide sabak bitkennen keyin okuga, bilimge şakıratın angimelerdi aitadı. Köbinese özi audargan Kırlov mısaldarın okıp beredi (Kazak Adebıyeti, 2015: 110). (Bu cümlelerde bir öǵrenci gözünden öǵretmenin ne kadar bilgili ve donanımlı biri olduǵu anlatılmaktadır.)

Uçıl ya kogda-to malen’kuyu devoçku çitat’ i pisat’. Devoçku zvali İrinuşka, bilo ei çetire goda pyat’ mesyacev, i bıla ona bol’saya umnica. Za kakih- nibud’ desyat’ dnei mı odoleli s nei vsyu russkuyu azbuku, mogli uje svobodno çitat’ i “papa”, i “mama”, i “Saşa”, i “Maşa”, i ostavalas’ u nas neviuçennoi odna tol’ko samaya poslednyaya bukva – ya (Literaturnoe çtenie, 2015: 142). (Bu cümlelerde küçük bir çocuǵun Rus alfabesini güzel bir şekilde öǵrendiǵi, yalnızca “ya” hecesinde takıldıǵı anlatılmaktadır.)

Annı Vasil’evnu oǵorçilo opozdanie Savuşkina.

- Vse ponyatno? – obratilas’ ona k klassu.

- Ponyatno, ponyatno, - horom otvetili deti.

- Horoşo. Togda nazovite primerı (Literaturnoe çtenie, 2015: 96).

(Bu metinde öǵretmen ve öǵrencilerin sınıf içerisindeki öǵretim sürecine deǵinilmiştir.

Öǵretmen öǵrencilerine konuyu anlayıp anlamadıklarını sorduktan sonra onların ödevlerini kontrol etmiştir.)

Çalışkanlık Alt Deǵeri ile İlgili Bulgular

Türkçe ders kitabında çalışkanlık deǵeri ile ilgili 1, Kazak Edebıyatı ders kitabında 3, Rus Edebıyatı ders kitabında ise 1 ifade geçmektedir. Bu ifadelerden birkaçı şöyledir: Kalk kızım Ümit... Dersini yapmayacak mısın, diyordu. Gözlerimi açtıǵımda annemi başucumda buldum. Uykuda konuşulanlar kulaklarımda yankılanıyordu. İşte hemen kalkarak kaleme sarılıp ödevimi rüyamdan aldıǵım hızla yazmaya koyuldum. Evvelce aldıǵım notların hiç birisine bakmadan (İlköǵretim Türkçe Ders Kitabı, 2016: 45).

Şıgamın tiri bolsam, adam bolıp,

Jürmeimin bul jahanda nadan bolıp.

Jatkanım körde tınış jaksı emes pe,

Jürgenşe ömir sürıp nadan bolıp (Kazak Adebıyeti, 2015: 53).

(Bu dörtlükte birey eǵıtım hakkında gençlere bilgi vermektedir. Çok okuyup çok çalışmanın ve cahillikle mücadele etmenin erdeminden bahsedilmektedir.)

Bul kelgen Merke uçaskesinin tergeuşisi Semaşko mırza edi. Merke sındı tükpirdegi uçaskede sauattı adam sausakpen sanarlık. Al prokurordın jumısı jıldan-jılga köbeyip keledi. Ol isti jürgizuge kömekşi kerek. Sauattı kömekşi kerek. Merkede ondai adam tabılmaıdı. Arine, Aıbar

syaktı ataktı adamnın balası bul jumıska layıktı-ak bolar edi. Birak Aibar mırzanın urpagı ari sauatsız, ari aibak-saibak, soidaktatıp jazadı eken (Kazak Adebıyeti, 2015: 172). (Bu metinde okula alınacak müdür yardımcısının niteliklerinden bahsedilirken çalışkan ve bilgili birine ihtiyaç duyulduğu dile getirilmektedir.)

Da, on vseгда ran’şe polučal “troiki” po russkomu yazıku. Daje doma dnevnık bılo stıdno pokazıvat’. A vot segodnya, pojaluišta, “pyaterka”. İ ne za domaşnee zadanie, a za diktant! Vasya daje predstavil sebe, kak on pridet domoi i skajet otsu: “Papa, ya polučil “pyaterku”... Za diktant”. Pyaterku?- obraduetsya otets.- Poçemu je tı molçal? Pyaterku za diktant! Molodets! (Literaturnoe çtenie, 2015: 136). (Bu metinde emekleri neticesinde dikte çalışmalarından istediği puanı alan öğrencinin gururu anlatılmaktadır.)

Sosyal Değerler Türünün Alt Değerlerine Yönelik Bulgular

Tablo 2. İncelenen Ders Kitaplarında Bulunan Sosyal Değerler			
Alt Değerler	Türkçe	Kazak Edebiyatı	Rus Edebiyatı
Arkadaşlık	1	4	1
Çevreyi Koruma	2		

İncelenen ders kitaplarında bulunan sosyal değerler Tablo 6’da verilmiştir. Bu tabloya göre sosyal değerler başlığı altında Türkçe ders kitabında 3, Kazak Edebiyatı ders kitabında 4, Rus Edebiyatı ders kitabında ise 1 alt değere rastlanmıştır. Türkçe ders kitabında en sık görülen sosyal değer çevreyi koruma; Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitabında ise arkadaşlıktır. Diğer taraftan Türkçe ders kitabında hiç rastlanmayan ya da çok az rastlanan sosyal değer arkadaşlıktır; Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitabında ise çevreyi korumadır. Söz konusu olan üç ders kitabında sosyal değerlerle ilgili toplamda 8 alt değer bulunmaktadır.

Arkadaşlık Alt Değeri ile İlgili Bulgular

Türkçe ders kitabında arkadaşlık değeri ile ilgili 1, Kazak Edebiyatı ders kitabında 4, Rus Edebiyatı ders kitabında ise 1 ifade geçmektedir. Bu ifadelerden birkaçı şöyledir:

Sizi saçma masallarla çok korkutmuş olmalılar... Gelin size arkadaşlarımı göstereyim. Onları tanıyınca ne kadar zararsız, üstelik de yararlı şeyler olduğunu göreceksiniz. İşte arkadaşlarımdan birkaç tanesi burada duruyorlar (İlköğretim Türkçe Ders Kitabı, 2016: 55).

Onalbek ekeumızdın ımı-jımımız bir bolatın. Özi ankau, ne aitsan, sogan sengiş. Baska balalar sekildi şımır emes, bolbır ari juas. Sondıktan özinen kişkentailardan da tayak jep kalatın. Sondagı araşaşı menmin (Kazak Adebıyeti, 2015: 131). (Bu metinde Onalbek adlı birey çok saf ve savunmasız bir kişiliğe sahip olduğu için kendini koruyamamakta ve dayak yemektedir. En yakın arkadaşı ona yardım etmek için kavga etmektedir.)

Sol künnen bastap, Zigfridti eşkim sırtka teppeitin boldı. Özi de oyinga toimaitın bala eken. Tanertennen keşke deyin özen boyında jüredi. Balalarmen birge u-şu bop suga tüsedı. Kumnan korgan sogadı, balşıktan üi kalaidı. Japırak jelken kerip, kamıstan kayık jasaıdı. Tas laktırıp, kaimak jalatadı. Ötirik maltıp, kak oinaıdı (Kazak Adebıyeti, 2015: 221). (Bu metinde köye gelen yabancı bir çocuğun çevredeki çocuklar tarafından oyuna alınmaması, sonrasındaki süreçte ise çevresindeki çocukların onunla arkadaş olup onu oyunlarına dâhil etmeleri anlatılmaktadır.)

Uj mne eta Lisa! Net huje zverya. Ona i do menya nedavno dobiralas'. Tı beregis' ee, osobenno kogda reka pokroetsya l'dom. Oni poznamomilis' . Zayats bıl takoi je bezzaşıtnıy, kak i Seraya Şeika, i spasal svoyu jizn' begstvom (İlköğretim Türkçe Ders Kitabı, 2016: 25). (Metinde ormandaki tavşanı tilki avlamak üzereyken biri gelip kurtarmıştır. Böylelikle tavşan ve kurtarıcısı arkadaş olmuş ve sonunda vedalaşarak ayrılmışlardır.)

Çevreyi Koruma Alt Değeri ile İlgili Bulgular

Türkçe ders kitabında çevreyi koruma değeri ile ilgili 2 ifade geçmektedir. Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitabında ise çevreyi koruma değeri ile ilgili herhangi bir ifadenin bulunmadığı görülmektedir. Türkçe ders kitabındaki ifadeler şöyledir:

Önce toprağı kirlettik;
Ne geçtiyse elimize attık üzerine
Kıydık canım ağaçlarına, çiçeklerine,
Çöpten görünmez oldu baharın güzel yüzü,
Topraktan özür dileriz (İlköğretim Türkçe Ders Kitabı, 2016: 109).

Onlar benim güllerimin, çiçeklerimin, denizlerimin rengi, kuşlarımın tüylerinin, allı pullu balıklarımın rengi.” demiş Doğa Ana. Ama o insanlar böyle devam ederlerse bütün renklerin silinecek, her şeyim kapkaraya dönecek. Hiç doğa kapkara olabilir mi, buna yüreğim dayanabilir mi? “Sen merak etme Doğa Ana” demiş çocuklar. Biz büyürsek o kötü insanların hakkından geliriz. Senin kılına bile dokundurmayız (İlköğretim Türkçe Ders Kitabı, 2016: 113).

Dinî Değerler Türünün Alt Değerlerine Yönelik Bulgular

Tablo 3. İncelenen Ders Kitaplarında Bulunan Dinî Değerler			
Alt Değerler	Türkçe	Kazak Edebiyatı	Rus Edebiyatı
Dua	3	2	3
Dini hassasiyet	2	8	2

İncelenen ders kitaplarında bulunan dinî değerler Tablo 6'da verilmiştir. Bu tabloya göre dinî değerler başlığı altında Türkçe ders kitabında 5, Kazak Edebiyatı ders kitabında 10, Rus Edebiyatı ders kitabında ise 5 alt değere rastlanmıştır. Türkçe ders kitabında en sık görülen dinî değer dua; Kazak Edebiyatı ders kitabında dinî hassasiyet; Rus Edebiyatı ders kitabında ise yalnızca duadır. Diğer taraftan Türkçe ve Rus Edebiyatı ders kitabında dinî hassasiyet; Kazak Edebiyatı ders kitabında ise dua değerine çok az rastlandığı tespit edilmiştir. Söz konusu olan üç ders kitabında dinî değerlerle ilgili toplamda 20 alt değer bulunmaktadır.

Dua Alt Değeri ile İlgili Bulgular

Türkçe ders kitabında dua değeri ile ilgili 3, Kazak Edebiyatı ders kitabında 2, Rus Edebiyatı ders kitabında ise 3 ifade geçmektedir. Bu ifadelerden birkaçı şöyledir:

Sadece abdest alamadığı için üzülüyordu. Güneşin doğduğu tarafı daima sol ilerisine alır, gözlerini kibleye çevirir, beş vakit namazını gizli işaretle eda ederdi. Allah'a sürekli şükrediyordu. Artık bacaklarındaki mıhtan kurtulmuştu. Abdest alabiliyor, tam kiblenin karşısına geçiyor,

unutmadığı ayetlerle namazını kılıyor, dua edebiliyordu (İlköğretim Türkçe Ders Kitabı, 2016: 69).

Tıp tıp diye yere düşen, düştüğü yerden toprağı sıçratarak küçük bir çukurcuk açan birinin açtığı çukuru öteki bozan yağmur damllarına bakarken: “Ver Allah’ım ver, çokça ver...” diye mırıldanmaya başlamış ve dalmıştım (İlköğretim Türkçe Ders Kitabı, 2016: 106).

Estemistei erinnin,
Tausılgasın amalı,
Batasın berip kol jayıp,
Jad kıladı kudanı.
Üstine saut kigizdi,
Janına bailap bolattı,
Beline sadak ilgizdi.

“Tapsırdım,- dep,- jalgızga!”

Amandasıp jürgizdi (Kazak Adebıyeti, 2015: 14).

(Bu şiirde bir çocuğun savaşa giderken annesinin ona dua ettiğı, duasında ona “Allah’a emanet ol” dediğı anlatılmıştır.)

Ey, beışara, mügedek, Janınızga ne kerek?
Deisin goi magan ul kerek, Aulieni kıldırdım,

Jerdin jüzin sıdırdım
Mandayına töbelep,
Arkaisısı artürli,
Martebesı bir bölek.
Sen üşin bari kinaldı,
Bir ul ber dep osıgan,
Bir jaratkan kudanın,
Tura özine jıladı (Kazak Adebıyeti, 2015: 22).

(Bu şiirde çocuğı olmayan bir bireyin Allah’a dua etmesi ve ondan bir çocuk dilemesi anlatılmaktadır.)

İ vot pošel bravıy starıy ministr v zal, gde dva obmaşıka rabotalı na pustıh stankah. Gospodi pomilui!- podumal starıy ministr, vıtaraşiv glaza. – Ved’ ya niçego-taki ne vıju (Literaturnoe çtenie, 2015: 59). (Bu cümlelerde bir çocuk arkadaşının hırsız olduğunu kanıtlamak istemekte fakat müdür bu çocuğa inanmamaktadır. Bu nedenle çocuk ellerine açıp Allah’a dua etmektedir.)

Obernulas’ beloı lebed’iu i uletela v okno.

İvan-tsareviç gor’ko zaplakal, pomolılsya bogu na vse çetire storonı i pošel kuda glaza glyadyat (Literaturnoe çtenie, 2015: 29).

(Bu cümlelerde kuğıyla İvan-tsareviç’in arkadaşlığı anlatılmakta, kuğı, uzak diyarlara gidecekken İvan-tsareviç onun için dua etmektedir.)

Dinî Hassasiyet Alt Değeri ile İlgili Bulgular

Türkçe ders kitabında dinî hassasiyet değeri ile ilgili 2, Kazak Edebiyatı ders kitabında 8, Rus Edebiyatı ders kitabında ise 2 ifade geçmektedir. Bu ifadelerden birkaçı şöyledir:

Büyük sancılarla inleyen göğün doğurduğu ilk rahmet damlası idi. Bu ne hoş, ne rahmani bir koku idi! Bu cennet kokusu, toprak kokusu idi (İlköğretim Türkçe Ders Kitabı, 2016; 106).

Olur mu hiç efendim, Allah'ın ilmi tektir, birdir. İlim Çin'de de olsa gidip öğreniniz buyruluyor. Ne demektir bu (İlköğretim Türkçe Ders Kitabı, 2016: 75).

Namazşamnan ötkende,
Kuptan mezigil jetkende,
Kulagina batırdın,
Bir daus kep şulaidı (Kazak Adebıyeti, 2015: 12).
(Bu şiirde namaz vakti geldiğinde kahramanın kulağına bir ses geldiği anlatılmaktadır.)

Nemis dep, orıs, kazak dep bölü paigambarga şet, kudaıga küna, - dedi Ahan. – Aldımen tıanaksız kök aspan, sodan son turlausız kara jer jaratıldı (Kazak Adebıyeti, 2015: 218).
(Bu metinde Alman, Rus, Kazak diye ayrımcılık yapmanın büyük günah olduğundan bahsedilmekte, herkesi Allah'ın yarattığı anlatılmaktadır.)

Nastupaet srok rodin;
Sına bog im dal v arşın,
İ tsaritsa nad rebenkom,
Kak orlitsa nad orlenkom (Literaturnoe çtenie, 2015: 43).
(Bu şiirde kadın, erkek çocuğu olduğu için Allah'a şükretmiştir. Her güzel şeyin altında Allah'a şükretmesi kadının dinî duyarlılığını yaşattığını göstermektedir.)

Vı vse mne zla hotite,
İ, esli mojete, to mne vsegda vredite;
No ya s toboi za ih razvedaius' grehi.
Ah, ya v çem vinovat (Literaturnoe çtenie, 2015: 154).
(Bu dörtlükte kuzu kurt tarafından saldırmaya uğramakta ve hep rahatsız edilmektedir. Kuzu, kurda: "Bu bana yaptıklarınız günah, bunların hesabını ahirette vereceksiniz" diyerek bir dine bağlı olduğunu sezdirmektedir.)

SONUÇ

«Türkiye ve Kazakistan'da okutulmakta olan 6. sınıf Türkçe, Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitaplarında yer alan bilimsel, sosyal ve dinî değerler nelerdir?» sorusunun yanıtının arandığı araştırmada Türkiye ve Kazakistan'da okutulan 6. sınıf Türkçe, Kazak ve Rus Edebiyatı kitapları içerdikleri bilimsel, sosyal ve dinî değerler açısından karşılaştırılmıştır. Çalışmada bilimsel, sosyal ve dinî değerler başlığı altında kitaplarda 48 alt değer tespit edilmiştir. Bu değerlerin 20'si dinî, 20'si bilimsel, 8'i ise sosyal değerler kategorisi altındadır.

Araştırmada Türkçe ders kitabında dinî değerler başlığı altında 5, Kazak Edebiyatı ders kitabında 10, Rus Edebiyatı ders kitabında ise 5 değer tespit edilmiştir. Değerler eğitimi alanında Türkçe

ders kitaplarıyla ilgili çalışmalar gözden geçirildiğinde Türkçe ders kitaplarında dinî değerlerin az yer aldığı tespit edilmiştir (Aral 2008; Yaman, Taflan ve Çolak 2009). Bu örtüşme Türkiye'nin laik devlet yapısından kaynaklanabileceği gibi incelenen kitaptaki edebî metinlerin dokusundan, bir başka deyişle edebî metinlerin didaktizmden uzak olmasından da kaynaklanabilir. Çalışmada tıpkı Türkçe ders kitabında olduğu gibi Rus Edebiyatı ders kitabında da dinî değerlerin çok az yer bulması kitapların İslam inancına sahip Kazak öğrencilerin de devam ettiği okullarda okutulmasıyla bağlantılı olabilir. Zira kitaplarda çok fazla dinî içeriğin olması ayrıştırmacı bir söylem geliştirebilir. İkinci olarak Rus Edebiyatı ders kitaplarında dinî değerlerin az olması yakın döneme kadar devam eden sosyalist düşüncenin etkisiyle olabilir. Ancak yakın zamanda Rus Edebiyatı ders kitapları ile ilgili yapılan bir çalışmada Rus Edebiyatı ders kitaplarında dinî değerlerin Türkçe ve Kazak Edebiyatı ders kitaplarına göre daha fazla olduğunu ortaya koyan bulgular bu tezi çürütebilir (Yılmaz vd. 2017). Dinî değerler anlamında çalışmada dikkat çeken bir diğer boyut ise Kazak Edebiyatı ders kitaplarındaki dinî değerlerin Rus Edebiyatı ders kitabına nazaran fazlalığıdır. Bunun nedeni olarak Kazak Edebiyatı ders kitabında sadece Müslümanlığa ilişkin değil Hristiyanlığa ait de değerlerden de bahsedilmesidir. Ayriyeten incelenen Kazak Edebiyatı ders kitabının Kazaklar tarafından okunması dinî açıdan göndermelerinin fazla olmasına neden olmuş olabilir. Bilindiği gibi çalışmaya konu olan dokümanlar Kazak okullarında okutulan Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitaplarıdır.

Türkçe ders kitabında bilimsel değerler başlığı altında 8, Kazak Edebiyatı ders kitabında 9, Rus Edebiyatı ders kitabında ise 3 alt değer tespit edilmiştir. Türkçe ve Kazak Edebiyatı ders kitabında bilimsel değerlere daha sık yer verilirken Rus Edebiyatı ders kitaplarında bilimsel değerlere çok az yer verilmektedir. Bilimsel değerlere ilişkin Türkçe ders kitabındaki bu bulgu Koç (2013) ve Yılar'ın (2016) çalışma bulguları ile örtüşmemektedir. Her iki araştırmacı da bu noktada Türkçe ders kitaplarında bilimsel değerlerin önemli ölçüde yer aldığını belirtmektedir. Ancak bu araştırma bulgularının aksine Yılmaz ve Yakar (2018) Türkçe ders kitaplarındaki çocuk karakterlerin sunuluş biçimi ile ilgili olarak yaptıkları çalışmada kitaplarda özellikle erdemli yönleriyle idealize edilen çocuk karakterlerin akademik başarı yönleriyle sunumlarının ise sıkıntılı olduğunu dile getirmişlerdir. Yılmaz ve Yakar (2018) ayrıca inceledikleri Türkçe ders kitaplarında çocuk karakterlerin bilime, okumaya ve çalışmaya dair nerdeyse hiçbir eylemin içinde yer almadıkları dile getirmişlerdir. Çalışma sonuçlarındaki bu farklılık daha önce de belirtildiği gibi kitaplara alınan metinlerdeki farklılıkla ve farklı dönemlerdeki siyasal ve sosyal gelişmelerle ilgili olabilir. Çalışmada Kazak Edebiyatı ders kitabında Rus Edebiyatı ders kitabına göre bilimsel değerlere daha fazla yer verildiği görülür. Bu farklılık devletler tarihine bakıldığında henüz yeni kurulmuş bir devlet sayılabilecek Kazakistan'ın bilimin verilerine daha fazla ihtiyaç duyup tez vakitte gelişme arzusuyla bağlantılı düşünülebilir.

Türkçe ders kitabında sosyal değerler başlığı altında 3, Kazak Edebiyatı ders kitabında 4, Rus Edebiyatı ders kitabında ise 1 değer tespit edilmiştir. Türkçe ve Kazak Edebiyatı ders kitabında sosyal değerlere görece daha sık yer verilirken Rus Edebiyatı ders kitabında ise bu kategoride tek 1 değere yer verilmiştir. Türkçe ders kitabında bu değer kategorisi altında en çok çevreyi koruma değerine rastlanırken, Kazak ve Rus Edebiyatı ders kitabında arkadaşlık değerine yer verilmiştir. Ders kitaplarında sosyal değerlerin diğer değer kategorilere göre nispeten az yer bulması ya da az yer bulduğunun düşünülmesi çalışmayı şekillendirirken tercih edilen değer tasnifinden kaynaklanabilir.

KAYNAKLAR

- Aral, D. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hazırladığı 6.sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bowen, G. A. (2009). *Document Analysis As A Qualitative Research Method*. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40.
- Erdal, N. (2016). *İlköğretim 6.sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Dörtel Yayıncılık.
- Güven, Z.A. (2014). "Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Değerler Kullanımı", Konya: Palet Yayınları.
- Koç, M. (2013). *8.sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar)*. Ankara.
- Miles, M. B. vd (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage Publications.
- Nurtazina, R. vd (2015). *Literaturnoe Çtenie*. Almatı: Bilim Yayınevi.
- Riskeldieva, G. vd (2015). *Kazak Adebiyeti*, Astana: Arman-PV.
- Sadıkoğlu, A. (2017). "Zeka ve Akıl Oyunları Dersinin Değerler Eğitimindeki Rolünün Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Sürmeli, A. (2015). "Peyami Safa'nın Romanlarında Değerler Eğitimi ve Türkçe", Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Tuğral, S. (2008). "Kur'an'da Değerler Sistemi", Ankara Okulu Yayınları, Ankara.
- Yaman, H. Vd (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler*. Değerler Eğitim Dergisi, 7(18), 107- 120.
- Yazıcı, M. (2014). "Değerler ve Toplumsal Yapıda Sosyal Değerlerin Yeri", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24(1), 209-223.
- Yılar, R. (2016). *İlettiği Değerler Açısından İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler Üzerinde İncelemeler*. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 490- 506.
- Yıldırım, A. vd (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. vd (2017). *Ortaokul Ders Kitaplarındaki Kurgusal Metinlerden Hareketle Değerler Analizi: Türkiye ve Kazakistan Örneği*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6(4), 2696.
- Zengin, G. (2017). "Nizâmü'l-Mülk'ün Siyasetnâmesi'nde Değerler Eğitimi". Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SESLETİM NEDENİYLE YAPTIKLARI YAZIM YANLIŞLARINA İLİŞKİN BİR İNCELEME

Dr. Seher ÇİÇEK*

ÖZ

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sesletim nedeniyle yaptıkları yazım yanlışlarını betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma doküman inceleme yöntemine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, her sınıf düzeyinden yirmi beş olmak üzere yüz ortaokul öğrencisidir. Çalışma grubundaki ortaokul öğrencilerinin bir dönem boyunca kullandıkları Türkçe defterleri araştırmaya veri toplamak için incelenmiştir. Öğrenci defterlerinde tespit edilen sesletim nedeniyle yanlış yazılan sözcükler içerik analizi tekniğine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ortaokul öğrencilerinin şimdiki zaman ve gelecek zaman biçimibirimini yazmada yanlışlık yaptıkları belirlenmiştir. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin r ve ğ sesini konuşmada olduğu gibi Türkçenin yazımında da tercih etmedikleri söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin ses olayları ile ilgili yanlışlık yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ana dillerinin yazımında gereksiz bir şekilde ünlü düşmesini sıklıkla yaptıkları; ancak ünsüz benzeşmesini ise yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcükleri konuştukları gibi yazdıkları, yabancı kökenli sözcüklerin yazımını bilmedikleri görülmüştür. Ek olarak öğrencilerin “bir” sözcüğü ve bu sözcükle kurulan sözcük gruplarını yazarken bir sözcüğündeki r sesini yazmadıkları tespit edilmiştir. Bununla beraber ortaokul öğrencilerinin ğ sesini yazmada, ğ ve y sesini ayırt etmede sorun yaşadıkları ve yazım yanlışları yaptıkları görülmüştür. Ek olarak ortaokul öğrencilerinin sesletim nedeniyle “ne” sözcüğü ile kurulan sözcükleri birleşik yazdıkları ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sesletim nedeni yazım yanlışlarına 21. yüzyılda artan teknoloji kullanımıyla öğrencilerin konuşma diline daha fazla maruz kalması sebep olarak gösterilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sesletim, yazım, yazım yanlışları, ortaokul öğrencileri

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SESLETİM NEDENİYLE YAPTIKLARI YAZIM YANLIŞLARINA İLİŞKİN BİR İNCELEME

ABSTRACT

This research aims to describe the spelling mistakes made by secondary school students due to pronunciation. For this purpose, the research was conducted according to the document review method. The study group of the research is one hundred secondary school students, twenty-five from each grade level. The Turkish notebooks used by the secondary school students in the study group throughout a semester were examined to collect data for the study. Words that were misspelled due to pronunciation detected in the student notebooks were examined according to the content analysis technique. According to the research results; It was determined that secondary school students made mistakes in writing present and future tense morphemes. For this reason, it

* Milli Eğitim Bakanlığı, Düzce, Atatürk Ortaokulu

can be said that secondary school students do not prefer the r and ğ sounds in writing Turkish as well as in speaking. However, it was determined that students made mistakes regarding sound events. Students often make unnecessary vowel drops in the spelling of their native language. However it has been revealed that they do not make consonant assimilation. In addition, it has been observed that secondary school students write foreign words as they speak them and do not know how to spell foreign words. In addition, it was determined that the students did not write the r sound in the word "bir" while writing the word "bir" and the word groups formed with this word. However, it was observed that secondary school students had problems writing the ğ sound, distinguishing the ğ and y sounds, and made spelling mistakes. In addition, it was revealed that secondary school students wrote compound words formed with the word "ne" due to pronunciation. The pronunciation-related spelling errors of secondary school students can be attributed to the increased use of technology in the 21st century and the increased exposure of students to spoken language.

Key Words: Pronunciation, spelling, spelling mistakes, secondary school students

GİRİŞ

“Bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesi, imla” (TDK Sözlük, 2011) demek olan yazım sözlü dilin belli kurallara göre dilin konuşurları tarafından doğru bir şekilde yazılı dile çevrilmesidir (Demir, 2018; Eker, 2002; Göğüş, 1978; Korkmaz, 2007; Vardar, 2002). Bir dilde tek başına anlamı olan veya olmayan sözcüklerin yazımında kullanılan ortak harfler, harf şekilleri (büyük veya küçük harf) veyahut da sözcükleri ayrı veya bitişik yazma kuralları alanyazında yazım/imla (spelling, orthography) şeklinde ifade edilir. Yazım, sözcüklerin ve dilbilgisel yapıların belirli ilkelere göre ölçünlü olarak yazılmasıdır (Karatay ve İpek, 2017b). Ancak yazım kurallarının eksiksiz bir şekilde uygulanması ile yazılı dilde standartlaşma yakalanabilir. Bir dilin yazımında kullanılan standart dil sayesinde yazımın hedef kitlesine ulaştırılması amaçlanan duygu ve düşünceler tam ve doğru bir şekilde aktarılabilir. Başka bir deyişle bir yazıda yazım kurallarının kullanımı ile yazılı iletişim kolaylaşır ve yazılı dilde birlik sağlanır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2001). Sözcük, sözcük grupları ve biçimbirimlerin yazım kurallarını uygulama; dilin art ve eş zamanlı olarak gelişimini, dilin mekân ve zamana karşı güçlü bir iletişim aracı olmasını sağlar (Karatay ve İpek, 2017a).

Okuma ve yazma becerisi eş zamanlı bir şekilde ilköğretim birinci sınıftan itibaren öğrencilere kazandırılmaya başlanır. Yazma becerisinin öğretimi ile birlikte yazım kuralları da Türkçe Öğretim Programı’ndaki (2019) sıra ile verilmeye başlanır. Program temelinde yapılan öğretim uygulamaları ile öğrencilere doğru yazım alışkanlığının kazandırılması hedeflenir. Bu da ancak öğrencilere sadece yazım kuralları bilgisini vermekle değil; ilköğretimden başlayan uzun öğretim etkinliklerinin uygulanmasıyla olabilir (Özbay, 2013).

Bu araştırma ile ilişkili bir kavram olan konuşma becerisi hem geçmişte hem de günümüzde iletişim için vazgeçilmez bir dil becerisidir (Demirel, 1999; Arı, 2013). Çünkü konuşma kişilerarası iletişimi sağlayan en yaygın ve en önemli araçtır. (Kurudayıoğlu, 2003). İnsana özgü düşünme yeteneğinin sonucunda zihinde meydana gelen duygu, düşünce ve isteklerin sesler aracılığıyla sözlü olarak, sözsüz iletişimi unsurları olan beden dili ve yüz ifadelerinin de desteği ile, ilgili kişilere aktarımı konuşma becerisi olarak tanımlanır (Demirel, 1999; Erdem, 2013; Gedizli, 2006; Özdemir, 2004; Vural, 2007; Yaman, 2010). Görüldüğü gibi konuşma; ses, sesletim/telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim gibi iç içe girmiş birçok kavramı içine alır

(Kurudayıoğlu, 2003). İnsanlar günlük hayatta iletişimde sürekli ve bilinçli olarak konuşma ve dinleme becerisini kullanır. Konuşmanın gerçekleşmesi için en az iki kişiye ihtiyaç duyulduğundan bu beceri aynı zamanda işbirlikçi bir beceridir. Karmaşık bir süreç olan konuşma sırasında birçok organ ve zihinsel süreç birlikte eşzamanlı olarak çalışır (Yaman, 2010). Diyafram, akciğerler, gırtlak, ses telleri, dil, diş, damak, dudak ve burun yolu konuşmanın fiziksel boyutunu; konuşulanların tasarlanmasını sağlayan beyindeki konuşmadan görevli olan wernica ve broca alanları konuşmanın zihinsel boyutunu oluşturmaktadır. Ayrıca bu iki boyut arasında iletişimi sağlayan sınırlar konuşmadan görevlidir (Şahin, 2022).

Etkili bir konuşma için gerekli unsurlar vardır: sesletim (telaffuz, boğumlama, artikülasyon), sesletme (tonlama), vurgu (ton), durak, doğruluk ve akıcılık (Kartallıoğlu, 2020), ritm, ezgi, ulama (Erdem, 2019; Kurudayıoğlu, 2014). Sesletim “kelimenin ses, hece, ton ve vurgu bakımından söylenişi; sesletim, söyleyiş, artikülasyon” (TDK Sözlük, 2011) anlamına gelmektedir. Görsel dilin işitsel dile dönüştürülmesi olan sesletim, bir dilin yazıya dökülmüş olan seslerinin konuşmaya çevrilmesidir (Çölok, 2005). Başka bir deyişle sesletim, sesleri ve heceleri anlaşılır ve doğru bir şekilde seslendirebilmektir (Erdem, 2014; Kartallıoğlu, 2020; Kurudayıoğlu, 2014). Türkçenin üzerinde durulması gereken en önemli konusu olan sesletim (Sefercioğlu, 2001), konuşmada standart bir dile ulaşabilmek için önkoşuldur. Konuşma esnasında bütün sesleri anlaşılır bir şekilde aktarmak etkili bir konuşma için gereklidir. Ancak sesletim sayesinde bir dil anlaşılır bir hâle gelir. Türkçe Öğretim Programı’nda (2019) sesletim becerisinin gelişimi, sözcükleri doğru telaffuz etmek özellikle konuşma ve okuma becerisinin kazanımlarındandır.

Fonetik ve etimolojik başka bir deyişle sesçil ve kökensele olmak üzere iki temel yazım vardır (Bağcı ve Karagül, 2014). Günümüzde ana dili olarak Türkçenin yazımında sesçil yazım uygulanır (Aksoy, 1992). Ses ve harf eşleşmesinin sağlandığı bu yazım türünde konuşma dilindeki her bir ses yazıda bir harfle gösterilir. Kökensele yazımda ise bir dile ait sözcüklerin sesletimi art zamanlı olarak değişmesine rağmen yazımı sabit kalır. Yani harf ses eşleşmesi sağlanmaz, sağlanamaz (Bilgin, 2006). Türkçenin yazımında kullanılan sesçil yazım sayesinde ilkökuma-yazma öğretimi kökensele yazımın kullanıldığı diğer dillere göre çok daha kolaydır. Buna rağmen ana dili olarak Türkçenin yazım öğretimi sorunu güncelliğini korumaktadır. Yazım üzerine eğitim-öğretiminin çeşitli kademelerinde yapılan çalışmalar bu sorunun çözülemediğini, öğrencilerin doğru yazım alışkanlığı kazanamadığını göstermektedir. İlköğretimden başlayarak yükseköğretime kadar öğrencilerin yazım kurallarını uygulama düzeylerinin hedeflenenin çok altında olduğu görülmüştür (Karabuğa, 2011; Karatay ve İpek, 2017a, b; Topuzkanamış, 2009).

Alanyazında ana dili olarak Türkçe öğretiminde yazım ve yazım yanlışları üzerine yapılan araştırma sonuçları (Akkaya, 2013; Arıcı, 2008; Bağcı, 2011; Bayram ve Erdemir, 2006; Çetin, 2013; Erdem, 2007; Karagül, 2010; Mataracı, 1998; Sağ, 2019; Topuzkanamış, 2009; Uludağ, 2002; Yıldız, 2002; Yıldız ve Ateş, 2010) öğrencilerin yazım konusunda sorun yaşadıklarını belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre Türkçenin yazımında birleşik sözcüklerin yazımı, yabancı kökenli sözcüklerin yazımı, mi/de/ki gibi biçimbirimlerin yazımı gibi yazım konuları sorun olmaya devam etmektedir. Sağ (2019) 7. sınıf öğrencilerinin birleşik sözcük, büyük harflerin kullanımı, ikilemeler ve kısaltmalar, sayılar, yazımı karıştırılan sözcükler ve ki/de/mi’nin yazımını uygulayabilme düzeylerini incelemiştir. Ancak araştırmada öğrencilerin bu kurallara ulaşabilme düzeyi sayısal olarak ifade edilmiş ve birkaç tipik örnek vermekle yetinilmiştir. Başka bir deyişle araştırma

sonuçları sayısal olarak ortaya konmuştur. Yazım konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde; konunun genel boyutlarıyla ele alındığı, yazımı karıştırılan sözcüklerin tespiti ve bunların nedenlerine ilişkin ayrıntılı inceleme ve değerlendirmeler yapılmadığı görülmüştür. Bu araştırmada alanyazında eksikliği tespit edilen ve daha önce yapılan araştırmalardan farklı olarak ortaokul öğrencilerinin sesletim nedeniyle yanlış yazdıkları sözcükleri betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada şu soruya cevap aranmıştır:

Ortaokul öğrencilerinin sesletim nedeniyle yanlış yazdıkları sözcükler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Ortaokul öğrencilerinin sesletim nedeniyle yanlış yazdıkları sözcükleri betimlemeyi amaçlayan bu araştırma doküman inceleme yöntemine göre yürütülmüştür. Bu yöntemde ilk önce araştırma amaçlarına uygun dokümanlar temin edilir (Karasar, 2012), daha sonra araştırma konusuyla ilgili yazılı, basılı veya sözlü dokümanların içerik analizi yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntemin aşamalarına uygun olarak araştırmada ilk önce çalışma grubundaki öğrencilerin 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi boyunca kullandıkları Türkçe defterleri temin edilmiştir. Ardından sesletim nedeniyle yanlış yazılan sözcükler belirlenmiş ve elde edilen veriler tablolar üzerinde gösterilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırma, birinci dereceden ilgili kişilerle gerçekleştirilir. Bu sebeple araştırmanın çalışma grubu, ortaokulun her sınıf düzeyinden yirmi beş olmak üzere yüz ortaokul öğrencisidir. Bu öğrencilerin 57'i kız, 43'ü erkek öğrencidir.

Veri toplama aracı ve süreci

Araştırmanın verilerini elde etmek için çalışma grubundaki ortaokul öğrencilerinin 2022-2023 eğitim-öğretimi yılı ikinci dönemi boyunca kullandıkları Türkçe defterleri incelenmiştir. Her bir öğrenciye kod verilerek bu defterlerde bulunan sesletim nedeniyle yanlış yazılmış sözcükler titizlikle kaydedilmiştir. Bu sırada aynı türden yanlışlar tekrar etmeye başlayınca her sınıf düzeyinden tipik örnekler alınarak araştırmaya devam edilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Buna göre ortaokul öğrencilerinin sesletim nedeniyle yanlış yazdıkları sözcüklerden oluşan veri setleri, bu araştırmanın hedeflerine uygun olarak araştırma sırasında ortaya çıkan temalara göre özetlenerek yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Böylece titiz bir şekilde incelenen veriler, ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilere Ö1, Ö2... şeklinde katılımcı kodu verilmiştir. Daha sonra ortaokul öğrencilerinin Türkçe defterlerindeki sesletim nedeniyle yanlış yazılmış sözcükler ilgili temaya ait bulgulara işlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sesletim nedeniyle aynı türden yaptıkları yanlışlar sınıf düzeyine göre birer kez kaydedilmiştir. Böylece gereksiz tekrarlardan kurtulmak istenmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için verilerin toplanması ve veri analizi sürecinde Johnson'ın (2015) ölçütlerine göre hareket edilmiştir. Veri toplama ve verilerin analizi

ayrıntılı bir şekilde yapılmıştır. Bu süreç sırasında nesnel bir şekilde hareket edilerek araştırmanın inandırıcılık ve doğruluğu sağlanmak istenmiştir. Her biri iki kez kontrol edilerek kaydedilmiştir. Analiz verileri ikişer hafta ara ile üç kez kodlanarak farklı veriler tekrar kontrol edilmiştir. Son karar verilerek veri bulgulara dâhil edilmiştir. Bu karşılaştırmalara göre içerik analizinin son verilerinin %95 oranında güvenilir olduğu görülmüştür (Miles ve Huberman, 1994).

BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin sesletim nedeniyle yanlış yazdıkları sözcüklerin sebeplerine göre 7 ana temada toplandığı görülmüştür. Her sınıf düzeyinden temaları yansıtan tipik örnekler tablolar üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Şimdiki zaman biçimbirimi ile ilgili yanlış yazılan sözcüklerin içerik analizi sonuçları

Tema	Sınıf düzeyi	Şimdiki zaman biçimbirimi ile ilgili yanlış yazılan sözcükler
Şimdiki zaman biçimbirimi	5. sınıf	anlatıyordu, bakıyordu, çıkılmıyordu, çıkmıyordu, diyo, diyolarmış, düşünüyodu, ediyo, geçiyo, geliyodu, geliyosun, hissediyodu, yapıyosun, yetmiyodu, yiyolar
	6. sınıf	atiyo, bekliyodum, devam ediyodu, gidiyodu, gidiyom, giriyodu, giyiniyon, istemiyomuş, istiyom, istiyosanız, istiyosanız, napyosunuz, kabul ediyo, kalıyo, seviyom, oturuyodum, yetiyodu
	7. sınıf	aşmıyo, istiyodum, napyosun, oturuyoduk, oynuyodu, oynuyoduk, planlıyoduk, saklanıyolarmış, sallıyo, sıkılıyomuş, yağıyodu yapamıyomuş
	8. sınıf	ilgilenmiyolarmış, istemiyolarmış geçiştiriyodu, kızıyomuş, yapıyolar, yapıyomuş, yardım ediyodum, yaşıyolarmış, yemiyosunuz

Tabloda görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin şimdiki zaman biçimbirimi “-yor” ile çekimlenmiş eylemleri yazarken konuşmada olduğu gibi “r” sesini yazmadıkları görülmüştür.

Tablo 2. Gelecek zaman biçimbirimi ile ilgili yanlış yazılan sözcüklerin içerik analizi sonuçları

Tema	Sınıf düzeyi	Gelecek zaman biçimbirimi ile ilgili yanlış yazılan sözcükler
Gelecek zaman biçimbirimi	5. sınıf	bakıcam, barışıcak, diyecsin, gelemecek, gelicekmışsiniz, gelicem, gelicez, geziceğimiz, geziceklerini, gidecez, gidiceğimiz gidiceklerini, gitmiceksin, içicez, kalıcak, konuşacağız, kovacaz, kurucak, okıcaz, olcak, söyliyem, tutucaktı, tutucam, vericem, yapcaz, yardım etceksiniz, yazıcam, yeticek,
	6. sınıf	alıcaktı, anlatacağım, başlıcağımı, başlıcaktı, çıkarıcağımız, çıkıcam, durcaz, durucaktık, etmiceğini, gitmiceksiniz, görücek, gözükmecek, halledemiyeceğin, hazırlanacağını, kalıcaklardı, kaplamıcam, sorucam, söylecekken, tutcaktım, tutucağımı, uyumıcağı, uyumıcam, verecez, yapıcakları, yardım edilecek, yazmıcam, yemiycem, yeticek kadar,
	7. sınıf	anlatıcam, atcaklarını, bulcaz, dövücem, gidicektik, gircez, gitcektik, napacağım, napçam, olucak, olucağım, park edicek, park ediceksin, tutucam, vericek miyiz, yapıcaksın, yapıcam, yardım etceksiniz, yiyecez
	8. sınıf	bayılcaz, devam edicek, geziceğimiz, gezicek, gezicem, kaplıyacağımı, kirleticeklerde, oynıcak mısın, sorucaksanız, söyleyeceklerim, tutucak, tutucaksın, vericekti, yapıcaz, yapmıcam, yaticaktım, yemicem,

Tabloda görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin gelecek zaman biçimlerini “-ecek” geçen sözcükleri yazarken konuşmada olduğu gibi “-ecek” biçimindeki ilk e sesini gereksiz yere daraltarak yazıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin “-ecek” biçiminden sonra sesli bir harfle başlayan bir şahıs biçimini geldiğinde yumuşayarak ğ’ye dönen sesi veya ğ’li heceyi yazmadıkları görülmüştür.

Tablo 3. Ses olayları ile ilgili yanlış yazılan sözcüklerin içerik analizi sonuçları

Tema	Sınıf düzeyi	Ses olayları ile ilgili yanlış yazılan sözcükler
Ses olayları	5. sınıf	bakıyım, bekleymeyiz, burda, burdaki, diyince, hazırlıyım, içerde, ilerde, nerdeyse, orda, ordaki, oynyalım mı, Zonguldağa,
	6. sınıf	azcık, burda, dışarda, dışardan, Faruğun, içerde, içerden, ilerde, istiyen, kaybetdikten, nerden, onla, orda, oynyalım, Sivas’da, temizliyorum, veriyim, yıkıyıp
	7. sınıf	benziyen, bulmuşdu, burda, burdan, içersinde, ilerki, istiyenler, nerde, ordan, seçti, veriyim
	8. sınıf	burda, deniyip, diyip, içersi, istiyen, iylemiş, Kars’dan, nazikçe, nerde, orda, sezmişdi

Tabloda görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin konuşmada olduğu gibi yazıda da gereksiz yere ünlü daralması, ünlü düşmesi yaparak bazı sözcükleri yanlış yazdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ünsüz benzeşmesini yapmayarak bazı sözcükleri yanlış yazdıkları da belirlenmiştir. Bununla birlikte bu yanlışların her sınıf düzeyinde oldukça sık yapıldığı da görülmüştür.

Tablo 4. “r” sesi ile ilgili yanlış yazılan sözcüklerin içerik analizi sonuçları

Tema	Sınıf düzeyi	“r” sesi ile ilgili yanlış yazılan sözcükler
“r” sesi yanlışları	5. sınıf	bi sürü, bi de, bi daha, bi günde, bi tane, bişey, bida, biyanda, bigün, hiç bişey, bişi, bisürü, bide, bi şekilde, bi kere.
	6. sınıf	bi yerde, bi sürü, bide, bidaha, bi günde, bi türkücü, bişey, bida, bitanesi, biyanda, bigün, bişey, hiç bişey, bişi, bissürü, bide, bi şekilde, bi çare.
	7. sınıf	bigün, bi günde, bi defa, bi şey, bi yanda, bi gün, hiç bişey, bissürü, bide
	8. sınıf	bi yerde, bide, bidaha, bi günde, bişey, bigün, bişey

Tabloda görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin konuşmada olduğu gibi yazıda da “bir” sözcüğü ile kurulan tamlamalarda sözcükteki r sesini yazmadıkları görülmüştür. Ayrıca sesletim nedeniyle yapılan bu yanlışın her sınıf düzeyinde çok sık bir şekilde yapıldığı görülmüştür.

Tablo 5. Yabancı kökenli sözcüklerle ilgili yanlış yazılan sözcüklerin içerik analizi sonuçları

Tema	Sınıf düzeyi	Yabancı kökenli sözcükler ile ilgili yanlış yazılan sözcükler
Yabancı kökenli sözcükler	5. sınıf	aferim, elektirik, felan, forokobi, herkeze, herkezin, heyecanım, mağleşef, pilan, supriz, tabi, tenefüz, teşekkür etmiş, tırafik
	6. sınıf	aferim, afferim, aptest, bakal, çağre, dükkan, elektirik, felan, fevat etmiş, fotokobi, fotoraf, fotorafım, fotorafcılık, gurup, hayeller, hayla herkez, herkezde, herkezin, herkezele, herkeztan, heyecan, heyecanlı, kulube, mağleşef, mağra, maş, pilan, sıhat, supriz, şeğir, şüpeli, tabi, tabiki, tenefüs, teşekkür ederim, tırafik, tolet, valeybol
	7. sınıf	aferim, elektirik, fotoraf, herkez, herkezi, heyecanlı, mağleşef, pilan, süpriz, tabi, tenefüs, tırafik
	8. sınıf	espiri, felan, gurup, hayla, herkezden, heyecanlı, mağra, pilan, tabi, tırafik, tiren, valeybol

Tabloda görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin yabancı sözcükleri söyledikleri gibi yazıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu yanlışları, her sınıf düzeyinde oldukça sık yaptığı da görülmüştür.

Tablo 6. Birleşik sözcüklerle ilgili yanlış yazılan sözcüklerin içerik analizi sonuçları

Tema	Sınıf düzeyi	Birleşik sözcüklerle ilgili yanlış yazılan sözcükler
Birleşik sözcükler	5. sınıf	ananemiz, annane, babane, naber, naptı, nolduğu
	6. sınıf	anane, ananem, anannemin, annane, babane, babanne, naber, napım, naptı, noldu nolduğunu
	7. sınıf	anane, annane, babanem, naber, napım, noldu nolduk
	8. sınıf	ananemin, babane, babanne, naber, napım, noldu, noldular

Tabloda görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin akrabalık isimleri bildiren birleşik sözcükler ve “ne” sözcüğü ile kurulan birleşik sözcükleri söyledikleri gibi yazdıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin bu yanlışları her sınıf düzeyinde çok sık yaptıkları tespit edilmiştir.

Tablo 7. “ğ” sesi ile “g” ve “y” sesi karışıklığından yanlış yazılan sözcüklerin içerik analizi sonuçları

Tema	Sınıf düzeyi	ğ sesi eksikliği ve g-y sesi karışıklığı nedeniyle yanlış yazılan sözcükler
“ğ” sesi ve “g” ve “y” sesi yanlışları	5. sınıf	annecim, baya, baktında, beyendiniz, çöktünü, deyil, diyer, düdünü, eyer, eylence, eylenceler, eylenceli, eyelendim, eylenmişler, hadi, meyer, oldunu, öylen, sağlından, yaptını
	6. sınıf	annecim, baya, berağber, beyendik, beyendin mi, beyenmişsin, büyüdünde, çöktünü, Defnecim, deyil, diyer, düdünü, eyer, eylence, eylenceler, eylenceli, eyelendik, eyelendiler, eylenmiş, eylenmişler, hastalından, iğleştirmiş, meyer, oldunu, öylen, sağladımı, uyandında, yeğip, yemeyin
	7. sınıf	baya, beyendiler, beyenmiş, biktında, deyil, eyer, eylence, eyelendiler, eylenmişler, hastalından, meyer, oldunu, öylen, uyandında, yemeyin

8. sınıf	Arzu'cum, babacım, baktında, baya, beyendim, deyil, diyer, eylence, eylenceler, eylenceli, eyleneşler, hastalından, iğleştir, meyer, oldunu, öylen, sağladını, uyandında
----------	--

Tabloda görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin konuşmada olduğu gibi “ğ” ve “y” seslerini karıştırarak ya da ğ(ı)’li heceyi yazmayarak yazım yanlışları yaptıkları belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin yazım yanlışlarına ilişkin daha önce yapılan araştırmalarda öğrencilerin yazım konusunda yetersiz oldukları belirlenmiştir (Bağcı, 2011; Koçak Demir, 2003; Mete, 2020; Sağ, 2019; Topuzkanamış, 2009; Yıldız, 2002). Bu araştırmalarda yazım sorunları konusunda; büyük harflerin yazımı, sayıların yazımı, ikilemelerin vb. yazımının gibi belli sorunlar üzerine odaklanıp incelemeler yapıldığı ve bu sorunlara ilişkin sayısal olarak genel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Başka bir deyişle ortaokul öğrencilerinin sesletim nedeniyle yanlış yazdıkları sözcükler bugüne kadar belirlenmemiştir. Ancak alanyazında ortaokul öğrencilerinin yazım yanlışları ilgili birtakım tespitler de yapılmıştır (Koçak Demir, 2003). Koçak Demir (2003) Ankara’da ilkököl ve ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğrencilerin %33 oranında sözcükleri konuştukları gibi yazdıklarını tespit etmiştir. Fakat araştırmada bu sözcüklerin neler olduğuna ilişkin belirleme yapılmazken araştırmada bu yanlışların sebepleri olarak ağız özellikleri gösterilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin sesletim nedeniyle yanlış yazdıkları sözcükler ve sebepleri üzerine yapılan bu araştırmada öğrencilerin şimdiki ve gelecek zaman biçimbirimlerini yazmada yanlışlık yaptıkları görülmüştür. Çünkü ortaokul öğrencileri şimdiki zaman biçimbirimi “-yor” ile çekimlenmiş eylemleri yazarken konuşmada olduğu gibi “r” sesini yazmamaktadır. Ayrıca öğrenciler, gelecek zaman biçimbirimi “-ecek” geçen sözcükleri yazarken konuşmada olduğu gibi “-ecek” biçimbirimindeki ilk e sesini gereksiz yere daraltarak yazmakta veyahut “-ecek” biçimbiriminden sonra sesli bir harfle başlayan bir şahıs biçimbirimi geldiğinde yumuşayarak ğ’ye dönen sesi veya ğ’li heceyi yazmamaktadır. Bu sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin r ve ğ sesini konuşmada olduğu gibi Türkçenin yazımında da tercih etmedikleri söylenebilir. Bu durumu, ortaokul öğrencilerinin sesletim nedeniyle yaptıkları yazım yanlışları içerisinde “r” sesi ile ilgili yaptıkları yazım yanlışları desteklemektedir. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin “bir” sözcüğü ve bu sözcükle kurulan sözcük gruplarını yazarken bir sözcüğündeki r sesini yazmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin “bir” sözcüğünü, kullanıldığı diğer sözcüklerle birleşik yazma eğiliminde oldukları da görülmüştür.

Alanyazında daha önce yapılan araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin ses olaylarına uğramış sözcükleri yazmada başarısız oldukları belirlenmiştir (Bağcı, 2011; Mete, 2020). Bağcı (2011) 8. sınıf öğrencilerinin ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünsüz yumuşamasına uğramış sözcükleri yazmada sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca Mete de (2020) sınıf ve Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin ünlü daralması ve ünsüz türemesine uğramış sözcükleri yanlış yazdıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde bu araştırmada da ortaokul öğrencilerinin ses olayları ile ilgili yanlışlık yaptıkları görülmüştür. Buna göre öğrencilerin ana dillerinin yazımında konuşmada olduğu gibi ünlü düşmesini yanlış bir şekilde sıklıkla yaparak yazdıkları; ancak ünsüz benzeşmesini ise yapmadan yazdıkları ortaya çıkmıştır. Türkçe Öğretim Programı’nda (2019) bu sorunla ilgili 5. sınıf düzeyinde “Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.” şeklinde kazanım bulunmaktadır. Ancak bu kazanımın sonraki sınıf düzeylerinde tekrar etmediği görülmektedir. Ayrıca 5. Sınıf Türkçe ders kitabı (Sevim, 2023, 121, 139, 167) incelendiğinde ses

olayları ile ilgili sadece üç etkinlik olduğu ve bu etkinliklerin yazım öğretimi ile ilişkilendirilmediği görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcükleri yazma durumu üzerine daha önce yapılan araştırmalarda öğrencilerin bu sözcükleri yanlış yazdıkları genel olarak ortaya konmuştur (Mete, 2020; Sağ, 2019). Buna göre Mete'nin (2020) yaptığı araştırmada sınıf ve Türkçe öğretmenlerine göre öğrenciler alıntı, yani yabancı kökenli sözcükleri yazarken sorun yaşamaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin yazım durumu üzerine araştırma yapan Sağ ise (2019) öğrencilerin yabancı kökenli sözcüklerin yazımını karıştırdığını ifade ederek bu duruma “herkez, bugün, orjinal” sözcüklerini tipik örnek olarak göstermiştir. Aynı şekilde bu araştırmada da ortaokul öğrencilerinin yabancı kökenli sözcükleri konuştukları gibi yazdıkları, yabancı sözcüklerin yazımını bilmedikleri görülmüştür. Ancak ana dilimizde sık bir şekilde kullanılan ve yazımı sorun oluşturan yabancı kökenli sözcüklerin listesi yoktur. Ayrıca Türkçe Öğretim Programı'nda da (2019) yabancı kökenli sözcüklerin yazımı ile ilgili özel bir kazanım yoktur.

Ortaokul öğrencilerinin birleşik sözcükleri yazma durumu üzerine daha önce yapılan araştırmalarda öğrencilerin birleşik sözcükleri yanlış yazdıkları ortaya konmuştur (Bağcı, 2011; Mete, 2020; Topuzkanamış, 2009; Koçak Demir, 2003; Yıldız, 2002; Sağ, 2020). Bu araştırma sonuçlarına göre Sağ (2020) 7. sınıf öğrencilerinin birleşik sözcüklerin yazımında hata yaptıklarını belirlemiştir. Bu sözcüklere tipik örnek olarak ise “baş öğretmen, polis evi, farketti” sözcüklerini sıralamıştır. Koçak Demir (2003) ise ilköğretim öğrencilerinin birleşik sözcüklerin yazımında %30 oranında hata yaptıklarını belirlemiştir. Sınıf ve Türkçe öğretmenlerine göre de öğrenciler birleşik sözcüklerin yazımında sıklıkla hata yapmaktadır (Mete, 2020). Yıldız (2002) yaptığı araştırmada öğrencilerin ilköğretimden başlayarak yükseköğretime kadar birleşik sözcüklerin yazımında hata yaptıklarını tespit etmiştir. Buna göre birleşik sözcüklerin yazımının öğretiminin yükseköğretimde bile istenen seviyeye ulaşmadığı söylenebilir. Bu araştırmada ise daha önceki araştırmalardan farklı olarak ortaokul öğrencilerinin sesletim nedeniyle akrabalık bildiren “anneanne, babaanne” gibi sözcükleri yanlış yazdıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin “ne” sözcüğü ile kurulan sözcükleri konuşur gibi yazdıkları ve bitişik yazdıkları ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrenciler “ne” soru sözcüğü ile birleşen sözcükleri yazarken “e” sesini düşürüp sözcükleri bitişik yazmaktadır. Günümüzde “ne + asıl” ve “ne + için” sözcüklerinin birleşimiyle ortaya çıkan “nasıl, niçin” gibi sözcükler günümüzde bitişik olarak yazılmaktadır. Bu durumda “ne” ile kurulan birleşik sözcüklerin yazımının nasıl olması gerektiği yeni yazım tartışmalarına sebep olacak gibi durmaktadır.

Daha önce yapılan araştırmalarda ilköğretim öğrencilerinin sözcüğü oluşturan sesleri eksiksiz ve doğru olarak yazmada hata yaptıkları belirlenmiştir (Koçak Demir, 2003; Süğümlü, 2020). Koçak Demir (2003) ilköğretim öğrencilerinin sözcüğe harf eklemeye %33, sözcükten harf eksiltmeye %44, sözcükte eksik hece yazmada %15 oranında hata yaptığını ortaya koymuştur. Süğümlü ise (2020) ortaokul öğrencilerinin sözcükleri yazmada en sık harf hatası veya harf eksikliğini yaptıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde bu araştırmada da ortaokul öğrencilerinin sesletim nedeniyle ğ sesini yazmada, ğ ve y sesini ayırt etmede sorun yaşadıkları ve yazım yanlışı yaptıkları görülmüştür. Buna göre öğrenciler, “ğ”li heceyi yazmayı tercih etmemektedir. Ayrıca öğrenciler içinde “ğ” sesi bulunan sözcükleri “y” sesi ile yazma eğilimindedir. Ortaokul öğrencilerinin “ğ” ile “y” seslerini ayırt etmede sorun yaşadıkları açıkça görülmektedir.

Öneriler

Bu araştırma sonuçları göstermektedir ki ana dili olarak Türkçenin konuşumu değişmektedir.

Bununla birlikte ana dili olarak Türkçenin günümüzde tamamen konuşulduğu gibi yazıldığı söylenemez. Bu durumu destekler şekilde bu araştırmada da 21. yüzyılda doğan ana dili Türkçe olan konuşurların ana dillerini konuştuğu gibi yazma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu durumun oluşmasına 21. yüzyılda artan teknoloji kullanımıyla birlikte ana dili Türkçe olan öğrencilerin teknolojiye dolayısıyla konuşma diline daha fazla maruz kalmaları sebep olarak gösterilebilir (Pala, 2006; Tor ve Erden, 2004). Bununla birlikte Türkçenin yazımında sesçil mi yoksa kökensel yazımın kullanılması tartışması çoktan doğmuş gibi gözükmektedir. İlköğretimde Türkçe söz varlığının en sık kullanılan sözcüklerinin öğrencilere öğretilmesinin gerekli olduğu gibi (Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005) Türkçenin yazımında da aynı şekilde bu araştırma sonucunda ortaya çıkan sesletim nedeniyle yapılan yanlışların sebeplerini ortadan kaldırmaya yönelik yazım öğretimi öncelikli olmalıdır. Yazım öğretimi konusunda Türkçe Öğretim Programı'nda (2005, 2006, 2015) eksikliklerin bulunduğu tespit edilmiştir (Karatay ve İpek, 2017a). Buna göre sesletim nedeniyle ortaokul öğrencilerinin yazım yanlışı yaptıkları temalara ilişkin Türkçe Öğretim Programı'na yeni kazanımların eklenmesi, bu kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımının ve tekrarının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca sesletim nedeniyle yapılan yanlışların sebeplerini ortadan kaldırmaya yönelik farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı işlevsel etkinliklere Türkçe ders kitaplarında yer verilmelidir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin ayırt etmede zorlandıkları “ğ” ve “y” sesleriyle ilgili sınıf ortamında ek çalışmalar yapılmalıdır. Türkçenin yazımında doğru yazım alışkanlığını kazanan öğrencilerin yetiştirilmesi ile iletişim hataları en aza inerek yazıda ölçünlü dil kullanımını yaygınlaştıracaktır.

KAYNAKLAR

- Akkaya, A. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8(4), 33-52.
- Arı, G. (2013). Konuşma öğretimi. C. Yıldız (Ed.). *Yeni öğretim programlarına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (s.163-187). (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 221(2), 209-220.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 6(1), 693-706.
- Bayram, Y., & Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imla kurallarını uygulama düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 140-155.
- Çetin, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz üniversitesi, Antalya.
- Çölok, A. A. (2005). *Ses, Nefes, Konuşma ve Beden İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Demir, C. (2018). Okullarımızda yazım eğitimi ve sorunları üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (3), 121-135.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı

Yayınları.

Eker, S. (2002). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Erdem, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel (Ed.) ve H. Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 181-219). Ankara: Pegem Akademi.

Gedizli, M. (2006). *Söyleyebilmek*. İstanbul: Marka Yay.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Karatay, H., & İpek, O. (2017a). Yazım öğretimi ve yöntemleri. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 285-303.

Karatay, H., & İpek, O. (2017b). Türkçe dersi kitaplarında yazım öğretimi ve sözcüklerin doğru yazımına yönelik etkinlik önerileri. *International Journal of Language Academy*, 5(8), 246-263.

Kartallıoğlu, N. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma eğitimi. H. Karatay (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (s. 316-348). Ankara: Pegem Akademi.

Kavcar, C., Oğuzkan F., & Aksoy (2000). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Koçak Demir, G. (2003). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin yazım hataları ve öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309.

Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kurudayıoğlu, M. (2014). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.

MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.

MEB. (2019). *Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.

Mete, G. (2020). Yazım Kurallarını Nasıl Öğretiyoruz? *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 12-23. DOI: 10.34137/jilses.660992

Özbay, M. (2013). Yazma eğitiminde imla ve noktalama. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi*. (s.181-197). Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, E. (2004). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Pala, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 177-188.
- Sağ, F. (2019). *7. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını kullanım düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan üniversitesi, Konya.
- Sefercioğlu, M. N. (2001). Güzel Türkçemizin doğru telaffuzu meselesi. *Türk Yurdu*, 10, 162-163.
- Sevim, B. (2023). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı. Ankara: Koza Yayın.
- Süğümlü, Ü. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hatalarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 528-542. DOI: 10.16916/aded.706748
- Şahin, T. G. (2022). *Ortaokul Türkçe öğretiminde beden dili merkezli drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat üniversitesi, Elazığ.
- Topuzkanamış, E. (2009). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla başarıları. *Turkish Studies*, 4(3), 2171-2189.
- Tor, H., & Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *TOJET*, 3(1), 1303-6521.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 97-114.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Vural, B. (2007). *Uygulama örnekleriyle doğru ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yaman, E. (2010). *Doğru, güzel ve etkili konuşma sanatı*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Yıldız, M., & Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *TSA*, 14(1), 11-30.
- Yıldız, Z. (2002). *Değişik öğretim kademelerindeki öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAPLARINDA YER ALAN ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ*

Tuğba ERDOĞAN**

Dr. Fikriye GÜNDÜZ***

ÖZ

Teknolojinin hayatın her alanında yaygın hâle gelmesi ile değişen yaşam koşulları eğitim sistemini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını da değiştirmiştir. Bu ihtiyaçlar yabancı dil öğretiminin özel amaçlı kolunun gelişmesine sebep olmuştur.

Özel amaçlı yabancı dil öğretimi, akademik ve mesleki olarak iki şekilde yapılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrenci ihtiyaçları, özel amaçlı Türkçe öğretimini geliştirmiştir. Şu anda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik genel amaçlı ders malzemeleri çok çeşitli olmasına rağmen özel amaçlı yabancı dil öğretimine yönelik kitapların daha az olduğu, bu kitapların daha çok akademik Türkçeye yönelik olduğu görülmektedir. Ancak alanyazında Akademik Türkçenin dışında hazırlanmış özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik kitapların da olduğu görülmektedir. Bu çalışmada kullanılacak veri tabanı özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış kitaplar arasından maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir. Veri tabanına sosyal bilimlere yönelik Türkçe öğretimi kitapları dâhil edilmiştir. Bu amaçla çalışmada özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik *İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe 1-2*; *Yeni Hitit Yetişkinler için Yabancı Dil Olarak Özel amaçlı Türkçe Öğretimine Giriş ve Yabancılar için Türkçe: Askerî Metinler* adlı kitaplar seçilerek bu kitaplarda yer alan etkinlikler ve etkinliklerin çeşitleri, etkinliklerdeki soru türleri içerik analizi ve karşılaştırma yöntemi ile incelenmiştir. Çalışma, dört temel beceri dikkate alınarak AODP (2021)'de yer alan ölçütler açısından değerlendirilmiştir. Etkinliklerdeki soru türlerinin dağılımı; Ak (2011)'tan hareketle açık uçlu sorular, boşluk doldurma soruları, çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış/var-yok soruları, eşleştirme soruları, tabloya yerleştirme, sıralama soruları özetleme, listeleme ve düzeltme soru türleri göz önünde bulundurularak bir sınıflandırma yapılmış ve elde edilen bulgular bu sınıflandırmalar kapsamında betimlenmiştir. Özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış kitaplardaki etkinliklere ait soruların dört temel dil becerisindeki dağılımı bulgular bölümünde ayrıntılı olarak ünitelerle ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, Özel amaçlı Türkçe öğretimi, kitaplar, etkinlikler.

ABSTRACT

The pervasive nature of technology across all facets of life has invariably altered living conditions, which in turn has transformed the educational paradigm and the needs of learners. These needs have catalysed the development of the specific purposes branch of foreign language teaching.

Foreign language teaching for specific purposes can be bifurcated into two predominant categories: academic and vocational. The imperatives of learners in teaching Turkish as a foreign

* Bu çalışma 15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulmuştur.

** Öğr., Gör., Ankara Üniversitesi TÖMER, İzmir Şubesi

*** Öğr. Gör., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Yabancı Diller Yüksekokulu

language have also significantly influenced teaching Turkish for specific purposes. Presently, while there exists a plethora of general-purpose materials available for teaching Turkish as a foreign language, there is a dearth of resources explicitly catered to teaching for specific purposes. Notably, the majority of such specialized materials tend to skew towards academic Turkish. Nonetheless, a review of the literature reveals the existence of materials for specific-purpose Turkish teaching beyond just academic Turkish. The database utilized in this study has been meticulously curated, using a maximum variation sampling method from among the books prepared for specific-purpose Turkish teaching. This database encompasses textbooks tailored to the social sciences in Turkish teaching. For this purpose, books titled *Istanbul Academic Turkish for International Students 1-2*, *New Hitit: Introduction to Specific-Purpose Turkish Language Teaching for Adults*, and *Turkish for Foreigners: Military Texts* were selected for analysis. The activities within these books, the diversity of these activities, and the types of questions within these activities were scrutinized through content analysis and a comparative methodology. This research was evaluated in light of the four fundamental language skills according to the criteria set forth in CEFR (2021). The distribution of item types within activities was classified based on Ak (2011), considering open-ended items, fill-in-the-blank items, multiple-choice items, true-false/yes-no items, matching items, table placement, sequencing questions, summarizing, listing, and correction item types. The findings derived from this classification have been descriptively presented. The distribution of items pertinent to the four fundamental language skills in books prepared for specific-purpose Turkish teaching has been comprehensively dissected on a unit-by-unit basis in the findings section.

Key Words: Turkish as a foreign language, Teaching Turkish for specific purposes, textbooks, activities.

GİRİŞ

Günümüzde yabancı dil öğretimi ülkeler arasındaki kültürel etkileşimi sağlamanın yanı sıra ekonomik, politik ve bunlarla ilintili birçok nedenden dolayı günümüz dünyasının vazgeçilmezidir. Bu öğretim sürecine ilişkin Türkiye’deki üniversiteler, özel kurum ve kuruluşların kurmuş olduğu dil merkezlerinin sayısı günden güne artmakta, yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalarda kullanılan öğretim yöntemleri hızla değişen ilgi ve ihtiyaca göre biçimlenmektedir. Bu durum eğitim ve öğretimde yeni başlıklar ve yönelimler kazandırmaktadır. Türkiye’de de yıllardır sürdürülen bu öğretim süreçleri odağını, genel öğretimden özel amaçlara yönelterek Türkçeyi yabancı veya ikinci dil olarak öğrenip kullanma gereksinimi duyan bireylere de yanıt verebilecek şekilde farklı uygulamalar sunmaya başlamıştır.

Uluslararası alanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik oluşturulan programlar öğrenciyi yalnızca öğrenen birey olma durumundan; etkileşimli olarak dili öğrenen, eleştirel düşünebilen, öğrendiği dili gündelik yaşamının yanı sıra iş, akademik ve buna benzer mesleki alanlarda kullanabilmeyi amaç olarak gören aktif katılımcı durumuna geçiş yapmasını sağlayacak biçimde hazırlanmaktadır. Yabancı dil öğretimi, çok kültürlü ortamlarda gerçekleştiği için öğrencilerin ileri düzeyde düşünme becerilerine olumlu katkılar sağlayan aktif bir süreçtir. Bununla birlikte dil öğrenimini gerçekleştiren bireyler etkili iletişim becerisinin kazanımına yönelik amaçlar gütmektedir. Bu amaçla dört temel dil becerisi çatısı altındaki her bir beceri anlamında etkin bir biçimde gerçekleştirilmelidir.

Yabancılarla Türkçe öğretiminde temel dört dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) hangi soru biçimleriyle daha etkin bir biçimde ölçülebileceği bilinmelidir. Bu noktada dil

öğretiminde kullanılan en yaygın ders materyali olan ders kitaplarının temaları, temalarda yer alan dilbilgisi sınıflamaları, bu sınıflamalara uygun olarak geliştirilen okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin iyi yapılandırılması ve bu becerilere yönelik soru türlerinin doğru biçimde belirlenmesi gerekmektedir.

Ders kitaplarında yer alan soruların nitelik durumu, dersin işlenmesi ve etkinliklerin uygulanması sürecini etkilemektedir. Yabancı dil öğretme ve öğrenme süreci belirli ilkeler çerçevesinde sürdürülmektedir. Bu amaçla alanyazında öğretme sürecine yönelik farklı yaklaşımlar ve örnekçeler geliştirilmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci etkinliklerle uygulamaya dönüşmektedir. Bu uygulamaların, öğretme amacı dışında, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini izlemelerine ve amaç dildeki durumlarını anlamalarına da katkı sağlaması gerekmektedir. Etkinlikleri, öğrencilere sunmada en yoğun kullanılan araç-gereç ders kitabıdır. Öğretme-öğrenme süreci için önemli olan ders kitaplarındaki dilsel becerilerin, sözcüklerin ve dilbilgisi kurallarının bütünsellik anlayışıyla ele alınarak öğretmeyi amaçlayan etkinlik türlerine yer verilmesi gerekmektedir (Türkel ve Çetinkaya, 2022).

Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi ve Türkçe

Bir yabancı dilin belirli bir alanda kullanılması ve o alanda uzmanlaşmak amacıyla öğrenilmesi özel amaçlı yabancı dil öğretiminin hedefinde yer almaktadır (Arat, 2022). Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik yapılan özel amaçlı dil öğretimi belirli bir alanda veya meslek grubundaki bireylerin iletişim kurabilmelerini ve alan veya mesleklerine yönelik bilgi paylaşımını daha etkin bir biçimde yapabilmelerine olanak sağlamaktadır.

Özel amaçlı yabancı dil öğretimi; Amerika Birleşik Devletleri'nin ekonomik gücü İngilizcenin uluslararası teknoloji ve ticaret dili olmasını sağladığı için dili niçin öğrendiğini bilen bir kitle oluşmasıyla başlamıştır (Hutchinson ve Waters, 1991, s. 6). Çünkü her bir özel dil alanı içerisinde ortak bilgileri barındırmaktadır (Baştürkmen, 2006, ss. 16-18). Bu durum yabancı dil öğretiminin özel amaçlı koluna yönelik öğretim faaliyetleri ortaya çıkarmıştır.

1970'li yıllarda özel amaçlı İngilizce öğretimi ile başlayan bu tarz dil öğretimi bu dönemde İngilizcenin bilim, teknik ve ekonomi alanlarında olan ihtiyaçtan doğmuştur (C.L. Barber, 1962; Ewer ve Latorre, 1969). Bu duruma ek olarak Hutchinson&Waters (1987) özel amaçlı dil öğretiminin yapıldığı ortamlarda öğrencilerin dil öğrenme hedeflerinin belirlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğrenci ihtiyaçlarının merkeze alındığı özel amaçlı yabancı dil öğretiminde dersin amacı, içeriği ve eğitim programı öğrenciye göre planlanmaktadır. Bunun için özel amaçlı yabancı dil öğretiminde neyin, nasıl öğretileceği önemlidir (Hutchinson ve Waters, 1987, ss. 18-19).

Özel amaçlı dil öğretiminin bir parçası olan akademik amaçlı İngilizce (English for Academic Purposes-EAP) öğretiminin; belirli dil özellikleri, söylem uygulamaları ve iletişim becerileri çerçevesinde belirli alan ihtiyaçlarına ve öğrencilerin uzmanlıklarına dayalı bir eğitim yaklaşımı olduğunu ifade etmektedir (Hyland, 2014).

Hutchinson&Waters (1987) özel amaçlı dil öğretiminin öğrenme merkezli bir yaklaşım olduğunu ifade ederek özel amaçlı dil öğretimini dört bölümde incelemişlerdir:

1. Özel Amaçlı İngilizce Öğretimi İçeriği
2. Ders Tasarımı

3. Uygulama
4. Öğretici

Özel amaçlı İngilizce derslerinin temel özellikleri; öğrenenlerin ihtiyaçlarının karşılanması, öğretilen meslek alanının temelini oluşturan yöntem ve buna bağlı etkinliklerin kullanılması ve dilbilgisi, kelime dağarcığı, çalışma becerileri açısından öğretilenlerin meslek alanına uygun bir dil ile şekillendirilmesidir (Dudley-Evans ve St. John, 2002). Bu durum özel amaçlı yabancı dil öğretimini genel amaçlı yabancı dil öğretiminden ayıran bazı özellikleri ortaya çıkarmıştır. Dudley-Evans ve St John (2002, ss.4-5)'a göre özel amaçlı İngilizce öğretimi öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılar bu nedenle öğrencinin ihtiyacına yönelik alana özgü yöntemler kullanılmaktadır. Öğrenciler lisansüstü öğrencileri ya da bir iş alanında eğitim alacak yetişkinlerdir, alana özgü bilgi ve beceriler farklı disiplinlerle ilişkilendirilebilmektedir. Öğrenciler orta ya da ileri düzey dil becerisine hâkimdir.

Özel amaçlı Türkçe öğretimi de İngilizce öğretiminde olduğu gibi bir alan özelinde öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olarak yapılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde özel amaçlı yabancı dil öğretimine yönelik çalışmaların genel amaçlı yabancı dil öğretimine kıyasla sayıca az olduğu görülmektedir. Ancak son yıllarda özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik çalışmaların artarak devam ettiği söylenebilir. Bu çalışmalara Albayrak (2003), Arat (2022), Bilgili (2023), Cevher ve Güngör (2015), Çangal ve Başar (2016), Çiftler ve Aytan (2019), Demir (2017), Demir ve Genç (2018), Dolmacı (2015), Dursun (2021), Ekmekçi (2017), Eroğlu (2022), Güleç (2022), Hasırcı Aksoy (2021), Kange (2019), Kocaman Gürata (2022), Koç (1988), Konyar (2019), Kurt (2019), Küçük (2017), Moralı (2019), Özbal (2020), Şen (2015), Şen ve Ünlü Alkaya (2021), Taştekin (2016), Temizyürek, Çangal ve Yörüsün (2015), Tok (2012), Tüfekçioğlu (2018), Ulutaş (2016), Untuç (2022), Ünlü Alkaya (2019), Ünlü Alkaya (2021), Yılmaz (2017), Yılmaz ve Konyar (2017), Yurdakul Güde (2019) örnek olarak verilebilir. Söz konusu çalışmaların daha çok Akademik Türkçe üzerine yoğunlaştığı söylenebilir.

Bütün bu çalışmalar makale ve tez gibi akademik faaliyetler olarak hazırlanmıştır. Ancak alanyazında önemi belirtilen ve çalışılan özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış ders malzemelerinin sayısının akademik çalışmalara kıyasla az olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olarak hazırlanmış 4 Türkçe ders kitabı seçilerek etkinlikler bağlamında karşılaştırılmış ve incelenmiştir.

Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Soru Türleri

Bu çalışmada özel amaçlı Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik türlerinin belirlenmesinde Ak'ın (2011) sınıflandırması temel alınmıştır. Bu sınıflandırma etkinlik türleri açısından aşağıdaki soru türlerini kapsamaktadır:

- Açık uçlu sorular,
- Boşluk doldurma soruları,
- Çoktan seçmeli sorular,
- Doğru-yanlış / var-yok soruları,
- Eşleştirme soruları,
- Tabloya yerleştirme soruları,
- Sıralama soruları,

- Özetleme soruları,
- Listeleme soruları,
- Düzeltme soruları.

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde yukarıda belirtilen soru türlerinin amaçları ve kazanımları aşağıda yer alan Tablo 1 'de betimlenmektedir:

Tablo 3. Soru Türlerinin Betimlemesi

Soru Türü	Soru Türünün Betimlemesi
<i>Açık uçlu sorular</i>	Bilginin tekrardan üretimini sağlamakta ve bu üretim için öğrencinin bir süreç içinde yer alması gerekmektedir. Özellikle konuşma ve yazma becerilerinde sıklıkla karşılaşılan bu soru türlerinde öğrenci hedef dilde duygularını ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak daha geniş bir eksende ifade edebilmektedir. Öğrencinin bireysel süreçlerini harekete geçiren bu soru türü üst düzey bilişsel yetileri devreye sokmaktadır (Hong, 1984).
<i>Boşluk doldurma soruları</i>	Bilginin bilinmesi ve hatırlanmasını sınavan bu soru türünde öğrenciden verilen boşlukları yazılı veya sözlü biçiminde uygun olan doğru biçimbirim, ek veya sözcükle doldurması veya duruma ilişkin kendi düşüncelerini belirtmesi beklenmektedir (Türkel ve Çetinkaya, 2022). Bu soru türünde amaç, belirli bir dilbilgisi veya sözcük yapısının bilinip bilinmediği yönelik bir değerlendirme yapmaktır (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020).
<i>Çoktan seçmeli sorular</i>	Öğrenciye bir soru sorulup dört veya beş seçenek arasından doğru seçeneği işaretlemesinin beklendiği soru türüdür. Öğrencilerin dilbilgisi, sözcük ve kavrama gibi becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir (Harmer 2007; Özçelik 2013). Öğrencinin şans olasılığının var olduğu ve üst bilişsel yetileri devreye sokmadığı için seçeneklerin ayırıcı özelliklerinin iyi verilmemesi durumunda ölçme ve değerlendirme becerisinde yetersiz kalabilir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020).
<i>Doğru-yanlış / Var-yok soruları</i>	Doğru-yanlış soruları verilen bir cümlemin, mevcut olan bilgilere bağlı olarak doğru mu yanlış mı olduğunun belirlenmesini gerektiren sorulardır (Nuhoğlu-Murat, Başoğlu ve Kayganacıoğlu, 2008, s. 195). Var-yok soruları ise yine cümlede anlatılan olaya ya da duruma ait bilginin metinde var olup olmadığının bilinmesini gerektiren sorulardır (Ak, 2011). Doğru-yanlış veya var-yok soruları öğrenciyi iki seçenek arasında bıraktığı için şans başarısını yükseltmektedir. Bu durum ise öğrencinin sorunun cevabına ulaşmada bilginin bilindiğinin kanıtına ilişkin oranı etkilemektedir. Ayrıca okuma veya dinleme metinleri temel alındığında bu becerileri ölçecek biçimde bu türden soruların hazırlanması güçtür ve her iki cevap öğrencilerin yanı sıra öğreticiyi de kararsız bırakabilir (Day ve Park, 2005). Bu nedenlerden dolayı öğrencilerin alt bilişsel becerilerine yönelik hazırlanabilecek soru türleridir.
<i>Eşleştirme soruları</i>	İki küme biçiminde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesi beklenir. Terimlerle tanımlarının, simgelerle adlarının, ilkelerle ilkelerin uygulanabileceği durumların, yazarlarla yapıtlarının (Tekin'den akt. 2000 Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020) resimlerle ilgili metinlerin, resimlerle sözcüklerin (Willis, 1997), eş ya da zıt anlamlı sözcüklerin, yakın anlamlı

Soru Türü	Soru Türünün Betimlemesi
	sözcüklerin, başlıklarla paragrafların, tümce yarılarının, görsellerle tümcelelerin eşleştirilmesi vb. görevler verilebilir. İki kümeden birine fazladan sözcük, tümce, görsel ya da metnin eklenmesi görev biçiminin güvenilirliğini arttırabilir. Soru hazırlama sürecinde öncüllerle cevapların eşit olmaması öğrencinin tesadüfen cevap vermesini engellemek için fazladan cevap içeren sorular olmalıdır (Ak, 2011).
Tabloya yerleştirme soruları	Verilen yönerge doğrultusunda başlıklara da dikkat ederek tablodaki boşlukları uygun ifadelerle tamamlamak ya da doldurmayı içeren soru türleridir. Tabloların amacı kavramları ayırt ederek sınıflandırma yapmak ve bilgileri bir düzen içinde sunma amacına hizmet etmektedir. ‘Kim?’, ‘Ne?’, ‘Nerede?’, ‘Ne zaman?’ vb. soruların cevabını içeren sorulardır ve öğrenciden not tutması beklenmektedir (Ak, 2011).
Sıralama soruları	Tümce ya da paragrafları sıralayarak anlamlı bir bütün oluşturmayı amaçlamaktadır (Grabe, 2009). Öğrencilerden neden-sonuç ilişkisi ve bağlaçlar (sıralama bağlaçları) gibi bağlamsal ipuçlarını kullanarak dikkatlerini metinde yer alan ana/yardımcı düşüncelere ve önemli noktalara vermeleri beklenir. Bu görev biçimleri, biçim bilgisi, sözcük bilgisi, metin yapısı ve bağlam kuruluşu gibi üst düzey bilişsel becerileri gerekli kılar (Çetinkaya ve Yücesoy, 2020). Metnin doğru anlamlandırılıp anlamlandırılmadığını saptama açısından oldukça yararlı bir soru türüdür. (Ülper, 2010).
Özetleme soruları	Okuma veya dinleme becerisine yönelik olan bu sorular metnin okunup veya dinlenilmesinden sonra gerçekleştirilen var olan bir metinden tekrar metin yaratım işidir. Bu metnin ortaya konulması için doğru anlaşılması, anlamlandırılması ve metnin ana düşüncesinin kavranması gerekmektedir (Ülper, 2010). Her öğrencinin özetleme becerisi gelişmiş olmayacağı için öğreticinin özetleme göreviyle ilgili süreçleri ve adımı öğrenciye etkin bir biçimde açıklanması şarttır. Ayrıca öğrenci bu beceriyi gerçekleştirebilmek için hedef dilde yazma becerisini kazanmış ve dilsel yapıyı uygun biçimde kullanıyor olmalıdır (Ak, 2011).
Listeleme soruları	Kavram haritalarının çıkarılmasında en etkin soru türlerinden biridir. Öğrenciden ilgili konuya ilişkin bilgileri alt alta yazarak sıralaması beklenmektedir. Hatırlama ve çağrışım odaklı bir soru türüdür (Ak, 2011).
Düzeltilme soruları	Okuma ve dinleme becerilerine yönelik olan bu soru türünde öğrenciden metin okunduktan veya dinlendikten sonra tümcelerde veya paragraflarda yer alan yanlışlıkları düzeltmeleri beklenmektedir. Bu soru türü tümce düzeyinde ya da paragraf düzeyinde düşünme süreçlerini işe koşar. Bu soruları içeren etkinlik türlerinin doğru yanıtlanabilmesi için dil öğrenen kişilerden özellikle hedef dildeki yazımla dilbilgisi kurallarına ve o dilin sözcük bilgisine sahip olması beklenmektedir (Türkel ve Çetinkaya, 2022).

Etkinliklerde soru türlerinin çeşitlilik göstermesi anlamayı gerçekleştirmeyi ve sınamayı hedeflemektedir. Sorulan soruların niteliği öğrencinin konuya ilişkin bilgisini ölçme fırsatı sunmanın yanında öğrencinin düşünme eylemine yönelmesini ve böylelikle öğretici tarafından

öğrenmenin durumunun değerlendirilmesini sağlamaktadır Bununla birlikte soru sormak yeni bilgilere erişmek ve düşünce alışverişinin yapılmasında etkin rol oynamaktadır (Lim ve Cole, 2002).

Araştırma Soruları

1. Özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan ders kitaplarında dört temel dil becerisine yönelik yer alan soru türleri nelerdir?
 - a. Okuma becerisine yönelik ne tür sorular yer almaktadır?
 - b. Dinleme becerisine yönelik ne tür sorular yer almaktadır?
 - c. Konuşma becerisine yönelik ne tür sorular yer almaktadır?
 - d. Yazma becerisine yönelik ne tür sorular yer almaktadır?

YÖNTEM

Bu çalışmada kullanılacak veri tabanı özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış kitaplar arasından maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir.

Maksimum çeşitlilik örneklemeindeki amaç; küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmaktır. Buradan hareketle de problemin farklı boyutlarını ortaya koymak hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri tabanına sosyal bilimlere yönelik Türkçe öğretimi kitapları dâhil edilmiştir. Bu amaçla çalışmada özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik *İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe 1-2*; *Yeni Hitit Yetişkinler için Yabancı Dil Olarak Özel amaçlı Türkçe Öğretimine Giriş* ve *Yabancılar için Türkçe: Askerî Metinler* adlı kitaplar seçilerek bu kitaplarda yer alan etkinlikler ve etkinliklerin çeşitleri, etkinliklerdeki soru türleri içerik analizi ve karşılaştırma yöntemi ile incelenmiştir.

BULGULAR

Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1 kitabı, Kültür Sanat Basımeviden 2018 yılında çıkmıştır. Kitabın yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim alacak öğrencilere farklı disiplinlerde temel kavramları öğretmeyi hedeflediği bildirilmiştir.

Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1 adlı kitap 8 bölümden oluşmakta olup dört temel beceriyi geliştirecek etkinliklere yer verildiği görülmektedir. 8 bölümden sonra “Makale Yazarken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar, Noktalama İşaretleri, Dinleme Metinleri ve Cevap Anahtarı” kitapta yer alan diğer bölümlerdedir.

Akademik Türkçe 1 kitabında yer alan etkinliklerin sistematik bir sıra ile her ünite için tasarlandığı görülmektedir. Buna göre her bölümün konuyla ilgili kısa bir alıntıyla başladığı görülmektedir. Bu alıntılar genellikle temanın tanıtımı niteliğindedir. Bu alıntıyı genellikle dinleme etkinlikleri takip eder. Dinleme etkinlikleri yazma etkinlikleri ile desteklenir. Bu bölümden sonra okuma metnine hazırlık çalışmaları yapılır. Hazırlık çalışmaları sözcük eşleştirme şeklindedir.

Hazırlık çalışmalarından sonra ünitenin temasıyla ilgili bir okuma metni gelir. Bu okuma metnin altında çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve eşleştirme etkinlikleri yer alır. İkinci okuma metni sözcük yerleştirme etkinlikleri şeklinde tasarlanmıştır.

Daha sonra genellikle bir paragraf şeklinde verilen okuma metniyle ilgili çoktan seçmeli etkinlikler yapılır ve 2 adet sıralama etkinliği yer alır. Bu etkinlikleri paragrafı yeniden yazma çalışmaları takip eder. Konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini destekleyen etkinliklerle ünite tamamlanır.

Akademik Türkçe 1 kitabında yer alan etkinliklerin ünitelerdeki görünümü için Tablo 2 incelenebilir:

Tablo 4. Akademik Türkçe 1 (Yılmaz vd. 2018) Kitabında Yer Alan Etkinlikler¹

BÖLÜM	OKUMA	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA
EDEBİYAT	10 sözcük eşleştirme etkinliği 5 çoktan seçmeli etkinlik 4 doğru-Yanlış etkinliği 6 eşleştirme etkinliği 10 adet sözcük eşleştirme etkinliği 2 adet çoktan seçmeli etkinlik 2 adet sıralama etkinliği	1 dinleme etkinliği	1 not alma etkinliği 5 adet yeniden yazma etkinliği 2 adet yazma etkinliği	2 adet konuşma etkinliği
FELSEFE	10 adet sözcük eşleştirme etkinliği 5 adet çoktan seçmeli etkinlik 5 adet Doğru-Yanlış etkinliği 4 adet eşleştirme etkinliği	1 adet dinleme etkinliği	1 adet not alma etkinliği 5 adet yeniden yazma etkinliği 1 paragraf yazma etkinliği	1 adet konuşma etkinliği

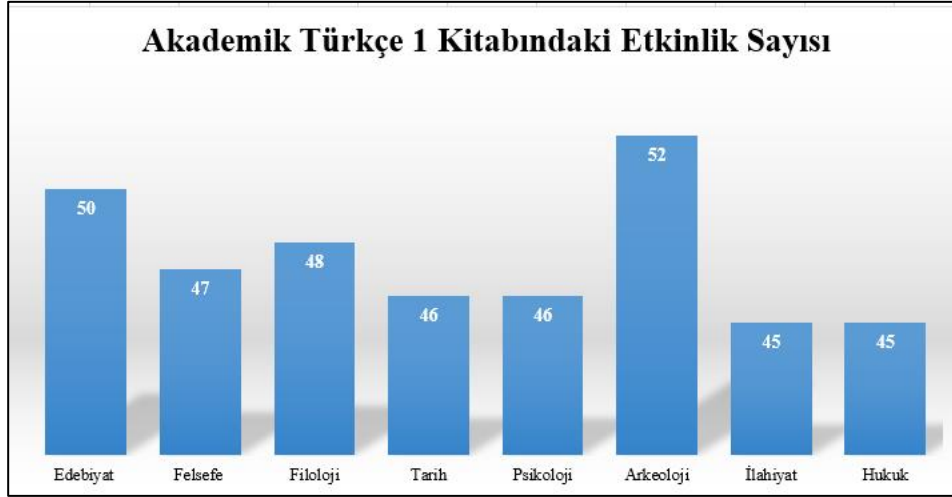
¹ Kitapta bazı etkinliklerin iki becerinin geliştirilmesini hedeflediği görülmüş, bu etkinliklerin temel işlevleri dikkate alınmıştır.

BÖLÜM	OKUMA	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA
	10 adet metni tamamlama etkinliği 2 adet çoktan seçmeli 2 adet sıralama etkinliği			
FİLOLOJİ	10 adet sözcük eşleştirme etkinliği 5 adet çoktan seçmeli etkinlik 5 adet Doğru-Yanlış etkinliği 3 adet eşleştirme etkinliği 10 adet metin tamamlama etkinliği 2 adet çoktan seçmeli etkinlik 2 adet sıralama etkinliği	1 adet dinleme etkinliği	1 adet not alma etkinliği 1 adet yazma etkinliği 5 adet yeniden yazma etkinliği 2 adet yeniden yazma etkinliği	1 adet konuşma etkinliği
TARİH	10 adet sözcük eşleştirme etkinliği 5 adet çoktan seçmeli etkinlik 5 adet Doğru-Yanlış etkinliği 3 adet sözcük eşleştirme etkinliği 10 adet metin tamamlama etkinliği 2 adet çoktan seçmeli 2 adet sıralama etkinliği	1 adet dinleme etkinliği	1 adet not olarak yazma etkinliği 5 adet yeniden yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği	1 adet konuşma etkinliği

BÖLÜM	OKUMA	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA
PSİKOLOJİ	10 adet sözcük eşleştirme etkinliği 5 adet çoktan seçmeli etkinlik 4 adet Doğru-Yanlış etkinliği 4 adet sözcük eşleştirme 10 adet metin tamamlama etkinliği 2 adet çoktan seçmeli etkinlik 2 adet sıralama etkinliği	1 adet dinleme etkinliği	1 adet yazma etkinliği 5 adet yeniden yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği	1 adet konuşma etkinliği
ARKEOLOJİ	10 adet sözcük eşleştirme etkinliği 6 adet çoktan seçmeli etkinlik 5 adet listeleme etkinliği 6 adet sözcük eşleştirme etkinliği 10 adet sözcük yerleştirme etkinliği 3 adet çoktan seçmeli etkinlik 2 adet sıralama etkinliği	1 adet dinleme etkinliği	1 adet not olarak yazma etkinliği 6 adet yeniden yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği	1 adet konuşma etkinliği
İLAHİYAT	10 adet sözcük eşleştirme etkinliği 5 adet çoktan seçmeli etkinlik	1 adet dinleme etkinliği	1 adet yazma etkinliği 5 adet yeniden yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği	1 adet konuşma etkinliği

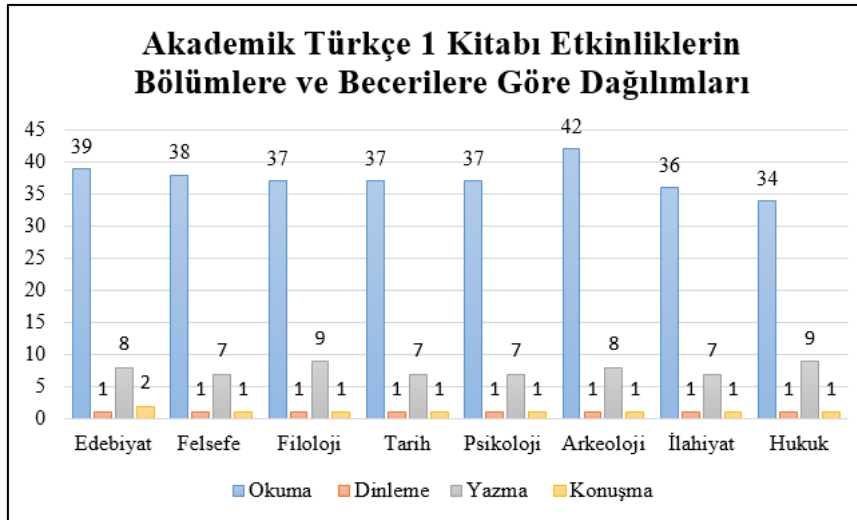
BÖLÜM	OKUMA	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA
	5 adet doğru-yanlış etkinliği 5 adet sözcük eşleştirme etkinliği 10 adet metin tamamlama etkinliği 1 çoktan seçmeli etkinlik			
HUKUK	10 adet sözcük eşleştirme etkinliği 5 adet çoktan seçmeli 5 adet doğru-yanlış etkinliği 10 adet metne sözcük yazma etkinliği 2 adet çoktan seçmeli etkinlik 2 adet sıralama etkinliği	1 adet dinleme etkinliği	1 adet yazma etkinliği 5 adet yeniden yazma etkinliği 2 adet yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği	1 adet konuşma etkinliği

Tablo 2'ye göre Akademik Türkçe 1 kitabında dinleme etkinliklerinin diğer becerilere göre daha az olduğu tespit edilmiştir. En fazla etkinliğin Arkeoloji alanında olduğu en az etkinliğin ise %45 ile İlahiyat ve Hukuk alanında olduğu görülmektedir. Kitapta okuma etkinliklerinin çoğunlukta olduğu bu etkinliklerin daha çok metin tamamlama ve sözcük eşleştirme şeklinde yer aldığı söylenebilir.



Şekil 23: Akademik Türkçe 1 kitabında yer alan etkinliklerin dağılımı

Kitapta yer alan etkinliklerin becerilere göre dağılımı ise şu şekildedir:



Şekil 24: Etkinliklerin Bölümlere ve Becerilere Göre Dağılımı

Çalışmada incelenen ikinci kitap, Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2'dir. Kitap, Kültür Sanat Basımevinde hazırlanmış ve 2019 yılında yayımlanmıştır. Akademik Türkçe 2 kitabı da 8 bölümden oluşmaktadır. 8 bölümü noktalama işaretleri ile ilgili açıklamalar, dinleme metinlerinin yazılı şekli, cevap anahtarı ve kaynakça takip etmektedir. Akademik Türkçe 2 kitabında, Akademik Türkçe 1'de yer alan makale yazımı ile ilgili özel bir bölümün yer ayrılmadığı görülmektedir.

Ancak Akademik Türkçe 2 kitabında da etkinliklerin sistematik olarak yer aldığı görülmektedir. Her bölümün başında sosyal bilimlerdeki alanı açıklayan bir alıntı görülür. Bu alıntıyı dinleme etkinliği takip eder. Dinleme etkinlikleri yazma becerilerini destekleyen etkinlikler takip eder. Okuma metninden önce hazırlık çalışmaları yer alır. Bu çalışmalarda verilen sözcükler ve anlamları ile eşleştirilir. Daha sonra okuma etkinliğine geçilir. Okuma metniyle ilgili çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve eşleştirme etkinlikleri yapılır. Bu bölümü ikinci okuma etkinliği takip eder. Sözcük yerleştirme şeklinde tasarlanan etkinlikten sonra paragraf okuma etkinliğine geçilir.

Paragraf okuma etkinlikleri çoktan seçmeli olarak tasarlanmıştır. Paragraf etkinlikleri sıralama etkinlikleri ile sona erer. Bu bölümü yeniden yazma etkinlikleri ile konuşma ve yazma etkinlikleri takip eder.

Akademik Türkçe 2 kitabında yer alan etkinlikler için Tablo 3 incelenebilir:

Tablo 5. Akademik Türkçe 2 (Yılmaz vd. 2019) Kitabında Yer Alan Etkinlikler²

BÖLÜM	OKUMA	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA
İNSAN KAYNAKLARI	10 adet sözcük eşleştirme etkinliği 5 adet çoktan seçmeli etkinlik 5 adet doğru-yanlış etkinliği 3 adet eşleştirme etkinliği 10 adet sözcük yerleştirme etkinliği 2 adet çoktan seçmeli etkinlik 2 adet sıralama etkinliği	1 adet dinleme etkinliği	5 adet yeniden yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği	1 adet konuşma etkinliği
EKONOMİ	10 adet eşleştirme etkinliği 5 adet çoktan seçmeli soru 5 adet Doğru-Yanlış etkinliği 4 adet eşleştirme etkinliği 10 adet metin tamamlama etkinliği 2 adet çoktan seçmeli etkinlik 2 adet sıralama etkinliği	1 adet dinleme etkinliği	1 adet yazma etkinliği 5 adet yeniden yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği	1 adet konuşma etkinliği

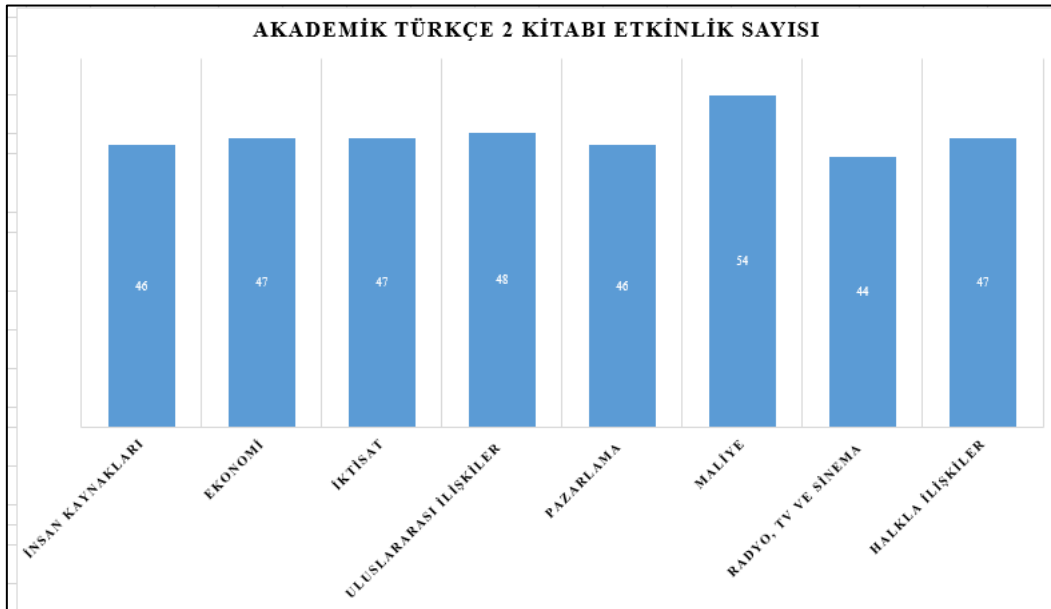
² Kitapta bazı etkinliklerin iki becerinin geliştirilmesini hedeflediği görülmüş, bu etkinliklerin temel işlevleri dikkate alınmıştır.

BÖLÜM	OKUMA	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA
İKTİSAT	10 adet sözcük eşleştirme etkinliği 5 adet çoktan seçmeli etkinlik 5 adet Doğru-Yanlış etkinliği 4adet eşleştirme etkinliği 10 adet sözcük yerleştirme etkinliği 2 adet çoktan seçmeli etkinlik 2 adet sıralama etkinliği	1 adet dinleme etkinliği	1 adet yazma etkinliği 5 adet yeniden yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği	1adet konuşma etkinliği
ULUSLARASI İLİŞKİLER	10 adet sözcük eşleştirme etkinliği 5 adet çoktan seçmeli etkinlik 5 adet Doğru-Yanlış etkinliği 5 adet sözcük eşleştirme etkinliği 10 adet metin tamamlama etkinliği 2 adet çoktan seçmeli etkinlik 2 adet sıralama etkinliği	1 adet dinleme etkinliği	1 adet yazma etkinliği 5 adet yeniden yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği	1 adet konuşma etkinliği
HALKLA İLİŞKİLER	10 adet sözcük eşleştirme etkinliği 5 adet çoktan seçmeli etkinlik	1 adet dinleme etkinliği	1 adet yazma etkinliği 5 adet yeniden yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği	1 adet konuşma etkinliği

BÖLÜM	OKUMA	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA
	5 adet Doğru-Yanlış etkinliği 4 adet eşleştirme etkinliği 10 adet metin tamamlama etkinliği 2 adet çoktan seçmeli etkinlik 2 adet sıralama etkinliği			
PAZARLAMA	10 adet sözcük eşleştirme etkinliği 5 adet çoktan seçmeli etkinlik 5 adet Doğru-Yanlış etkinliği 3 adet sözcük eşleştirme etkinliği 10 adet sözcük eşleştirme 2 adet çoktan seçmeli etkinlik 2 adet sıralama etkinliği	1 adet dinleme etkinliği	1 adet yazma etkinliği 5 adet yeniden yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği	1 adet konuşma etkinliği
MALİYE	10 adet sözcük eşleştirme 5 adet çoktan seçmeli 5 adet doğru-yanlış etkinliği 10 adet listeleme etkinliği 10 adet metin tamamlama etkinliği	1 adet dinleme etkinliği	1 adet yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği 5 adet yeniden yazma 1 adet yazma etkinliği	1 adet konuşma etkinliği

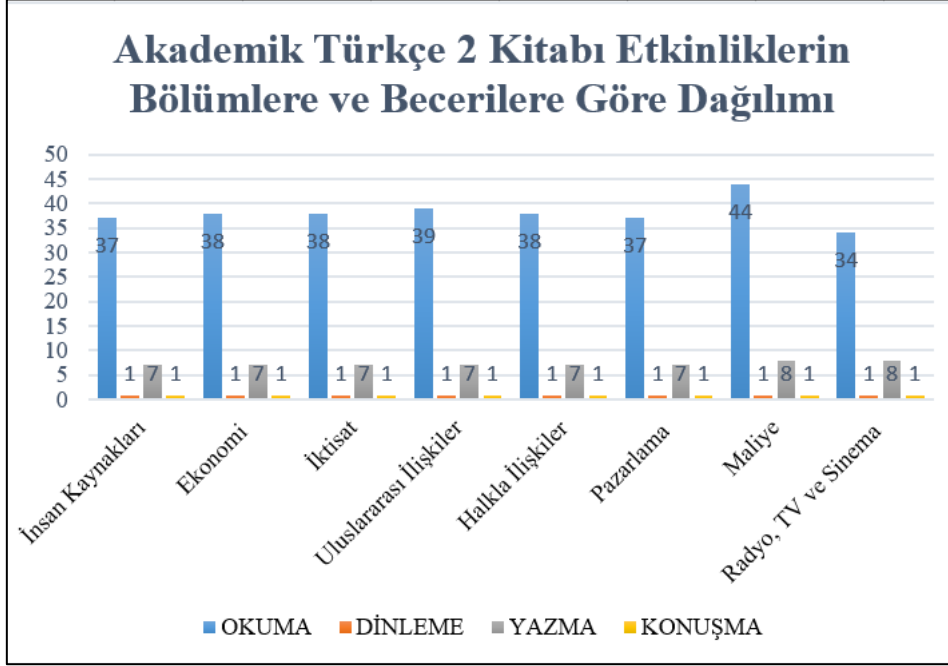
BÖLÜM	OKUMA	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA
	2 adet çoktan seçmeli etkinlik 2 adet sıralama etkinliği			
RADYO, TV VE SİNEMA	10 adet sözcük eşleştirme etkinliği 5 adet çoktan seçmeli etkinlik 5 adet doğru-yanlış etkinliği 10 adet metin tamamlama etkinliği 2 adet çoktan seçmeli 2 adet sıralama etkinliği	1 adet dinleme etkinliği	1 adet yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği 5 adet yeniden yazma etkinliği 1 adet yazma etkinliği	1 adet konuşma etkinliği

Akademik Türkçe 2 kitabında da dinleme etkinliklerinin az, okuma etkinliklerinin ise çok olduğu görülmektedir. Maliye alanındaki etkinliklerin sayısının diğer bölümlere kıyasla daha çok olduğu tespit edilmiştir. En az etkinliğin ise Radyo, TV ve Sinema alanında olduğu saptanmıştır. Ancak Akademik Türkçe 1 kitabında da olduğu gibi etkinliklerin genelde aynı sırayı takip ettiği bu anlamda sistematik bir yol izlendiği görülmüştür.



Şekil 25: Akademik Türkçe 2 kitabında yer alan etkinliklerin dağılımı

Akademik Türkçe 2 kitabında yer alan etkinliklerin bölümlere ve becerilere göre dağılımı ise Şekil 4'te gösterilmiştir:



Şekil 26: Etkinliklerin bölümlere ve becerilere göre dağılımı

Akademik Türkçe 1 ve Akademik Türkçe 2 kitaplarının AODP (2021)'de yer alan kazanımlara yönelik tasarlandığı tespit edilmiştir. Özellikle okuma becerisine yönelik geliştirilen etkinliklerde bu kazanımlar net olarak görülmektedir. Söz konusu kazanımlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 6. AODP (2021)'deki Kazanımlar

BECERİ	KAZANIMLAR
GENEL	<i>Çok çeşitli zorlukta, uzun metinleri anlayabilir ve örtük anlamları fark edebilir. İfadeleri çok fazla zaman kaybetmeden bulabilir, akıcı ve spontane bir şekilde kendisini ifade edebilir. Sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için dili esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Metin düzenleme kalıplarının, bağlayıcıların ve bağdaşıklık öğelerinin kontrollü kullandığını göstererek karmaşık konularda açık, iyi yapılandırılmış, ayrıntılı metinler üretebilir. (AODP, 2021, s. 179)</i>
GENEL OKUDUĞUNU KAVRAMA	<i>Zor bölümleri tekrar okuduğu takdirde kendi uzmanlık alanıyla ilgili veya uzmanlık alanı dışında uzun ve karmaşık metinleri ayrıntılı bir şekilde anlayabilir. Tekrar okuma fırsatı olması ve kaynak araçlara erişebilmesi koşuluyla edebî yazılar, gazete veya dergi makaleleri ve uzmanlık alanına ait akademik ve mesleki yayımları da kapsayan çok çeşitli metinleri anlayabilir. (AODP, 2021, S. 58).</i>

Çalışmada incelenen üçüncü kitap Yabancılar İçin Türkçe: *Askerî Metinler'dir*. Kitap iki bölüm, yirmi beş dersten oluşmaktadır. Birinci bölümde on sekiz ders, ikinci bölümde ise altı ders yer almaktadır. Dört temel dil becerisinden okuma, yazma ve konuşma bölümlerini içeren bu kitapta dinleme becerisine yer verilmemiştir. Bölümlere ve derslere ilişkin ayrıntılı içerikler ve becerilerin soru türü dağılımı aşağıda yer alan tablodaki gibidir:

Tablo 7. Yabancılar için Türkçe: Askerî Metinler Kitabında Yer Alan Etkinlikler (Koç, 1980)

BÖLÜM 1	OKUMA	YAZMA	KONUŞMA	DİNLEME
Ders 1	Mehmet Asker Oluyor 9 adet açık uçlu soru etkinliği	2 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	0
Ders 2	Kışlada İlk Gün 7 adet açık uçlu soru etkinliği	2 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	0
Ders 3	Mehmet Eğitimde 5 adet açık uçlu soru etkinliği 2 adet eşleştirme etkinliği 2 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet sıralama etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	0	0
Ders 4	Silahları Tanıma 2 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet boşluk doldurma etkinliği	2 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	0
Ders 5	Memleket Özlemi 7 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği	4 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	0
Ders 6	Mehmet Sınavda 1 adet açık uçlu soru etkinliği	2 adet açık uçlu soru etkinliği		0

BÖLÜM 1	OKUMA	YAZMA	KONUŞMA	DİNLEME
	3 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği 1 adet sıralama etkinliği 1 adet listeleme etkinliği			
Ders 7	Mehmet'in Sorulara Verdiği Cevaplar 1 adet açık uçlu soru etkinliği 4 adet boşluk doldurma etkinliği 2 adet eşleştirme etkinliği	0	1 adet açık uçlu soru etkinliği	0
Ders 8	Kıbrıs'ta Hükümet Darbesi 1 adet açık uçlu etkinliği 3 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet sıralama etkinliği		3 adet açık uçlu soru etkinliği	0
Ders 9	Birinci Kıbrıs Barış Harekâtı 1 adet açık uçlu soru etkinliği 2 adet boşluk doldurma etkinliği 2 adet eşleştirme etkinliği		5 adet açık uçlu soru etkinliği	0
Ders 10	Keşif Kolu 1 adet açık uçlu soru etkinliği 4 adet boşluk doldurma etkinliği	3 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	0

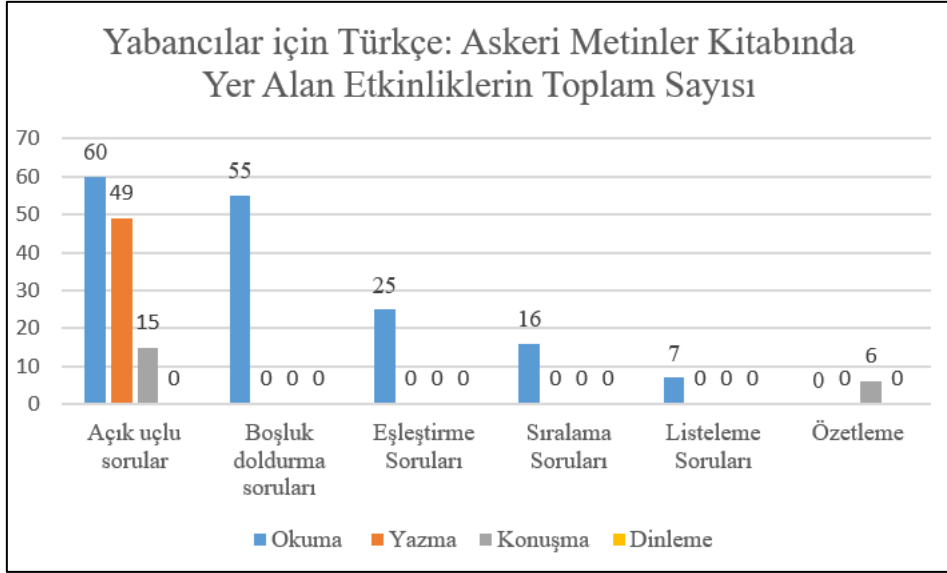
BÖLÜM 1	OKUMA	YAZMA	KONUŞMA	DİNLEME
	1 adet eşleştirme etkinliği			
Ders 11	Ateşkes ve Bekleyiş 1 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet boşluk doldurma etkinliği	7 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	0
Ders 12	Esir Topçu Subayının Anlattıkları 2 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği 2 adet sıralama etkinliği	5 adet açık uçlu soru etkinliği	0	0
Ders 13	Esir İstihkâm Astsubayının Verdiği Bilgiler 1 adet açık uçlu soru etkinliği 7 adet boşluk doldurma etkinliği 3 adet sıralama etkinliği 2 adet listeleme etkinliği	0	0	0
Ders 14	Esir Ordu Donatım Subayı 1 adet açık uçlu soru etkinliği 4 adet boşluk doldurma etkinliği	3 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet özetleme etkinliği	1 adet özetleme etkinliği	0

BÖLÜM 1	OKUMA	YAZMA	KONUŞMA	DİNLEME
Ders 15	İkinci Barış Harekâtı 1 adet açık uçlu soru etkinliği 3 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği	4 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet özetleme etkinliği		0
Ders 16	Mülteciler ve Gerilla Savaşı 1 adet açık uçlu soru etkinliği 3 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği 1 adet sıralama etkinliği	4 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet özetleme etkinliği	1 adet özetleme etkinliği	0
Ders 17	Mehmet Çavuş'un Anı Defterinden 1 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet boşluk doldurma etkinliği	4 adet açık uçlu soru etkinliği	0	0
Ders 18	Mehmet Çavuş'un Anı Defterinden II 1 adet açık uçlu soru etkinliği 5 adet eşleştirme etkinliği	2 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet özetleme etkinliği	0

BÖLÜM 2	OKUMA	YAZMA	KONUŞMA	DİNLEME
Ders 19	F-122 Fırkateynleri 2 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği 1 adet sıralama etkinliği 1 adet listeleme etkinliği	3 adet açık uçlu soru etkinliği	0	0
Ders 20	Japonya Yeni Bir Askeri Güç Olacak mı? 1 adet açık uçlu soru etkinliği 5 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet listeleme etkinliği	1 adet özetleme etkinliği	1 adet özetleme etkinliği	0
Ders 21	Tank ve Topçu Sınıfının Özellikleri 1 adet açık uçlu soru etkinliği 2 adet boşluk doldurma etkinliği 3 adet eşleştirme etkinliği 1 adet listeleme etkinliği 1 adet sıralama etkinliği	3 adet özetleme etkinliği	1 adet özetleme etkinliği	0
Ders 22	Hava Savunma Silah Sistemleri 1 adet açık uçlu soru	1 adet açık uçlu soru etkinliği	0	0

BÖLÜM 2	OKUMA	YAZMA	KONUŞMA	DİNLEME
	1 adet boşluk doldurma 2 adet eşleştirme 1 adet listeleme 3 adet sıralama			
Ders 23	Bir Gram Korku 1 adet açık uçlu soru etkinliği 3 adet boşluk doldurma etkinliği 2 adet eşleştirme etkinliği 3 adet sıralama etkinliği	1 adet özetleme etkinliği	1 adet özetleme etkinliği	0
Ders 24	Hava Strateji Silahlarının Strateji ve Taktiğe Etkisi 1 adet açık uçlu soru etkinliği 4 adet boşluk doldurma etkinliği 2 adet sıralama etkinliği	2 adet Açık uçlu soru etkinliği	0	0

Yabancılar için Türkçe: *Askerî Metinler* özel amaçlı Türkçe ders kitabında dilbilgisi konuları ve dört temel dil becerisine ilişkin kazanımlar AODP (2021)'den bağımsız olarak düzenlenmiştir. Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme becerisine ait hiçbir etkinlik yer almadığı için bu kitap kapsamında dinleme etkinlikleri ele alınmamıştır. Okuma, yazma ve konuşma becerilerine ait etkinlikler bu kitapta 'alıştırma' alt başlığı altında verilmiştir. Bu nedenle Şekil 5'te yer alan sayısal veriler alıştırma sayılarının toplam sayısını işaret etmektedir:



Şekil 27. Yabancılar için Türkçe: Askerî Metinler kitabında yer alan etkinliklerin toplam sayısı

Çalışmada incelenen dördüncü kitap TÖMER Yetişkinler için YTÖ Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Giriş kitabı 2020 yılında Ankara Üniversitesi Basımevi tarafından yayımlanmıştır. Kitapta toplamda 12 ünite bulunmaktadır. A1-A2 düzeyleri için hazırlanmış olan bu kitapta Türkçeyi iletişim dili olarak kullanmak isteyen öğrenciler hedef kitleyi oluşturmaktadır. Mesleki eğitim projeleri kapsamında Türkçeyi inşaat, yiyecek-içecek-hizmet, el sanatları ve tasarım, enerji vb. alanlarda ara eleman yetiştirmeyi amaçlayan, kısa süreli meslek edindirme kurslarına devam eden öğrencilere yönelik hazırlanan bu kitapta konuşma ve yazma becerilerini kazandırmak öncül amaçlardandır. Söylem temelli ve stratejik edinç merkezli kazanımların yer aldığı kitapta elde edilen bulgular sonucunda dinleme becerisine yönelik hazırlanan etkinliklerin ilk sırada olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Ak (2011)'in sınıflandırmasının temel alındığı bu çalışma kapsamında kitapta bulunan soru türlerinden en fazla etkinlik üretilen soru türü açık uçlu sorulardır. Bu soru türünü takip eden soru türleri eşleştirme ve boşluk doldurma etkinlikleridir.

Bu kapsamda dilin farklı amaçlarla ve işlevlerle olumlu etkiden olumsuz etkiye uzanan bir aralıkta kullanıldığına ilişkin bilgiye; dilin farklı bağlamlarda ve farklı katılımcılarla kullanıldığında çeşitli değişkenlere (resmî, günlük vb.) büründüğüne ilişkin bilgiye; farklı türdeki metinlerin nasıl üretildiğine ve bu metinleri kavrayıp anlamak için ne yapılması gerektiğine ilişkin bilgiye ve farklı iletişim stratejilerini kullanabilme bilgisine yönelik kazanımlara odaklanılmıştır. Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde, A1 öncesi, A1 ve A2 düzeylerinde temalar belirlenmiş ve tema-kazanım ilişkisinin kurulmasına dikkat edilerek üniteler oluşturulmuştur (TÖMER Yetişkinler için YTÖ Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Giriş Kitabı, 2020).

Tablo 8. TÖMER Yetişkinler için YTÖ Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Giriş Kitabında Yer Alan Etkinlikler (Uzun, Ed. 2020)

Beceriler				
Üniteler	Okuma	Dinleme	Yazma	Konuşma
1. Ünite (Tanışalım)	1 adet boşluk doldurma etkinliği	3 adet eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru (kendini tanıtmaya) etkinliği	1 adet eşleştirme etkinliği
	1 adet boşluk doldurma etkinliği	1 adet boşluk doldurma etkinliği	0	1 adet boşluk doldurma etkinliği
	0	1 adet boşluk doldurma etkinliği 4 adet eşleştirme etkinliği	0	0
2. Ünite (Okuyalım Yazalım)	0	3 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet sıralama etkinliği	1 adet boşluk doldurma etkinliği	0
	1 adet boşluk doldurma etkinliği	1 adet eşleştirme etkinliği	2 adet eşleştirme etkinliği 3 adet boşluk doldurma etkinliği	0
	3 adet eşleştirme etkinliği	1 adet sıralama etkinliği 1 adet boşluk doldurma etkinliği	1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
3. Ünite (Çevremiz ve Biz)	0	1 adet sıralama etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
	0	1 adet sıralama etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet boşluk doldurma etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği

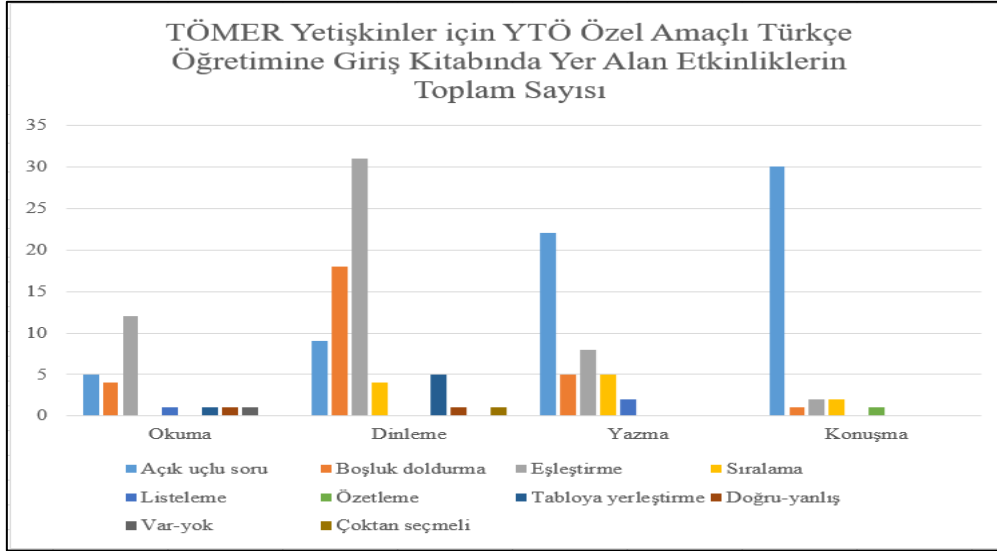
Beceriler				
Üniteler	Okuma	Dinleme	Yazma	Konuşma
	0	1 adet açık uçlu etkinliği 1 adet boşluk doldurma etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
4. Ünite (Hani Nerede?)	1 adet doğru-yanlış etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği 1 adet boşluk doldurma etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
	1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet tabloya yerleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
	1 adet var-yok etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet tabloya yerleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru (form doldurma) etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
5. Ünite (Sabahtan Akşama Akşamdan Sabaha)	0	1 adet boşluk doldurma etkinliği	1 adet eşleştirme (görsel ve eylem) etkinliği	1 adet açık uçlu soru
	0	1 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet tabloya yerleştirme etkinliği NOT: Tabloya <i>bilgi yok</i> diye bir seçenek eklenmiş.	1 adet eşleştirme etkinliği 1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
	0	1 adet eşleştirme etkinliği 1 adet tabloya yerleştirme etkinliği 2 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet sıralama etkinliği	2 adet açık uçlu soru etkinliği

Beceriler				
Üniteler	Okuma	Dinleme	Yazma	Konuşma
6. Ünite (Ailemiz ve Çevremiz)	1 adet eşleştirme etkinliği	2 adet eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
	0	1 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
	0	1 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
7. Ünite (Geçmişten Geleceğe)	1 adet sıralama etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet doğru-yanlış etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
	0	1 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
8. Ünite (Her İşin Başı Sağlık)	1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet eşleştirme (görsel-durum) etkinliği	1 adet açık uçlu soru (diyalog oluşturma) etkinliği
	1 adet boşluk doldurma etkinliği	1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği (diyalog oluşturma)
	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet boşluk doldurma etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet eşleştirme etkinliği (görsel-durum)

Beceriler				
Üniteler	Okuma	Dinleme	Yazma	Konuşma
		1 adet açık uçlu soru etkinliği	(Nerede? Nasıl? Kim?) (görsel-kavram haritası)	
9. Ünite (Marketten Mutfağa Mutfaktan Sofraya)	1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet listeleme etkinliği 1 adet açık uçlu soru etkinliği	2 adet açık uçlu soru etkinliği
	0	1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
	0	1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet listeleme etkinliği	1 adet sıralama etkinliği 1 adet açık uçlu soru etkinliği
10. Ünite (Çalışma Hayatı ve Bürokrasi)	1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet boşluk doldurma etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet özetleme etkinliği
	1 adet özetleme etkinliği	1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet eşleştirme etkinliği	0
	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet tabloya yerleştirme etkinliği	1 adet sıralama etkinliği 1 adet açık uçlu soru etkinliği 1 adet boşluk doldurma etkinliği (öz geçmiş)	1 adet açık uçlu soru etkinliği (mülakat)
	1 adet eşleştirme etkinliği	2 adet eşleştirme etkinliği	1 adet sıralama etkinliği	1 adet sıralama etkinliği

Beceriler				
Üniteler	Okuma	Dinleme	Yazma	Konuşma
11. Ünite (Seyahat Tatili)	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet sıralama etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
	0	1 adet eşleştirme etkinliği	1 adet sıralama etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
12. Ünite (Dünyanın Farklı Renkleri)	2 adet eşleştirme etkinliği	2 adet eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet çoktan seçmeli etkinlik 1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği
	1 adet sıralama etkinliği	1 adet boşluk doldurma etkinliği 1 adet Eşleştirme etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği	1 adet açık uçlu soru etkinliği

Şekil 6'da Yetişkinler için Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Giriş A1-A2 kitabında yer alan etkinliklerin toplam sayısı gösterilmiştir:



Şekil 28. TÖMER Yetişkinler için YTÖ Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Giriş Kitabında yer alan etkinliklerin toplam sayısı

Şekil 6'dan hareketle dinleme becerisine yönelik etkinliklerin daha çok aldığı, bu etkinlikleri konuşma etkinliği takip etmektedir. Bu anlamda Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Giriş kitabının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisinin geliştirilmesine daha çok ağırlık verdiği söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada özel amaçlı Türkçe öğretiminde kullanılan dört ders kitabındaki etkinlik türleri karşılaştırmalı olarak incelenmiş, veriler AODP (2021)'deki kazanımlar ile karşılaştırılmıştır.

Çalışmada incelenen birinci kitap Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçedir. Akademik Türkçe 1 kitabı öğrencilerin lisansüstü becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Kitapta sosyal bilimlerin Edebiyat, Felsefe, Filoloji, Tarih, Psikoloji, Arkeoloji, İlahiyat ve Hukuk bölümleriyle ilişkili dört temel beceride hazırlanmış etkinlikler kullanılmıştır. Akademik Türkçe 2 kitabında ise İnsan Kaynakları, Ekonomi, İktisat, Uluslararası İlişkiler, Hakla İlişkiler, Pazarlama, Maliye, Radyo, TV Ve Sinema bölümlerine dair etkinlikler yine dört temel beceride yer almaktadır.

Akademik Türkçe 1 ve 2 kitaplarında yer alan etkinliklerde dinleme becerisine yönelik etkinliklerin sayısının diğer becerilere kıyasla daha az olduğu, etkinliklerin daha çok okuma becerisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durumun sebebinin öğrencilerin akademik metinlerle daha çok karşılaşacak olmaları ve öğrencilerin alanlarına yönelik sözcüklere aşina olmalarını sağlamak olabilir. Nitekim Akademik Türkçe 1 ve 2 kitaplarında okuma becerisinde daha çok sözcük eşleştirme etkinliklerinden faydalandığı görülmüştür.

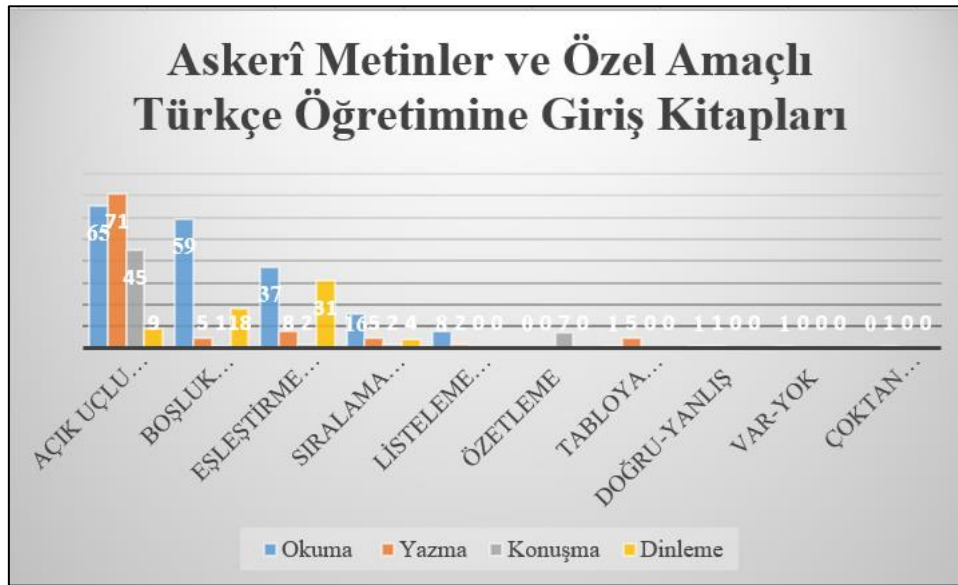


Şekil 29. Akademik Türkçe 1 ve Akademik Türkçe 2 Kitaplarında yer alan etkinlikler

Çalışmada incelenen Yabancılar için Türkçe: *Askerî Metinler* kitabı 1980'de 8-10 ay süreyle temel dil kurslarından sonra Harp Okullarında veya birliklerde askerî öğrenimlerinin yanı sıra Türkçe öğrenimlerini sürdüren askerî öğrenciler için askerî terimlerden oluşan metin odaklı ve dört temel dil becerisinden okuma becerisini geliştirmeyi hedefleyen bir kaynak olarak sunulmuştur. Bu bağlamda yalnızca askerî metinleri içinde barındırmaktadır. Kara, Deniz ve Hava Kuvvetlerinde kullanılan sözcükler ve bağlamlar aynı ders başlığı içerisinde verilmiştir. Klasik dilbilgisi kitaplarında yer alan konuları ayrıntılı öğretmek yerine konuları bileşik ve türemiş biçimleriyle öğretmek hedeflenmiştir. Kitapta dinleme ve konuşma becerisine yönelik olarak etkinlik hazırlanmamış olup konuşma becerisinin kitabın uygulayıcıları tarafından kitapta yer alan yirmi dört metin üzerinde yaptırılması planlanmıştır. Okuma metinlerinde hazırlanan etkinliklerde

öğrencinin kritik düşünme, anlama ve anlamlandırma, yorumlama süreçlerini geliştirmek adına en fazla açık uçlu soruların sorulduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra metinlere bağlı olarak boşluk doldurma, eşleştirme ve sıralama soru türlerinin de kullanıldığı görülmektedir.

TÖMER Yetişkinler için YTO Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Giriş A1-A2 kitabı ise dilin farklı amaçlarla ve farklı işlevlerle kullanıldığı dil kullanımını hedefleyen, farklı katılımcılara ve farklı değişkenlere (resmî, günlük vb.) göre şekillendirilen, çeşitli çalışma kollarını düşünerek bu bağlamlarda kullanılacak metinlerin nasıl olması gerektiğine odaklanmış bir özel amaçlı Türkçe ders kitabıdır. Çalışmanın AODP (2021) çerçevesinde A1-A2 düzeyinde belirlenmiş on iki tema üzerinden yapılandırıldığı görülmektedir. Dinleme, konuşma, yazma becerilerine yönelik etkinlikleri ağırlıklı olarak odağına alan bu kitapta en çok dinleme becerisi üzerine etkinlik oluşturulmuştur. Dinleme becerisiyle ilintili olan ve bu beceriyle gelişen konuşma becerisinde hazırlanan etkinlikler de dinleme becerisi ile koşutluk sağlamaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin resmî kurumlarda veya başvuru gibi durumlarda bir metni nasıl yazmaları gerektiğini gösteren yazma etkinlikleri de bulunmaktadır. Konuşma ve yazma becerilerinde en çok açık uçlu sorulara yer verilmiş olup bunu takip eden sıralamada eşleştirme, boşluk doldurma, sıralama, listeleme, özetleme, tabloya yerleştirme, doğru-yanlış/var-yok ve çoktan seçmeli sorular da etkinliklerde kullanılmıştır.



Şekil 30. Askerî Metinler ve Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Giriş Kitaplarında Yer Alan Etkinlikler

Şekil 8’de her iki kitapta yer alan etkinliklerde en çok tercih edilen soru türü açık uçlu sorular olduğu görülmektedir. Buradan ulaşılabilecek sonuç ise özel amaçlı Türkçe öğretiminde öğrencilerin dili etkin biçimde kullanmaları, hazır cevaplardan çok dilde üretime yönelmeleri ve bu üretimi konuşma ve yazma becerilerinde açık bir biçimde göstermelerini kazanım olarak hedefte tutmak olabilir.

Çalışmanın sonucunda özel amaçlı Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan etkinliklerin özel amaçlı yabancı dil öğretiminin doğası gereği öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillendiği bu amaçla giriş niteliğinde olan kitaplarda dinleme ve konuşma becerisini geliştirecek etkinliklerin yer aldığı, yüksek lisans ve doktora öğrencileri için hazırlanan kitaplarda ise okuma becerisine ve sözcük öğretimine daha çok ağırlık verildiği görülmüştür.

Çalışmadan hareketle özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik farklı alanlarda ders kitaplarının hazırlanması önerilebilir. Yazılacak kitaplarda öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak beceri temelli, AODP (2021)'deki kazanımlarla uyumlu, teknoloji tabanlı ders malzemelerinin öğrencilere katkı sağlayacağı öngörülebilir. Ayrıca dört temel dil becerisinin yetkinliğini sağlayabilmek için hazırlanacak kitaplarda etkinliklerin dağılımı bireylerin dil kullanımını geliştirmesi açısından birbirine koşut olmalıdır.

KAYNAKLAR

Açık, K., Özcan, M. ve Benli, A. (2014). Kara kuvvetleri lisan okulunda İngilizce dışında yabancı dil öğrenimi gören kursiyerlerin Avrupa ortak başvuru metnine göre seviyelerinin belirlenmesi ve dil becerileri açısından ortaya çıkan farklılıklara çözüm önerileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 3(8), 149-171.

Ak, D. (2011). *İkinci dil kaynaklarında yer alan anlama etkinliklerinin karşılaştırılması (Yeni Hitit ve Newheadway örnekleme)*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Albayrak, R. (2003). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gereksinim çözümlemesi: Kara Kuvvetleri Lisan Okulu'ndaki misafir askeri personele ilişkin bir uygulama örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arat, E (2022). *Özel amaçlı Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizi, materyal örnekleri ve terimler sözlüğü: Askeri Türkçe*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

AODP (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme. Tamamlayıcı Cilt*. www.coe.int/lang-cefr Millî Eğitim Bakanlığı, Kasım 2021.

Barber, C. L. (1962). Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose. In Swales (ed.), 1985.

Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Cevher, Ö. Y. ve Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (özel sayı), 2267-2274.

Çangal, Ö. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğrenen İranlılar için turizm Türkçesi öğretim programı, terimler sözlüğü ve konuşma kılavuzu denemesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (3), 707-734.

Çangal, Ö. ve Yörüsün, S. (2017). Özel amaçlı Türkçe öğretimi ders kitabı önerisi: bankacılık Türkçesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (4), 2669-2693.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 12(2); 176-198.

Çiftler, F. ve Aytan, T. (2019). Yabancılar için akademik Türkçe kitapları üzerine bir inceleme, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 75-91.

Day, R. R. ve Park, J., (2005): "Developing Reading Comprehension Questions", *Reading In A Foreign Language*, Vol. 17.

Değer, A.C, Çetin, B. ve Oflaz Köleci, E. (2017). *Kuramdan uygulamaya yabancılara Türkçe dilbilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Demir, D. ve Genç, A. (2018). Akademik Türkçe etkinliklerine yönelik öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri. *Türkiyat Araştırmaları*, (28), 91-104.
- Dolmacı, M. (2015). *Akademik Türkçe kelime bilgisi üzerine bir derlem çalışması: yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair çıkarımlar*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dudley-Evans, T. & St John, M.J. (2002). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. UK: Cambridge University.
- Dursun, A. (2021). *Özel amaçlı Türkçe öğretim programı tasarısı: sağlık Türkçesi öğretim programı*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Eroğlu, S. (2022). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerdeki akademik Türkçe söz varlığı ile akademik Türkçe kitaplarındaki söz varlığı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- Ewer, J. R. & Latorre, G. (1969). *A Course in Basic Scientific English*. Longman.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Jiang, X. (2014). *Assessing reading*. In Kunnan, J. A. (Ed.). *The companion to language assessment* (pp. 185-200). New Jersey: Wiley-Blackwell. [Crossref]
- Güleç, F. (2022). Özel amaçlı dil öğretimi misafir askerî personele Türkçe öğretimi örneği. *Edebiyat Bilim*, 65-89.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Beijing: Pearson Longman.
- Hasırcı Aksoy, S. (2021). *Lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçe öz yeterliklerine ilişkin görüşleri*. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1705-1728.
- Hong, L.K. (1984). List processing free responses; analysis of open-ended questions with Word processor. *Qualitative Sociology*, 7(2), 98-109.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1980). Communication in the technical classroom: 'you just shove this little chappie in here like that'. *Projects in Materials Design*, London: The British Council, 5, 7-37.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes a learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Kange, R. (2019). *Üniversitede okuyan uluslararası öğrencilerin akademik dijital hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kocaman Gürata, E. (2022a). Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma ihtiyaçlarına ilişkin uzman görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (36), 193-223.
- Kocaman Gürata, E. (2022b). *Uluslararası öğrencilere Türkçe Akademik Yazma öğretiminde kullanılan ders malzemelerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Koç, N. (1980). *Yabancılar için Türkçe askeri metinler*. Ankara: Genelkurmay Basımevi
- Koç, N. ve Akça, M. (1977). *Yabancılar için temel Türkçe I*. Ankara: Genelkurmay Basımevi.

- Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği*. (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kurt, V. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde özel amaçlı dil öğretimi: iş Türkçesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, V. (2020). *Yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimi iş Türkçesi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Küçük, F. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçede akademik yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lim, Y. S. ve Cole, K. N. (2002). Facilitating first language development in young Korean children through parent training in picture book interactions. *Bilingual Research Journal*, 26, 367-381.
- Moralı, G. (2019). Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi: bir doküman incelemesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(2), 57-72.
- Nuhoğlu-Murat, M., Başoğlu, N. ve Kayganacıoğlu, S. (2008). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özbal, B. (2020). Özel amaçlı Türkçe öğrenimine örnek tarihî bir ders kitabının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 1-11.
- Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, E. (2015). *İktisadi ve idari bilimler Türkçesinin incelenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şen, Ü. ve Ünlü Alkaya, H. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılmış özel amaçlı dil öğretim çalışmalarının analizi. *International Journal of Language Academy*, 9 (2),345-366.
- Taştekin, A. (2017). Türk Silahlı Kuvvetlerinin uygulamaları bağlamında anadili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretimi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 171-183.
- Temizyürek, F., Çangal, Ö. ve Yörüsün, S. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde iş Türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: bankacılık örneği. *ZeitschriftfürdieWelt der Türken*, 7 (2), 87-111.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. (Doktora Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Türkel, A. ve Çetinkaya, M. (2022). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında etkinlik türleri. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 910-939.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: bir model önerisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Untuç, Ş. (2022). *Özel amaçlı Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim yaklaşımları üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Siirt.

- Uzun, G. L. (Ed. 2020). *Yeni Hitit Yetişkinler için Yabancı Dil Olarak Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Giriş A1-A2*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ülper, H. (Ed.), (2010): *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*, Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ülper, H. (2010): *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünlü Alkaya, H. (2019). *Özel amaçlı dil öğretiminin İngiltere ve Türkiye'deki durumu*. III. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, Nevşehir.
- Ünlü Alkaya, H. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sağlık Türkçesinin mevcut durumuna yönelik öğretici ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Willis, J. (1997). *Teaching English through English*. Londra: Longman.
- Yıldırım ve Şimşek (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz F. ve Konyar, M. (2017). Turkish academic language needs analysis in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal Of Language Academy*, 5(4), 223-233.
- Yılmaz, E., Kahraman, Ş., Bilgin, E., Şimşek, M., Keskin, F., Boy, M. ve Demirel, G. (2019). *Uluslararası öğrenciler için sosyal bilimlerde akademik Türkçe 2*. F. Yıldırım, M. Y. Yılmaz, G. Demirel, E. Boylu, A. Biçer, A. Saçkesen ve T. Can (Ed.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Yılmaz, E.,Tüney Kahraman, Ş., Bilgin, E., Şimşek, M., Paşalı, M., Keskin, F. ve Demirel, G. (2018). *Uluslararası öğrenciler için sosyal bilimlerde akademik Türkçe 1*. F. Yıldırım, M. Y. Yılmaz, G. Demirel, E. Boylu, A. Biçer ve A. Saçkesen (Ed.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Yılmaz, İ. (2017). Opinions of Turkish as a Foreign Language Learners on Academic Turkish *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 180-189.
- Yurdakul Güde, C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde akademik yazmaya yönelik bir içerik önerisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE -İNCE ZARF-FİİL EKİ VE -DİĞİ ZAMAN ZARF-FİİL ÖBEĞİNDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİSİ

Dr. Zeki SÖZER*

ÖZ

B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler sıklıkla *-İnce* zarf-fiil ekini *-Diğİ zaman* zarf-fiil öbeğiyle karıştırmaktadırlar. Öğrencilerden aldığımız geri bildirimlere dayanarak bu karışıklığın temel sebebinin her iki biçimbirim, öğrencinin ana dilinde aynı karşılığının olması olduğunu belirledik. Bunu Google Çeviri'yi kullanarak 7 farklı dilde (Almanca, Arapça, Farsça, Fransızca, İngilizce, Korece, Rusça) doğruladık. İkinci önemli sebep, her iki biçimbirim de zaman belirtmesi nedeniyle sıklıkla birbirinin yerine kullanılabilmesidir. Bu yazımızda bu karışıklığı ortadan kaldıracak çözüm önerisi sunacağız.

Anahtar Kelimeler: -İnce, -Diğİ zaman, zarf-fiil

DIFFICULTIES ENCOUNTERED IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE WITH THE -İNCE AND -DİĞİ ZAMAN GERUND SUFFIXES AND SUGGESTIONS FOR SOLUTIONS

ABSTRACT

In teaching Turkish as a foreign language at the B2 level, students often confuse the adverb suffix *-İnce* with the gerund *-Diğİ zaman*. Based on the feedback we received from students, we determined that the main reason for this confusion was that both suffixes had the same equivalent in the student's native language. We verified this in 7 different languages (German, Arabic, Persian, French, English, Korean, Russian) using Google Translate. The second important reason is that since both adverbial suffixes indicate time, they can sometimes be used interchangeably. In this explanation, we will propose a solution that will eliminate this confusion.

Key Words: -İnce, -Diğİ zaman, Gerund

GİRİŞ

-İnce eki bütün dilbilgisi kitaplarında çoğunlukla ‘zarf-fiil’ veya ‘ulaç’ kategorisi altında gösterilip zaman işleviyle verilmektedir. Ergin *-İnce* ekine gerundiumlar madde başı altında yer vererek ekin Türçede eskiden beri bulunduğunu ve durum zarfı olduğu gibi zaman zarfı olarak da kullanıldığını belirtir (1992, 341).

Korkmaz, *-İnce* ekini zaman gösteren zarf-fiiller başlığı altında ele alıp ekin, cümledeki esas fiilin zamanını başka bir fiilin zamanına göre ayarladığını ve “-diğİ zaman” anlamı verdiğini belirtir (2017, 558). Korkmaz, başka bir yazısında *-İnce* ekinin olumsuz şeklinin çoğunlukla -madan, -maksızın zarfının yerini tuttuğunu ifade eder (2017, 985).

* DİLMER Yabancı Dil Kursu, Yabancılar İçin Türkçe Bölümü, zekisozer@gmail.com

-*İncE* eki, diğer zarf-fiil ekleri gibi eylemsi ve durum ekinin birleşmesinden ortaya çıkmıştır. Ek, günümüzde zaman bildirmek için kullanılır (Karaağaç, 2013, 383-384).

Fiil kök ve gövdelerine gelen -*İncE* eki zaman bildiren zarf-fiiller yapmakta kullanılır. (Yelten, 2013, 173).

-*İncE* ekini İzleme Zarf-Fiilleri maddesi altında ele alan Banguoğlu, ekin asıl cümlelerin fiilinin zaman bakımından kendilerini izlediğini ifade ettiğini ve ayrıca ekin, asıl cümlelerin yargısını doğal sonuç gibi göstermeye yaradığını belirtir (2015, 433).

Adalı, -*İncE* ekine Eylemsi Ardılları madde başı altında yer verip bu eklerin Türkçede eylem cümleleri, isme, sıfata veya belirtece dönüştürülerek bir çekirdek cümle içine yerleştirilebileceğini ve bu şekilde bağımsız bir çekirdek cümlelerin yan tümceye dönüştürülebileceğini belirtir. Adalı -*İncE* ekine, üç öbekte topladığı eylemsi ardıllarından, ulaçlık ardılları içinde yer verir (2004, 60).

Sebzecioğlu, -*İncE* ekini -*DİĞİ* zaman ile birlikte ele alıp “*Öğretmen gelince kitaplar açıldı.*” cümlesini kullanarak, eki, iki olay arasındaki ilişki, bir sarkacın bir diğer sarkaca çarpması sonucunda hemen oluşan harekete benzetilebileceğini belirtir (2016, 386-387).

Ana tümcenin öznesiyle -*İncE* ekinin bulunduğu cümlelerin öznesi aynı veya farklı olabilir. Ana tümcenin fiili, -*İncE* ekini alan yan tümcenin fiilinden sonra gerçekleşir ve iki eylem arasında nedensel bir ilişki vardır (Özsoy, 1999, 234).

Tiken, çalışmasında -*İncE* ekine şu şekilde yer vermektedir:

“-*inca*’lı zarf-fiil

1) “-*diği zaman*” anlamında, bağlandığı fiil hareketinin, kendi (zarf-fiil) hareketi ile aynı zamanda gerçekleştiğini (zamandaşlık) ifade eden bir zarf durumunda bulunmaktadır: *Görünce geldi çocukluk zamanlarım yâda... (SF, 8.1). Gelince hışm ile bir tos vururdu Köprü’ye ki (SF, 239.8).*” (1999, 290).

Deny, -*İncE* ekini ‘Fiilin zarf-fiilleri’ başlığı altında şöyle ele alır:

“8. -*IncA*

Örn.: *Sevince;*

uyuyunca,; yani ben, sen, o, biz, siz, onlar, sever sevmez, sevdikleri (uyudukları) zaman.” (1921 / 1941 / 2012, 426).

Hengirmen, -*İncE* ekini ‘Zaman Ulaçları’ madde başı altında şu şekilde verir:

“-*inca* (-*ince*, -*unca*, -*ünce*)

Yaz gelince hep birlikte tatile çıkarız.

Köşeyi dönünce, pastaneyi görürsün.

Ankara’ya gelince, lütfen bize de uğrayın.

Hasta olunca, hemen doktora gitmelisiniz.

Seninle evlenince, dünyanın en mutlu insanı olacağım.

Sorunlar büyüyünce, iş yerini kapatmak zorunda kaldık.

-ınca eki genellikle -dığı zaman ekinin anlamını verir:

Kış gelince kayak yaparız.

Kış geldiği zaman kayak yaparız.

Zamanın olunca daha büyük bir ev alırsız.

Seni görünce içime huzur doluyor.

İnsanın akli az olunca başına çok iş gelir.

Sen gidince ev bomboş kaldı.

Aşk gelince akıl yıllık izne çıkarmış.” (2002, 260)

-İncE ekini ‘Bağ-Fiiller’ madde başı altında ele alan Zülfikar, bu ekle yapılan bağ-fiillerin iki işin art arda yapıldığını bildirdiğini ve *-İncE* eki yerine *-DİĞİ zaman* biçim birimini kullanabileceğimizi belirterek buna uygun örnekler verir (1969, 112).

Emre, *-İncE* ekiyle her fiilden bir bir zaman ulacı oluştuğunu, söylemin anlattığı eylemin kılınma zamanını ulacın eyleminden sonra olmak üzere sınırladığını belirtir. Ekin olumsuz şekline ayrı bir madde başı açarak yer veren Emre, olumsuz şeklin anlatış alanının olumsuzundan değişik olduğunu belirtip örneklendirir (1945, 397)

-İncE eki geçmiş zamanlarla, geniş ve şimdiki zamanlarla, gelecek zamanla her zaman süreç gerçekleşme sırası bakımından bitmişlik gösterir, konuşma ânıyla ilişkilendirme bakımından ise dildüzenegi zamanlarıyla birlikte değişik kullanım özellikleri gösterir (Ünal, 2010, 109).

Yunus Emre Enstitüsünün ders kitabı olan Yedi İklim Türkçe B2 düzeyinde *-İncE* zarf-fiil eki ele alınmaktadır. Ancak kitapta *-İncE* zarf-fiil ekine ait alıştırmalar olmasına rağmen eke ait her hangi bir bilgi bulunmamaktadır. Buna karşılık Yunus Emre Enstitüsünün Youtube kanalında *-İncE* ekinin sadece zaman işlevi olduğu belirtilmiş ve ünlü uyumuna göre örnek cümleler verilmiş. Verilen örnek cümleler aynı zamanda *-DİĞİ zaman* ekiyle de tekrarlanarak iki ekin aynı olduğu vurgusu yapılmış. Videoda *-İncE* ekine ait şu örnekler verilmiş:

1. Sana sarılınca tüm üzüntülerimi unutuyorum.
2. Sen gelince bahar geliyor.
3. Sen gülünce güller açar.
4. Parayı bulunca bizi unuttu.
5. Kitabı okuyunca her şeyi daha iyi anlamış.
6. Gerçeği anlayınca özür dilemiş.
7. Özür dileyince rahatlamış ve huzurla yürümüş.
8. Yürüyünce yorulmuş. (Yunus Emre Enstitüsü, 18.08.2020)

Türkçe dilbilgisi çalışmalarının birçoğunda *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğine yer verilmemektedir. Bazı çalışmalarda ise *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeği yerine, benzer şekli olan *-DİĞİndE* ekine yer verildiğini görmekteyiz.

-Dik / -DUk sıfat-fiil ekinin bulunma durum ekiyle birleşmesinden oluşan ve asıl fiildeki eylemin zamanını belirleyen *-DiktA / -DUktA* zarf-fiil eki, Eski Oğuz Türkçesi ve devamı olan Osmanlı Türkçesi dönemlerinde yaygın olarak kullanıldığı halde, günümüz Türkiye Türkçesinde bu şekliyle kullanımdan düşmüş ve yerini sıfa-fiil ile bulunma durumu eki arasına birinci, ikinci, üçüncü şahıs iyelik eki almış şekillere bırakmıştır. Bu kullanımıyla, zarf-fiil şahsa bağlı bir zaman bildirme özelliği kazanmıştır (Korkmaz, 879).

Tiken, *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğine, yazısında “-dığı zaman’lı zarf-fiil” başlığı altında yer verip *-DİĞİ zaman*’ın zamandaşlık, sebep ve şart ifadeleriyle zarf olarak fiile bağlandığını belirtir. (1999, 345-346).

Deny de Korkmaz gibi, eserinde doğrudan *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğine yer vermez, onun yerine *-dikTA* başlığı altında verdiği örnekleri *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğiyle açıklamayı tercih eder (2012, 426).

Banguoğlu, *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğini ‘Eşzaman zarf-fiilleri’ madde başı altında ele almış ve başcümle fiilinin kendileriyle aynı zamanda gerçekleştiğini göstermeye yaradığını ifade etmiştir (2015, 434).

Emre, iyelik bilgileri alan *tik-* ortacının, zaman isimlerine ulanarak zaman ulaçları oluşturduğunu belirtip bir örnek cümle vermektedir (1945, 405).

-DİĞİ zaman zarf-fiil öbeğini bileşik ekler içinde yer veren Sebzecioğlu, *-DİĞİ zaman*’ı *-İncE* ekiyle birlikte ele alıp bunların benzer veya yakın işlevli olduğunu belirterek, cümleye yükledikleri anlamsal farklılıklara da dikkat çekmektedir (2016, 386).

Özsoy, *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğine çalışmasında şu şekilde yer vermektedir:

“*-Dığ-I zaman ilgeç yantümcesindeki olay/hareketin ana tümcedeki olay/hareketten önce veya aynı zamanda yer aldığını belirtir.*” (1999, 125).

Çalışmasında *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğini ‘Zaman Ulaçları’ başlığı altında ele alan Hengirmen, *-DİĞİndE* ekiyle *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğinin genellikle aynı anlamı verdiğini belirtir (2002, 258-259).

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2 ders kitabında *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeği ‘Zarf-Fiiller’ başlığı altında şu şekilde verilmektedir:

“***fiil + (mA) DIK + iyelik eki zaman / (n) dA***

Bu zarf-fiil, temel cümledeki olayın gerçekleşme zamanını anlatır.

Örnek:

Derse girdiğim zaman / girdiğimde saat 10.00’du.

Tatile çıktığım zaman / çıktığımda bol bol kitap okuyacağım.

Akşamları erken uyumadığım zaman / uyumadığımda ertesi gün çok yorgun hissediyorum.

Yağmur yağdığı zaman / yağdığında (yağınca) hüüzlenirim.

Yaz geldiği zaman / geldiğinde (gelince) ailemle yazlığa gider, denize gireriz.

Ailemi ziyaret etmediğim zaman / etmediğimde (etmeyince) kendimi iyi hissetmem.” (2015, 35).

Yunus Emre Enstitüsünün ders kitabı olan Yedi İklim Türkçe B2 düzeyinde *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeği ele alınmaktadır. Ancak kitapta *DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğine ait her hangi bir açıklayıcı bilgi bulunmamaktadır. Buna karşılık Yunus Emre Enstitüsünün Youtube kanalında *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğinin, iki işten birinin yapılması diğerinin sonucuna ya da sonuçlanmasına bağlı olduğu durumlarda kullanıldığı ve *-DİĞİ zaman* ekinin asıl fiildeki hareketin zamanını belirlediği ifade edilmiş. Videoda *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğine ait şu örnekler verilmiştir:

1. Parayı aldığım zaman size borcumu ödeyeceğim.
2. Parayı aldığımda size borcumu ödeyeceğim.
3. Mezun olduğun zaman çalışmaya başlayacaksın.

4. Araba aldığı zaman herkes yemek ısmarladı.
5. Ders başladığı zaman sınıfa yeni girmiştik.
6. Büyüdüğünüz zaman ne olacaksınız?
7. Aliler geldikleri zaman yemeklerin siparişini verelim.
8. Seni görmediğim zaman uyuyamıyorum. (Yunus Emre Enstitüsü, 17.08.2020)

İncelediğimiz çalışmalarda birçok eksiklik tespit ettik. Türkler için yazılan dilbilgisi kitaplarının ve yabancılar için yazılan ders kitaplarının çoğunluğunda öğrencinin anlamasını zorlaştıracak derecede *-İncE* eki ve *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeği hakkında çok az bilgi olduğunu tespit ettik. Bu da, eksiklikleri öğretmenlerin tamamlamasını zorunlu kılmaktadır. Kitaplarda genel olarak tespit ettiğimiz eksiklikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Söz konusu biçimbirimlerin sadece fiillere eklenebileceği, isimlere eklenemeyeceği belirtilmemiş.
- Yan cümlenin öznesi ile asıl cümlenin öznesinin aynı veya ayrı olabileceği bilgisi verilmemiş.
- *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğinin ünlü uyumuna ve ünsüz uyumuna göre şekilleri verilmemiş.
- *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğinin olumlu ve olumsuz çekimleri verilmemiş.
- *-İncE* ekinin ünlü uyumuna göre örnekler verilmemiş.
- Ünlü ile biten fiillerden sonra *-İncE* ekiyle fiilin arasına *-y-* yardımcı sesi geldiği belirtilmemiş.
- Yardımcı cümlenin fiili ile asıl cümlenin eyleminin önce veya sonra gerçekleşmesi durumu verilmemiş.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bütün çalışmalarda belirtildiği gibi iki biçimbirim birçok örnekte birbirinin yerine kullanılabilir. Buna rağmen hemen her kitapta gördüğümüz *-İncE* ekiyle *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğinin tam aynı olduğu anlamına gelebilecek açıklamalardan ve örneklerden mümkün olduğunca kaçınılmalıdır. İki biçimbirim öğretildikten ve birbirinin yerine kullanılan örneklerden sonra birbirinin yerine kullanılmadığı örnekler sebepleri ile birlikte verilmelidir. Aşağıda bu iki biçimbirimin birbirinin yerine kullanılmadığı durumları vereceğiz:

1. Ben odaya girdiğim zaman bebek uyuyordu.
2. Ben odaya girmeye bebek uyuyordu.

-DİĞİ zaman zarf-fiil öbeği alan yan cümlenin fiili önce gerçekleştiği anda asıl cümlenin fiili devam edebilir. Birinci örnekte *uyumak* fiili, *girmek* fiilinden önce başlamakta ve *girmek* fiili gerçekleştiği anda da devam etmektedir. Birinci örnekte *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeği yerine, ikinci örnekte olduğu gibi *-İncE* ekini kullanamayız. Zira *-İncE* ekiyle kurulan cümlelerde, *-İncE* eki alan yan cümlenin fiili, daima asıl cümlenin fiilinden önce gerçekleşir, biter.

3. Sen geldiğin zaman nikah bitmişti.
4. Sen gelince nikah bitmişti.

Asıl cümlenin fiili, *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeği alan yan cümlenin fiilinden önce gerçekleşip bitebilir. Üçüncü cümlede, asıl cümlenin fiili olan *bitmek*, yan cümlenin *gelmek* fiilinden önce

gerçekleşip bitmektedir. Dördüncü cümlede ise yukarıda belirttiğimiz gibi *-İncE* ekiyle kurulan cümlelerde, *-İncE* eki alan yan cümlenin fiili, daima asıl cümlenin fiilinden önce gerçekleşip bittiği için *-İncE* ekini kullanamayız.

5. Biz sinemaya girdiğimiz zaman her yer kapkaranlıktı.
6. Biz sinemaya girince her yer kapkaranlıktı.
7. Ona borç verdiğin zaman iyisin, vermediğin zaman kötüsün!
8. Ona borç verince iyisin, vermeyince kötüsün!

İsim cümleleriyle *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğini kullanabiliriz, buna karşılık çoğunlukla *-İncE* ekini isim cümleleriyle kullanamayız. Beşinci cümledeki *kapkaranlık* eylemi, yan cümlenin fiili *girmek*'ten önce başlamış ve devam etmektedir. Yine yukarıda belirttiğimiz sebepten ötürü altıncı cümlede *-İncE* eki mümkün değildir. Yedinci cümlede ise *borç vermek* ve *vermemek* fiilleri önce, *iyi* ve *kötü* eylemleri sonra gerçekleştiği için sekizinci cümlede görüldüğü gibi *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeği yerine *-İncE* ekini kullanabiliriz. Ancak isim cümlelerinde çoğunlukla *-İncE* eki mümkün olmadığı için öğrencilere isim cümlelerinde *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğini kullanmalarını rahatlıkla söyleyebiliriz. Bu şekilde öğrencinin hata yapma ihtimallerinden birini daha eksiltmiş oluruz.

9. Bu sabah arabam bozulunca işe geç kaldım.
10. Bu sabah arabam ~~bozulduğu zaman~~ işe geç kaldım.

-İncE eki bazı cümlelerde zaman anlamından daha çok sebep anlamı taşır. Öte yandan *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeği sadece zaman anlamı taşır. Bu nedenle dokuzuncu cümlede *-İncE* eki kullanabildiğimiz halde onuncu cümlede *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğini kullanamayız. Ancak aynı cümleyi olaydan daha uzun bir zaman geçtikten sonra *-İncE* eki yanında *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğini de kullanabiliriz:

11. En son geçen yıl arabam bozulduğu zaman işe geç kalmıştım, ondan beri hiç geç kalmadım.

-İncE ekinin olumsuz şeklinde çoğunlukla sebep anlamı daha baskındır:

12. Annesi dondurma almayınca çocuk ağlamaya başladı.
13. Patron maaşına zam yapmayınca Ayşe işi bırakmış.
14. Otobüs vaktinde gelmeyince işe geç kaldım.

Kısıtlı da olsa *-İncE* ekiyle veya *-DİĞİ zaman* zarf-fiil öbeğiyle kurulan cümleler geniş zamanın şartıyla kurulan cümlelerle benzerlik gösterir:

15. Ona borç verirsen iyisin, vermezsen kötüsün!
16. Ona borç verince iyisin, vermeyince kötüsün!
17. Ona borç verdiğin zaman iyisin, vermediğin zaman kötüsün!

Nadiren de olsa bazı öğrenciler bu gibi durumlarda zorlanabilir, hangi biçimbirimi ne zaman kullanacağı konusunda kararsız kalabilir.

Yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinin tamamı batılı bilim insanları tarafından işitsel-dilsel yöntem hariç tamamı batı dillerinin öğretilmesi için geliştirilmiştir. Mevcut dil öğretim yöntemleri

Hint-Avrupa dillerini yine çoğunlukla Hint-Avrupa dillerini konuşanlara öğretmek üzere geliştirildiği için günümüzde gramer öğretimini neredeyse yok saymaktadırlar. Eğer Türkçeyi, diğer Türk lehçeleri konuşanlara öğreteceksek biz de gramer öğretimini ikinci plana atabiliriz. Zira hiç kurs yapmadan, sadece pratik yaparak, kitap okuyarak iyi derecede Özbek Türkçesi öğrenmiş bir kişi olarak rahatlıkla söyleyebilirim ki çok az gramer öğretmek, bolca konuşma, okuma, yazma pratiği yaparak Türkiye dışındaki Türklere Türkiye Türkçesi öğretebiliriz. Ancak diğer milletlerden öğrencilere Türkçe öğretirken, Türkçenin gramerini öğrencinin sorunlarına cevap olacak şekilde detaylı öğretmeliyiz.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2004). *Türkiye Türkçesinde biçimbirimler*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Bölükbaş, F. vd. (2015) *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı seviye B2*, İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Deny, J. (2012). *Türk dil bilgisi – Osmanlı Türkçesi* (1. Baskı). (A. Benzer, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi. (1921).
- Emre, A. C. (1945). *Türk dilbilgisi Türkçenin bugünkü ve geçmişteki gelişmeleri üzerine gramer denemesi*. İstanbul: TDK Yayınları.
- Ergin, M. (1992). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım-Yayın-Tanıtım.
- Hengirmen, M. (2002). *Türkçe temel dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin dil bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türk dili üzerine araştırmalar 1-2, Türkiye Türkçesi, dil inkılabı, dil-kültür konuları / Türkiye Türkçesi*. (558). Ankara: TDK Yayınları.
- _____ (2017). *Türk dili üzerine araştırmalar 1-2, Edebi şahsiyetlerde dil ve üslup özellikler / Fuzuli'nin dilindeki fonetik ve morfoloji özelliklerine dair*. (985). Ankara: TDK Yayınları.
- Özsoy, A. S. (1999). *Türkçe Turkish*. İstanbul. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Sebzecioğlu, T. (2016). *Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Tiken, K. (1999). Türkiye Türkçesinde basit ve birleşik zarf-fiillerin ifade ve işlevleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 47 (1999), 279-364.
- Ünal, R. (2010). *Çağdaş Türkiye Türkçesi'nde başlıca zaman ulaçları*. İstanbul: Dilmer Yayınları.
- Yelten, M. (2013). *Fakülteler ve yüksekokullar için Türk dili ve anlatım bilgileri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Zülfikar, H. (1969). *Yabancılar için Türkçe dersleri dilbilgisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Türkçe Kursu Yayınları.

İnternet Kaynakları

- Yunus Emre Enstitüsü. (17.08.2020). *B2 - Zarflar –Dıkça / -DIĞI zaman / boyunca / süresince* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/kTVY9-7gfbM?si=J0VYm-i4OomovnjZ>
- Yunus Emre Enstitüsü. (18.08.2020). *B2 - -Inca / -Ar...-mAz / -AcAğI sırada* [Video]. YouTube. https://youtu.be/w4uaA-rRI70?si=V-h1_6wK3JImYMG0

YAZMA EĞİTİMİ DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİ FARKINDALIĞINA ETKİSİ

Dr. Öğr. Ü. Mehmet Volkan DEMİREL*

ÖZ

Bu çalışmada yazma eğitimi dersinin öğretmen adaylarının üstbilişsel yazma stratejileri farkındalıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerine bağlı olarak durum belirleme desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 95 (67 kadın, 28 erkek) Türkçe öğretmenliği 3. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Aydın, İnnalı ve Uyumaz (2017) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği (ÜYSFÖ) kullanılmıştır. Ölçek öğrencilere 2021 – 2022 ve 2022 – 2023 Eğitim Öğretim yıllarının bahar dönemlerinde uygulanmıştır. Veriler ÜYSFÖ'nün dönem başında (ön test) ve dönem sonunda (son test) olmak üzere iki kez uygulanmasıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve veriler normal dağılım göstermediğinden ($p < ,05$) parametrik olmayan testler ile analize devam edilmiştir. Öğretmen adaylarının ön test ve son test sonuçlarına göre üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyleri arasında fark olup olmadığına yönelik Wilcoxon (eşleştirilmiş çiftler) testi uygulanmış ve son test sonuçlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Sig.: ,000; $p < ,05$). Öğretmen adaylarının ön test ve son test puanlarının farkı üzerinden üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyleri arasında cinsiyete göre farklılık olup olmadığına Mann Whitney U testi aracılığıyla bakılmış ve anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Sig.: ,668; $p > ,05$). Öğretmen adaylarının ön test ve son test puanlarının farkı üzerinden üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyleri arasında yazı yazma sıklıkları ve kitap okuma sıklıklarına göre bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile incelenmiş ve anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > ,05$). Sonuç olarak bir dönem boyunca teorik olarak işlenen Yazma Eğitimi dersinin cinsiyet, yazı yazma sıklığı ve kitap okuma sıklığı değişkenlerinden bağımsız olarak öğretmen adaylarının üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Yazma Eğitimi, Üstbilişsel Yazma Stratejileri, Türkçe Eğitimi

THE EFFECT OF WRITING EDUCATION COURSE ON PRE-SERVICE TEACHERS' AWARENESS OF METACOGNITIVE WRITING STRATEGIES

ABSTRACT

In this study, the effect of the Writing Education course on pre-service teachers' awareness of metacognitive writing strategies was examined. The study was carried out according to the situation determination pattern depending on the quantitative research methods. The sample of the research consists of 95 (67 female, 28 male) Turkish language teaching 3rd grade students studying at a state university. The Metacognitive Writing Strategies Awareness Scale (USSFÖ) developed by Aydın, İnnalı, and Uyumaz (2017) was used to collect data in the study. The scale was applied to the students in the spring semesters of the 2021 – 2022 and 2022 – 2023 academic

* Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD

years. The data were collected by applying the UYSFÖ twice, at the beginning of the semester (pre-test) and at the end of the semester (post-test). The obtained data were analyzed using the SPSS program. First of all, it was checked whether the data showed a normal distribution and since the data did not show a normal distribution ($p < .05$), the analysis was continued with non-parametric tests. Wilcoxon (paired pairs) test was applied to determine whether there was a difference between the awareness levels of metacognitive writing strategies according to the pre-test and post-test results of the pre-service teachers and it was observed that there was a significant difference according to the post-test results (Sig.: ,000; $p < 0.05$). The Mann Whitney U test was used to determine whether there was a difference between the awareness levels of metacognitive writing strategies over the difference of pre-test and post-test scores of pre-service teachers, and it was concluded that there was no significant difference according to gender (Sig.: ,668; $p > 0.05$). The Kruskal Wallis H test was used to examine whether there was a difference between the pre-test and post-test scores of the pre-service teachers and the awareness levels of metacognitive writing strategies, according to the frequency of writing and reading books, and it was seen that there was no significant difference ($p > 0.05$). As a result, it can be said that the Writing Education course, which was taught theoretically for a period of time, positively affects pre-service teachers' awareness of metacognitive writing strategies, regardless of gender, frequency of writing and frequency of reading.

Key Words: Writing Education, Metacognitive Writing Strategies, Turkish Education

GİRİŞ

Yazma bilgi aktarma, duygu ve düşünceleri ifade etme ihtiyacıyla ortaya çıkan birtakım sembollerin kodlanması yoluyla gerçekleşen dilsel bir etkinliktir. Bilişsel ve fiziksel süreçleri barındıran bu etkinlik dil becerileri içerisinde geç ve zor gelişir. Bu becerinin gelişimi üzerine özellikle 1950'lerden sonra pek çok çalışma yapılmıştır. Yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda beceriye yaklaşımlar değişiklik göstermektedir. Geleneksel çalışmalarda yazma ürün odaklı, kesintisiz ve doğrusal olarak ilerlediği varsayılır. Ancak yapılan çalışmalarla yazma sürecinin öncelendiği çalışmalarda daha başarılı ürünlerin elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Başarılı bir yazma ürünü ortaya çıkarmak için yazma eyleminin; planlama, belli aralıklarla bunu düzenleme, gözden geçirme, düzeltme ve tekrar yazma gibi, bazen ileriye bazen geriye doğru atılan adımlarla ilerlemesi gerekir (Anılan ve Gültekin, 2006; Karatay, 2011). Öğrencilerin başarılı yazılı ürünler ortaya koymasında bu bilişsel süreçleri doğru yönetmeleri gerekir. Bu süreçler arasındaki bağlantının doğru kurulabilmesi, işletilebilmesi de birtakım yazma stratejilerinin kullanımıyla mümkündür. Dolayısıyla yazma stratejilerinin kullanımı aynı zamanda yazma sürecinin kontrolü anlamına da gelir. Yazma sürecinde kullanılan stratejiler bilişsel ve üstbilişsel düzeyde olabilir.

Jones ve Pellegrini'ye (1996: 695; Akt. Aydın, İnnalı ve Uyumaz, 2017) göre üst düzey bir zihinsel aktivite olan yazma, hem bilişsel hem üstbilişsel süreçleri içerir. Bu süreçlerin etkin kullanımıyla birlikte yazarlar kullandıkları dil hakkında ve yazılı ürünün hedefleri doğrultusunda değerlendirmelerde bulunabilir. Böylelikle yazma sürecinde üstbilişsel stratejilerin kullanımı gerçekleşmiş olur.

Üstbiliş bir stratejinin bilgisi ya da kullanımından ziyade bu stratejinin etkinliğini gözeterek yerinde ve zamanında kullanımını ifade eder. Özellikle yazma becerisi bağlamında üstbiliş,

oluşturulacak olan metnin planlanması, yazıya dökülmesi ve bu yazılanların değerlendirilmesi süreçlerinin tamamında ve neredeyse aynı anda gerçekleşen, denetleme ve yönetme temel fonksiyonları itibarıyla son derece pratik ve etkili bir mekanizma olarak kullanılabilir (Aydın vd., 2017;176).

Alanyazında üstbiliş konusundaki çalışmaların yazma becerisi dışında da çok geniş bir alana uygulandığı görülmektedir: düşünme, okuma yazma, akademik zorlukların üstesinden gelme, motivasyon artırma, kavrama, problem çözme, güdüleme, zihinsel süreçlere odaklanma vb.

Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarında öğretmen adaylarına yazma eğitimi dersiyle birlikte yazmanın süreçleri, planlanması ve değerlendirmesine yönelik teorik ve uygulamalı bilgiler sunulmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yazma konusunda yerinde strateji kullanımı ve bunun verimliliği konusunda yetkinliğe ulaşması beklenilebilir. Bu nedenle çalışmada Yazma Eğitimi dersinin öğretmen adaylarının üstbilişsel yazma stratejileri farkındalıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Yöntem

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerine bağlı olarak durum belirleme desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 95 (67 kadın, 28 erkek) Türkçe öğretmenliği 3. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Aydın, İnnalı ve Uyumaz (2017) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği (ÜYSFÖ) kullanılmıştır.

ÜYSFÖ toplamda kırk maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek puanlamasında tüm maddelerden alınan toplam puan dikkate alınmaktadır. ÜYSFÖ öğrencilere 2021 – 2022 ve 2022 – 2023 Eğitim Öğretim yıllarının bahar dönemlerinde uygulanmıştır. Veriler ÜYSFÖ'nün dönem başında (ön test) ve dönem sonunda (son test) olmak üzere iki kez uygulanmasıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler istatistikî yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Tablo 1'de bakılmış ve veriler normal dağılım göstermediğinden ($p < ,05$) parametrik olmayan testler ile analize devam edilmiştir.

Tablo 1: Dağılımın Normalliği Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
toplamöntestp uan	,104	95	,013	,921	95	,000
toplamsontestp uan	,155	95	,000	,906	95	,000

Öğretmen adaylarının ön test ve son test sonuçlarına göre üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyleri arasında fark olup olmadığına yönelik Wilcoxon (eşleştirilmiş çiftler) testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur. Tabloda görüleceği gibi son test sonuçlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Sig.: ,000; $p < ,05$).

Tablo 2: Ön Test – Son Test Sonuçlarına göre Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farklılıkları

		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Sig.
toplamsontestpuan - toplamöntestpuan	Negative Ranks	24 ^a	39,31	943,50	,000
	Positive Ranks	70 ^b	50,31	3521,50	
	Ties	1 ^c			
	Total	95			

Öğretmen adaylarının pozitif yönde gelişen üstbilişsel yazma stratejileri farklılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına Tablo 3'teki gibi Mann Whitney U testi aracılığıyla bakılmış ve anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Sig.: ,668; $p>0,05$).

Tablo 3: Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farklılık Düzeylerinin Cinsiyete göre İncelenmesi

	Cinsiyeti	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Sig. (2-tailed)
fark	Kadın	67	47,22	3163,50	,668
	Erkek	28	49,88	1396,50	
	Total	95			

Öğretmen adaylarının ön test ve son test puanlarının farkı üzerinden üstbilişsel yazma stratejileri farklılık düzeyleri arasında yazı yazma sıklıkları ve kitap okuma sıklıklarına göre bir fark olup olmadığı Tablo 4 ve Tablo 5'teki gibi Kruskal Wallis H testi ile incelenmiş ve anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 4: Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farklılık Düzeylerinin Yazı Yazma Sıklığına göre İncelenmesi

	Yazı yazma sıklığı	N	Mean Rank	Sig.
fark	Hiç Yazmam	10	45,15	,758
	Yılda en az bir	17	52,32	
	Altı ayda bir	20	41,15	
	Ayda bir	16	48,59	
	Haftada bir	11	55,68	
	Her gün	21	47,90	
	Total	95		

Tablo 5: Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farklılık Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığına göre İncelenmesi

	Yıllık kitap okuma	N	Mean Rank	Sig.
fark	Bir üç arası	9	55,00	,063
	dört altı arası	26	57,23	
	yedi ve fazlası	60	42,95	
	Total	95		

SONUÇ

Elde edilen sonuçlara bakarak bir dönem boyunca teorik olarak işlenen yazma eğitimi dersinin cinsiyet, yazı yazma sıklığı ve kitap okuma sıklığı değişkenlerinden bağımsız olarak öğretmen adaylarının üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Negretti'ye göre (2009) üstbilişsel farkındalık kişisel yazma süreçlerinin iyileştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Erol ve Kavruk (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda da üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin öğrencilerin farkındalık düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğrudan üstbilişsel stratejilerin eğitimi konu almayan bu çalışmada genel yazma eğitiminin üstbilişsel stratejilere yönelik farkındalığı artırması bakımından benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Ayrıca üstbilişsel stratejilere yönelik farkındalığın sadece yazma becerisi değil diğer becerilerle de ilişkili olduğuna yönelik alanyazında pek çok çalışma bulunmaktadır (Bkz. Şen, 2003; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Melanlıoğlu, 2011; Melanlıoğlu, 2014; Duman ve Arsal, 2015; Öztürk Uzunkol, 2015; Harmankaya, 2016).

Sonuç olarak yazma eğitimi dersinin özellikle yazma süreçleri ve bu süreçlerde kullanılacak stratejiler bakımından öğrencilerde bir farkındalık oluşturduğu alanyazındaki bulgularla birlikte söylenebilir. İleriki çalışmalarda bu ders ile ortaya çıkan süreç ve strateji farkındalığına ilişkin pozitif gelişimin öğrencilerin yazma başarısını yordayıp yordamadığı da incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Anılan, H. ve Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırmasına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Duman, M. ve Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(206), 5-15.
- Erol, T. & Kavruk, H. (2021). Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi . Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 18 (2) , 741-771 . DOI: 10.33437/ksusbd.923783
- Harmankaya, M. Ö. (2016). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi
- Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö. ve Uyumaz, G. (2017). Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 25, 169-192.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Melanlıoğlu, D. (2011). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.

Negretti, R. (2009). Metacognitive awareness in developmental writing students. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Hawai.

Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10 (7), 803-814.

Şen, Ş. (2003). Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğuna anlama düzeylerine etkisi, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

TÜRKÇE ÖĞRETİM MERKEZLERİNİN GENEL İDARİ SORUNLARI

Dr. Öğr. Ü. Mehmet Volkan DEMİREL

Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ÖZ

Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2017 yılında yayınlanmıştır. Bununla birlikte pek çok üniversite uluslararası öğrenci kabul faaliyetlerini bu belgeye göre düzenlemiş ve üniversitelerde uluslararası öğrenci sayısında kayda değer bir artış meydana gelmiştir. Bu artış doğal olarak Türkçenin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretimine de olumlu etki etmiştir. Bugün 208 devlet üniversitesi ve 75 vakıf üniversitesinin bulunduğu Türkiye’de yaklaşık 120 üniversitede uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bu üniversitelerde çeşitli adlandırmalar bulunsa da genel olarak Türkçenin yabancı dil /ikinci dil olarak öğretimi Türkçe öğretim merkezlerince yapılmaktadır. Bu merkezlerin görevleri içerisinde Türkçenin yabancı dil / ikinci dil olarak öğretimi ve bunun üzerinde araştırmalar yapmak, materyaller hazırlamak yer almaktadır. Ancak alanyazında Türkçenin yabancı dil / ikinci dil olarak öğretimine yönelik faaliyetlerin yürütüldüğü TÖMER’lerin idari yapılanmaları ve idaresinde yaşanan sorunlara yönelik bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı Türkçe öğretim merkezlerinin güncel idari sorunlarını ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji ile yürütülmüştür. Çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmış ve hazırlanan form için 3 alan uzmanından görüş alınarak formda güncelleme yapılmıştır. Form katılımcılara uygulanmadan önce bir idareciye uygulanmış, böylece sorularda anlaşılmayan yerler olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ardından forma son şekli verilerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Araştırmada çalışma grubu belirlenirken doğrudan fenomenle ilgili olan kişiler, diğer bir deyişle özel tanımlı kasıtlı bir grup seçilmiştir. Dolayısıyla araştırmada “amaçlı örnekleme” yapılmış ve çalışmaya halen görevde olan 10 idareci katılmıştır. Elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan çözümlenmeler sonucunda Türkçe öğretim merkezlerinde karşılaşılan idari sorunların eğitim öğretim, AR-GE faaliyetleri ile ilgili sorunlar, mali sorunlar, teşkilat yapısı ile ilgili sorunlar, standartlaşma ile ilgili sorunlar olmak üzere dört temel kategori altında toplandığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, İdari Sorunlar, Standartlaşma.

GENERAL ADMINISTRATIVE PROBLEMS OF TURKISH TEACHING CENTERS

ABSTRACT

The internationalization strategy document in higher education was published in 2017. However, many universities have organized their international student admission activities according to this document and there has been a significant increase in the number of international students in universities. This increase naturally had a positive impact on the teaching of Turkish as a foreign language/second language. Today, in Turkey, where there are 208 state universities and 75 foundation universities, Turkish is taught to international students in approximately 120 universities. Although these universities have various names, in general, teaching Turkish as a foreign language / second language is carried out by Turkish teaching centers. The duties of these

centers include teaching Turkish as a foreign language / second language, conducting research on it and preparing materials. However, it is seen that there is no study in the literature on the problems experienced in the administrative structures and management of TÖMERs, where activities for teaching Turkish as a foreign language / second language are carried out. In this context, the aim of the study is to reveal the current administrative problems of Turkish teaching centers. For this purpose, the study was conducted with phenomenology, one of the qualitative research methods. In the study, a semi-structured interview form was prepared and the form was updated by obtaining opinions from 3 field experts. Before the form was administered to the participants, it was administered to an administrator to check whether there were any unclear parts of the questions. The form was then given its final shape and made ready for application. When determining the study group in the research, people directly related to the phenomenon, in other words, a specially defined intentional group, were selected. Therefore, "purposive sampling" was used in the research and 10 administrators who were still on duty participated in the study. The data obtained was analyzed with content analysis, one of the qualitative data analysis methods. As a result of the analysis, it was seen that the administrative problems encountered in Turkish teaching centers were grouped under four basic categories: education and training, problems related to R&D activities, financial problems, problems related to organizational structure, and problems related to standardization.

Key Words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Administrative Problems, Standardization.

GİRİŞ

Yükseköğretimde uluslararasılaşma stratejisi ile birlikte ülkemizde pek çok üniversite uluslararası öğrenci kabul faaliyetlerini buna göre düzenlemiş ve bu üniversitelerde uluslararası öğrenci sayısında kayda değer bir artış meydana gelmiştir. Bu artış doğal olarak Türkçenin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretimine de olumlu etki etmiştir. Erdil (2018) Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) bağlı 209 üniversitede hangi '*kurum*' altında yabancılara Türkçe öğretiminin yapıldığı ve vakıf meslek yüksekokulları, devlet ve vakıf üniversitelerinde yabancılara Türkçe öğretilirken en fazla tercih edilen '*Türkçe öğretim setini*' tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında 89 Devlet üniversitesi ve 36 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 125 üniversitede '*TÖMER, DİLMER, Yabancı Diller Yüksekokulu, Rektörlüğe Bağlı Türk Dili Bölümü*' gibi kurumlar altında yabancılara Türkçe öğretimi yapıldığını belirtmiştir. Bu üniversitelerde çeşitli adlandırmalar bulunsa da genel olarak Türkçenin yabancı dil /ikinci dil olarak öğretimi Türkçe öğretim merkezlerince yapılmaktadır. Bu merkezlerin görevleri içerisinde Türkçenin yabancı dil / ikinci dil olarak öğretimi ve bunun üzerinde araştırmalar yapmak, materyaller hazırlamak yer almaktadır.

Türkçenin yabancı dil / ikinci dil olarak öğretimi konusundaki alanyazın incelendiğinde araştırmaların eğitim öğretim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlar yönünde bir eğilime sahip olduğu görülmektedir. Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ele alındığı 34 farklı çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, öğretim programı yetersizliği, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar, alfabe farklılığı, lisans ve lisansüstü

düzeyde görevli öğretim elemanlarından ve Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunlar (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012) ön plana çıkmaktadır. Özdemir (2020) bu sorunlara yabancılara Türkçe öğretimi bakımından kur saatleri ve sınavlarının da eklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kalenderoğlu ve Armut (2019) Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancıların Türkçe öğrenme süreçleri üzerinde etkili olduğu düşünülen Türkçe öğretmenleri, Türkçe, TÖMER ve Türkiye hakkındaki algılarını belirlemeye çalıştıkları çalışmada öğrencilerin TÖMER’ler ile ilgili ‘ev’ metaforunu kullandıklarını tespit etmiştir. Bu bakımdan öğrenciler üzerinde olumlu bir algıya sahip olan merkezlerin Türkçe öğretimi üzerindeki etkisi ve önemi yadsınamaz. Ancak alanyazında bu merkezlerde özellikle eğitim öğretim etkinliklerinde bir standart olmayışı çeşitli çalışmalarla dile getirilmiştir. Bu bağlamda Bakır (2014) Türkiye’deki Türkçe öğretimi uygulama ve araştırma merkezlerini temel aldığı çalışmada ortak bir programın takip edilmemesini, merkezlerdeki faaliyetlerin kişisel çabalarla yürütülmesi durumunu eleştirmekle birlikte Türkçenin öğretimi hususunda ilgili birimlerin arasında bir koordinasyonun kurulması gerekliliğini vurgulamıştır.

Boylu ve Başar (2016) TÖMER’lerde Türkçe öğretiminin mevcut durumu ile birlikte merkezlerin sistemlerinden kaynaklanan sorunları ele aldıkları çalışmalarında; merkez faaliyetlerini denetleyecek ve akredite edecek bir üst kurumun bulunmamasını, sınav geçerliği ve güvenilirliğinin düşük olmasını, öğretim elemanı yetkinliğine dikkat edilmemesini ve kurs ücretlerini merkezlerin yapısal ve sistemsal sorunları olarak belirlemişlerdir. Boylu ve Başar’a göre (2016) Türkçe öğretimi konusunda istenilen seviyeye ulaşamamasının sebebi Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan dil öğretim sürecinde herhangi bir standardın olmayışıdır. Özdemir (2020) aynı seviyede belge sahibi olan öğrencilerin Türkçeyi aynı düzeyde bilmesinin; kurların eşit sürelerde tamamlanması, kur sınavlarındaki başarı aralığının eşit olması, kur atlamak için en az puanın her üniversitede aynı olması, derslere başlamak için bütün üniversitelerin aynı dil seviyesinde öğrenci kabul etmesi, standart ölçme araçlarının kullanılması, öğretim programlarının bütün üniversitelerde aynı içerikte olması gibi değişkenlere bağlı olduğunu belirtmiş ve yabancılara Türkçe öğretiminde standartlaşmaya dikkat çekmiştir. Standartlaşmayı vurgulayan bu çalışmaların dışında İkiel (2019) Türkçe öğretimi alanında eğitim veren dil okullarında bir kalite algısı oluşması ve bu algının kurumsallaşabilmesine katkı sunmak amacıyla kalite standartları önerisi sunmuştur. Buna göre akreditasyon ve kalite süreçleri misyon, eğitim programları ve kur sınavları, öğretim elemanları, tesis ve tesis yeterlikleri, idari sorumluluklar, öğrenci hizmetleri, öğrenci başarıları başlıklarında değerlendirilebilir.

Alanyazında Türkçe öğretim merkezlerinin standartlaşma sorununa değinilmekle birlikte Türkçenin yabancı dil / ikinci dil olarak öğretimine yönelik faaliyetlerin yürütüldüğü TÖMER’lerin idari yapılanmaları ve idaresinde yaşanan sorunlara yönelik bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı Türkçe öğretim merkezlerinin güncel idari sorunlarını ortaya koymaktır.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji ile yürütülmüştür. Fenomenoloji, deneyimin değişmez yapılarını yakalamaya çalışır, böylece en baskın veri toplama yöntemi olan görüşmede, değişmez fenomenolojik yapıları ifşa etmeye çalışır (Hoffding & Martiny, 2016). Bu bağlamda çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form için 3 alan uzmanından görüş alınmış, alınan görüşlere göre formda güncelleme yapılmıştır. Form

katılımcılara uygulanmadan önce bir idareciye uygulanmış, böylece sorularda anlaşılmayan yerler olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ardından forma son şekli verilerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Araştırmada çalışma grubu belirlenirken doğrudan fenomenle ilgili olan kişiler, diğer bir deyişle özel tanımlı kasıtlı bir grup seçilmiştir. Dolayısıyla araştırmada “amaçlı örnekleme” yapılmıştır. Çalışma grubu devlet üniversitelerinin Türkçe öğretim merkezlerinde çalışan 10 idareciden oluşmaktadır. Katılımcıların 5 tanesi müdür, 5 tanesi de müdür yardımcısı olarak merkezlerde aktif görev yapmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu katılımcılara uygulanmış elde edilen bulguların analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan araştırma bulgularına, açıklamalara ve katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Verilerin içerik analizi ile analiz edilmesi sonucunda dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar ve fenomenle ilişkileri Şekil 1’deki gibidir.



Şekil 1. Katılımcıların verdiği cevaplar sonucu fenomenle ilgili ortaya çıkan ana temalar

Teşkilat Yapısı İle İlgili Sorunlar

Katılımcılara Türkçe öğretim merkezlerinin üniversite teşkilat yapılanmasında ‘merkez’ olarak yer almasının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik düşünceleri sorulduğunda ortaya çıkan kategoriler Şekil 2’deki gibidir.



Şekil 2. Türkçe öğretim merkezlerinin üniversite teşkilat yapılanmasında ‘merkez’ olarak yer almasının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik kategoriler.

Katılımcılar Türkçe öğretim merkezlerinin teşkilat yapılanması içerisindeki “merkez” statüsünün en büyük olumsuzluğunun akademik kadro tahsisi noktasında yaşandığını ifade etmiştir. Bunun yanında katılımcılar tarafından Merkezlere özellikle öğretim üyesi kadrosunun tahsis edilmemesinin, merkezlerdeki yetişmiş akademik personelin başka birimlere geçmesine neden olduğuna da dikkat çekilmiştir.

Katılımcı 4: “Merkez olmasının herhangi bir avantajı olduğunu düşünmüyorum. En büyük problem öğretim görevlileri doktorayı bitirince bölümlere geçiş yaparak merkezlerden ayrılıyor. Bu durum yetişmiş eleman kaynağının kaybedilmesine sebebiyet veriyor.”

Katılımcı 5: “Üniversitede TÖMER’in merkez olarak yapılandırılmasındaki en büyük sorun kadro tahsisinde karşımıza çıkmaktadır. Merkez olduğu için idare kadro vermeye yanaşmamaktadır. Ayrıca merkezde yürütülen dersler akademik yükselmelerde ve doçentlik başvurularında puan olarak değerlendirilmemektedir. Merkezin öğretim üyesi kadrosu bulunmadığı için de kurum içi akademik yükselmelerde problem yaşanmaktadır.”

Katılımcı cevaplarında merkez statüsünün olumsuzluğuna ilişkin öne çıkan cevaplardan birisi de akademik birim sayılmama durumudur. Bu nedenle katılımcılar merkezlerde idari görevlerin akademik personel için bir yük oluşturduğunu, ek ders ödemelerinde sorun yaşandığını dile getirmiştir. Katılımcı cevaplarında Türkçe öğretim merkezlerinin hazırlık okulu ya da enstitü düzeyinde yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Katılımcı 3: “En büyük olumsuz yönü idari görevlerde fakülte ya da yüksek okullardaki gibi ders yükünün hafifletilmemesi. ... Buna ek olarak merkez idari personeline herhangi bir yöneticilik payı ödenmemektedir.”

Katılımcı 6: “... idarecilerin ders yükünden muaf olmaması nedeniyle iş yükünün artması gibi.”

Öne çıkan bu cevapların yanında katılımcılar üniversite teşkilat yapılanması içerisinde “merkez” statüsünün kurumsal işleyiş düzeni, ek ödemeler ve fiziki koşulların olumsuzluğu gibi sorunlara da neden olduğuna değinmişlerdir.

Mali Sorunlar

Katılımcılara Türkçe öğretim merkezlerinin mali olarak yönetilmesinde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri sorulmuş ve ortaya çıkan kategoriler Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Türkçe öğretim merkezlerinin mali olarak yönetilmesinde karşılaştıkları sorunlara yönelik kategoriler.

Katılımcılara mali konularda yöneltilen sorunlarda merkezi bütçenin olmaması, bürokratik engeller ve ek ödemeler başlıkların altında değerlendirebileceğimiz cevaplar alınmıştır. Bu bağlamda elde edilen ek ödemeler başlığı teşkilat yapısından kaynaklanan sorunlarda elde edilen başlıktan içerik olarak farklılık göstermektedir. Teşkilat yapılanmasında kaynaklanan ek ödemeler sorunu daha çok öğretim görevlilerine kanuni olarak ödenecek miktarın ek ders olarak mı ödeneceği, maaş karşılığı olarak mı ödeneceği yoksa performans sistemine bağlı bir ödeme mi yapılacağı konularındaki belirsizlikten kaynaklanmaktadır. Mali sorunlar başlığındaki ek ödemeler ise doğrudan gelirler ve döner sermaye işletmesi süreçlerinden kaynaklanan sorunlardır.

Katılımcı 3: “... Buna ek olarak merkezimizde ders ücretli çalışan öğretim elemanlarının ders saati ücretlerinin ödenmesinde sorunlar yaşanabilmektedir. Bunun sebebi de TÖMER’lerde kayıtlı olan öğrenci sayısının sürekli olarak değişmesi ve sabit olmamasıdır.”

Katılımcı 5: “... Öğretim elemanları katkı paylarının ödenmesinde de teknik ve mali konular sürecin oldukça uzamasına sebep oluyor. Dersler dışında hocalarımız tarafından gerçekleştirilen diğer uygulamalara (sınav sorusu yazma, değerlendirme vb.) ödeme yapamıyoruz.”

Katılımcıların cevapları incelendiğinde bürokratik engeller başlığı altında özellikle merkezin ihtiyaçlarının karşılanması hususunda üst yöneticilerden izin alma zorunluluğu ve uzun süren ihale süreçlerinden şikayetlerin olduğu görülmektedir.

Katılımcı 3: “Merkez için yapılacak teknolojik ürünlerin ve kitapların alımında zaman zaman maliyetin fazla olması nedeniyle problemler yaşanmaktadır.”

Katılımcı 5: “Merkezin kendi bütçesi olduğu için üniversite ihtiyaçlarımızı kendi bütçemizden karşılamamızı bekliyor. Bu da uzun süren ihale süreçleri anlamına geliyor bizim açımızdan.”

Katılımcılara göre Türkçe öğretim merkezlerinin merkezi bütçeden bir payının olmaması da önemli bir sorundur. Merkezlerin elektrik, su, doğalgaz giderlerinin diğer birimlerdeki gibi bütçeden ödenmemesi, döner sermayeden ödenmesi merkezler açısından mali bir sorun olmaktadır. Ayrıca Sayıştay denetçilerinin de farklı yorumları mali sorunlar arasında sayılmaktadır.

Katılımcı 4: “Elektrik, su, doğalgaz faturalarının merkeze ait döner sermaye bütçesinden ödenmesi büyük bir sorun. ... Ayrıca her üniversitede farklı bir uygulama olduğu göze çarpıyor. Sayıştay denetçileri çok farklı yorumlarda bulunarak çok farklı kararlar alabiliyor.”

Eğitim Öğretim Faaliyeti ile İlgili Sorunlar

Katılımcılara Türkçe öğretim merkezlerinin üniversite teşkilat yapılanmasında ‘merkez’ olarak yer almasının eğitim öğretim faaliyetleri, bu faaliyetlerin yürütülmesine ve Ar-Ge çalışmalarına ne yönde etkisi olduğuna yönelik sorular yöneltilmiş ve ortaya çıkan kategoriler Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Türkçe öğretim merkezlerinin üniversite teşkilat yapılanmasında ‘merkez’ olarak yer almasının eğitim öğretim faaliyetleri, bu faaliyetlerin yürütülmesine ve Ar-Ge çalışmalarına ilişkin ortaya çıkan kategoriler.

Katılımcılara üniversite teşkilatlanmasında merkez olarak yer almanın eğitim öğretim faaliyetleri üzerine etkisi konulu sorular yöneltildiğinde cevaplarda öğretim elemanı ve idari personel kaynaklı sorunların ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretim elemanı konusunda eğitim öğretim faaliyetlerini yürütecek yeterli sayıda öğretim elemanı bulunmaması, idari personelin ya hiç olamaması ya da mevcut personelin yabancı öğrenci ile gerekli iletişimi kuramaması sorunlarıyla karşılaşıldığı belirtilmektedir.

Katılımcı 1: “Temel sorun, belirli sayıda öğretim görevlisinin bulunamaması ve bu durumun planlama yapmakta değişkenlik ve gecikmelere sebep olması.”

Katılımcı 4: “Yeterli öğretim elemanı bulmakta zorlanılıyor. Öğretim elemanları derse girmek istemiyor. Ders dışında hiçbir iş yapmak istemiyor.”

Katılımcı 5: “En büyük sorunumuz ofis çalışanları ile öğrencilerin iletişim kuramaması. Ofis personeli yabancı bir dil bilmediği için kayıt, öğrenci belgesi ve diğer işlemlerde sorunlar yaşanmaktadır.”

Katılımcılar yeterli öğretim elemanı bulunamamasının yanında eğitim öğretim ortamlarındaki eksikliklere de cevaplarında dikkat çekmiştir. Verilen cevaplarda birçok merkezin fiziksel ihtiyaçların karşılanması konusunda zorlandığı görülmüştür.

Katılımcı 5: “... Ayrıca merkez olması sınıf tahsisi noktasında da sorunlara sebep olmaktadır.”

Katılımcı 8: “Fiziksel olarak mekan/sınıf eksikliği dışında bir problem yaşamıyoruz.”

Katılımcı 9: “Sınıf, sıra vb. fiziki sorunlar yaşıyoruz.”

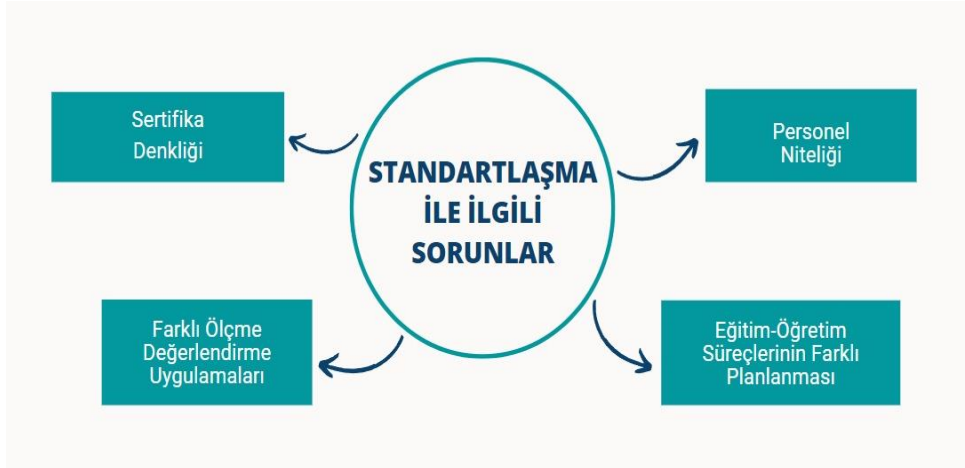
Katılımcılar bunların dışında değişen öğrenci yoğunluğunun eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanmasında sorunlara neden olduğu, kur sisteminin üniversite ile uyumlu bir akademik takvim oluşturmaya engel olduğu ve bu sistem nedeniyle yıl boyu kursların açılmasıyla iş yoğunluğunun oluştuğunu belirtmiştir. Ayrıca bu iş yoğunluğu nedeniyle AR-GE ve proje faaliyetlerinin ya yapılamadığını ya da bireysel çabalarla bu faaliyetlerin devam ettirilmeye çalışıldığını ifade etmişlerdir.

Katılımcı 2: “Dil öğretim merkezimizde diğer fakülteler gibi dönem başında kaç sınıf, kaç öğrenci olacağı belirlenemediği için yer, öğretici ve planlama konusunda zorluklar yaşamaktayız.”

Katılımcı 7: “Ders yoğunluğundan ancak şahsi akademik çalışmalar gerçekleştirilebiliyor.”

Standartlaşma ile İlgili Sorunlar

Katılımcılara ülke genelindeki Türkçe öğretim merkezlerinin en önemli sorunlarının ne olduğuna ilişkin yöneltilen soru sonucunda ortaya çıkan kategoriler Şekil 5’teki gibidir.



Şekil 5. Ülke genelindeki Türkçe öğretim merkezlerinin en önemli sorunlarının ne olduğuna ilişkin kategoriler.

Katılımcıların en önemli sorunlarına ilişkin verdikleri cevapları standartlaşma teması altında toplayabiliriz. Bu tema içerisinde de katılımcıların cevapları içerisinde en çok öne çıkan başlık farklı ölçme değerlendirme uygulamalarıdır.

Katılımcı 1: “Eğitim öğretim faaliyetlerinde özellikle ölçme değerlendirme noktasındaki farklılıklar.”

Katılımcı 6: “Türkçe öğretimi uygulama ve araştırma merkezlerinin bir standardının olmaması genel bir problem bence. Hem eğitim hem sınav hem de belge kabulü anlamında. Bir TÖMER’de C1 alan öğrenci başka bir TÖMER’de A2 çıkabiliyor...”

Standartlaşma ile ilgili sorunlarda öne çıkan diğer bir başlıkta personel niteliğidir. Katılımcılar yeterli sayıda nitelikli personelin bulunamadığını dile getirmektedir. Ayrıca merkezler için belirlenmiş bir standardın olmaması nedeniyle farklı eğitim öğretim süreçlerinin takip edilmesi ve verilen sertifikaların tüm merkezlerce kabul edilmemesi de katılımcıların üzerinde durduğu konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunların ortadan kalkmasının da üst bir yapıyla mümkün olduğu bazı katılımcılarca dile getirilmiştir.

Katılımcı 3: “En büyük problem kadrolu ve deneyimli personel sayısının oldukça az olmasıdır. TÖMER’lerin çoğu öğretim elemanı ihtiyacını ders ücretli personel ile karşılamaktadır. Bu merkezdeki öğretim elemanlarında sürekli sirkülasyon olmasına ve deneyimsiz, alana dair hakimiyeti ve bilgisi yeterli olmayan öğreticilerin çalışmasına sebep olmaktadır.”

Katılımcı 4: “Bir problem, çoğu merkez yöneticilerinin yabancılar Türkçe öğretimi alanında geçmişinin bulunmaması. Tarihçi, edebiyatçı, ilahiyatçıların merkez idarecisi yapılması.”

Katılımcı 2: "... Diğer bir sorun bir merkezin verdiği sertifikanın başka bir merkezce tanınmamasıdır. ... Merkezlerdeki eğitim öğretim anlayışının farklılığı yine merkezlerde ve yalnızca kendileri açısından çözülmesi durumunu ortaya çıkarmaktadır. ..."

SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) yaşanan idari sorunların teşkilat yapılanması ile ilgili sorunlar, mali sorunlar, eğitim öğretim ve AR-GE ile ilgili sorunlar ve standartlaşma ile ilgili sorunlar başlıkları altında ele alınabileceğini söyleyebiliriz.

Üniversitelerin teşkilat yapılanmasında TÖMER'lerin akademik birimler dışında bırakılarak merkez statüsünde yapılandırılması başta öğretim elemanı kadroları ve akademik yükselmeler olmak üzere, kurumsal işleyişte, ek ödemelerde ve fiziksel niteliklerde sorunlara neden olmaktadır.

Yine bulgularda TÖMER'lerin ciddi mali sorunlarla karşı karşıya kaldığı da görülmektedir. Özellikle TÖMER'lere merkezi bütçeden bir pay ayrılması merkezin elektrik, su, doğalgaz vb. giderlerle doğrudan yüz yüze kalması ve bu giderleri karşılamak için de sürekli bir öğrenci dönüşümüne ihtiyaç duyması zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Yetersiz gelir elde edilmesi durumunda yapılacak ek ödemelerde aksaklık yaşanması ve merkez faaliyetlerini yürütecek mali yeterliliğin sağlanamaması sonucunu doğuracaktır. Ayrıca gerek personele yapılacak ek ödemeler gerekse merkez ihtiyaçlarının karşılanmasında ödemelerin yapılabilmesi için yoğun bir bürokrasinin yürütülmesi mali zorluklar olarak ortaya çıkmaktadır.

TÖMER'lerin temel faaliyet alanı olan eğitim öğretim ve AR-GE çalışmalarında da önemli sorunlarla karşılaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu konuda başı çeken problem öğretim elemanı ve idari personel kaynaklıdır. Çoğu TÖMER'de yeterli idari personel bulunmamakta ve öğretim elemanlarında ders faaliyetlerinin yanında idari evrak işleri de yüklenmektedir. Ayrıca yıl boyu kesintisiz bir şekilde devam eden kur sistemi nedeniyle yoğun bir şekilde yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri için yeterli öğretim elemanı bulmakta zorlanıldığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Kur sistemi nedeniyle üniversite akademik takvimiyle paralel bir eğitim öğretim yapılamamakta ve arada bir uyum sağlanamamaktadır. Değişen öğrenci yoğunluğu da hem akademik takvimin takip edilememesine hem de belirli dönemlerde yeterince öğretim elemanı bulunamamasına neden olmaktadır. Ayrıca eğitim öğretimin en temel fiziksel ihtiyaçlarından olan sınıf, sıra, materyal vb. konularda da TÖMER'lerin sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılanların büyük bir çoğunluğu TÖMER'lerdeki standartlaşma eksikliğine dikkat çekmiştir. Standartlaşma sorununa bağlı olarak TÖMER'ler arasında farklı ölçme değerlendirme uygulamalarının ortaya çıkması, farklı eğitim öğretim süreçlerinin takip edilmesi gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu da TÖMER'lerin belirlediği öğrenci seviyelerinde tutarsızlığa ve verilen sertifikaların TÖMER'ler arasında geçersiz sayılmasına neden olmaktadır. Ayrıca belirli bir standarda ulaşamaması TÖMER'lerde yeteri kadar nitelikli personelin istihdam edilememesine sebep olmaktadır.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak şu önerilerde bulunabiliriz:

- Üniversitelerin teşkilat yapılanmasında TÖMER'lerin statüsü gözden geçirilmeli ve merkez statüsünden kaynaklanan sorunların giderilmesi için önlemler alınmalı.

- TÖMER'lere merkezi bütçeden pay ayrılmalı ve Sayıştay denetimlerinde farklı yorumlanabilecek mali konular açıklığa kavuşturulmalıdır.
- Eğitim öğretim faaliyetlerinin daha nitelikli hale getirilebilmesi, yetmişmiş personelin merkezden uzaklaşmasını önleme adına fakülte ve yüksekokullarda izlenen akademik yükselme basamaklarının TÖMER'ler için de geçerli olması sağlanmalıdır.
- İdari işleri yüklenen öğretim elemanlarının ders yükleri azaltılmalı ve diğer birimler için geçerli olan idareci ödemelerinin TÖMER'ler için de geçerli olması sağlanmalıdır.
- TÖMER'ler arasında denklik vb. standartlaşma sorunlarının önüne geçmek adına üniversiteler arası kurul tarafından tanınan üst çatı bir kuruluşun oluşturulması ve bu kuruluş tarafından TÖMER'lerin akredite edilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER). *A.Ü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 51, 435 – 456.
- Boylu, E. Ve Başar, U.(2016).Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *The Journal of Academic Social Science*, 24, 309 – 324. [10.16992/ASOS.1042](https://doi.org/10.16992/ASOS.1042)
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), s. 51-69.
- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe eğitimi. *Journal of International Social Research*, 11,(60),93-11. DOI:[10.17719/jisr.2018.2764](https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2764)
- Høffding, S. ve Martiny, K. (2016). Framing a phenomenological interview: What, why and how. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 15(4), 539–564. <https://doi.org/10.1007/s11097-015-9433-z>
- İkiel, A. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon ve standart önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kalenderoğlu, İ. ve Armut, M. (2019). Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancıların Türkçe öğretmenleri, Türkçe, TÖMER'ler ve Türkiye hakkında geliştirdikleri metaforlar . *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi* , 2 (1) , 55-72 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/41670/503319>
- Özdemir, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten üniversitelerin kur uygulamaları. 4. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2020). 03-06 Eylül. https://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/6652/Yabanci_Dil_Olarak_Turkce_Ogreten_Univer.pdf?sequence=1&isAllowed=y

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ARAP ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜREL UZAKLIK ALGILARI*

Murat ŞENGÜL**

Gayda AHMED***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kültürel uzaklık algılarını belirlemektir. Bu çerçevede Türkiye’de üniversite eğitimi alan 2105 Arap öğrenciyi ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin yaşları 20 ile 40 arasında değişmektedir. Veri toplama aracı olarak “Kültürler Arası İletişim Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri toplandıktan sonra betimsel analize tabi tutulmuş elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların giyim, iletişim tarzı, inançlar, aile yaşantısı, değerler, arkadaşlık, yemek, adetler, sosyal faaliyetler, yaşam standardı açısından kısmen aynı / farklı buldukları; dil ve dünya görüşü açısından ise farklı buldukları saptanmıştır. Bu durum iki dil arasındaki dil bilgisel, sözlüksel farklılıklardan; farklı kültürel, sosyal ve tarihsel perspektiflere sahip olmaktan kaynaklanabilir. Bu da kültürel çeşitlilik ve farklılık algısının bir göstergesidir. Nitekim, her bireyin kültürel ve sosyal arka planı, yaşadığı deneyimler, eğitim seviyesi ve kişisel tercihleri, dünya görüşünü etkileyen faktörlerdir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil, kültür, iletişim, kültürel uzaklık.

CULTURAL DISTANCE PERCEPTIONS OF ARAB STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the cultural distance perceptions of Arab students learning Turkish as a foreign language. In this context, 2105 Arab students receiving university education in Turkey were reached. The ages of these students vary between 20 and 40. “Intercultural Communication Anxiety Scale” was used as a data collection tool. After the research data were collected, they were subjected to descriptive analysis and the results were interpreted.

According to the results, the participants found partially the same / different in terms of clothing, communication style, beliefs, family life, values, friendship, food, customs, social activities and standard of living; It was determined that they differed in terms of language and worldview. This situation is due to grammatical and lexical differences between the two languages; It may result from having different cultural, social and historical perspectives. This is an indicator of the perception of cultural diversity and difference. As a matter of fact, each individual's cultural and

* Bu çalışma, birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazar tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kültürel Uzaklık Algıları İle Kültürlerarası İletişim Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden özetlenerek hazırlanmıştır.

*** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancılar Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi, geydaahmed22@gmail.com

social background, lived experiences, education level and personal preferences are factors that affect their worldview.

Key Words: Foreign language, culture, communication, cultural distance.

GİRİŞ

Dünyada insanlar farklı nedenlerle (eğitim, göç, afetler, daha iyi yaşam koşulları vb.) hareket hâlinindedir. Bu hareket beraberinde farklı kültürlere ve kişilere aşına olurlar. Bu hareket neticesinde; bireyler, gruplar ve toplumlar birbirlerinin kültürlerinden etkilenirler. Adına “kültürleşme” dediğimiz bu kavram, bir kültüre ait insanların başka bir kültüre ait insanlarla yaşadıkları kültürel ve psikolojik değişim süreci veya iletişimlerinde deneyimledikleri değişiklikler olarak tanımlanabilir (Aliyev ve Öğülmüş, 2016).

Başka bir kültürün değerleri, inançları ve ideolojileri hakkında iyi bir bilgiye sahip olmak, iletişim kurma fırsatı sağlamaktadır. Bu nedenle bir toplumda yaşayan insanların kültürlerini ve konuştukları dili öğrenmenin iletişim kurmak açısından çok yararlı olduğunu söylenebilir. İnsanların farklı ülkelerde turistik amaçlı seyahat etmeleri veya dolaşmaları kültürlerarası iletişimde dilin önemini de artırmaktadır. Her ne kadar İngilizce anlaşmanın ortak dili olarak ön plana çıkıyor gibi görünse de “anlaşmak” için yeterli değildir. Gidilen ülkenin kültürünü bilmek şüphesiz iletişimin artmasına veya yanlış anlamaların önlenmesine katkıda bulunacaktır. Bu bakımdan insanların sadece insanlarla değil kültürlerle de ilişki kurdukları söylenebilir (Yağbasan & Demirbağ, 2017, s. 623).

Kültürel uzaklık kültürler arasındaki farkın derecesi (uzaklık) olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle referans maddesini oluşturan kültürel faktörler (ders, öğrenen, öğretmen, akran öğrenen) ile ele alınan maddenin kültürel açıdan birbirinden farklılık derecesi kültürel uzaklık olarak kabul edilmektedir (Kartarı, 2014, s. 127). Kültürel farklılıkların benzerliklerden ve farklılıklardan kaynaklanan hem olumsuz hem de olumlu etkileri bulunmaktadır. Böylece bireylerin ev sahibi ülkelerle olan ilişkileri ya güçlenir ya da zayıflar (Alpaslan Danışman, 2011, s. 211).

Her toplumun diğer toplumlardan kültürel olarak ayıran birçok farkı olduğu gibi bazı kültürler arasında da benzerlikler bulunmaktadır. Kültürel benzerlikler göz önüne alındığında iletişim sürecini etkileyen önemli farklılıklar gözden kaçabilir. Bir kültür hakkında herhangi bir bilgi olmadığında genellikle hiçbir farklılık olmadığını varsaymak kişinin kendi kültürel ortamında olduğu gibi davranması mantıklı gelebilir. Ancak her kültür farklı ve benzersizdir. Bir kültürü diğerlerinden ayıran şey diğer kültürlerden farklı olmasıdır. Dolayısıyla kültürel farklılıkları tanımak, anlamak ve bu farklılıkları insan etkileşiminde dikkate almak diğer kültürün varlığını kabul etmek ona ve toplumuna saygı duymak anlamına gelir (Kartarı, 2014, s. 20-21).

"Kültürlerarası iletişimin en önemli özelliği kültürel farklılıktır. Kültürel farklılıklar yabancılarla iletişimde önemli bir rol oynar. Bu farklılıklar karşı tarafa hükmetme veya üstünlük yeteneği verir. Bu durum, bağlantı sorunlarına neden olur ve sağlıklı bir iletişimin oluşmasını engeller (Akay, 2013, s. 307).

Farklı kültürlere ait bireyler arasındaki iletişim aynı şekilde aynı kültüre mensup bireyler arasında olduğu gibi insanların duygu, düşünce, bilgi ve geleneklerini birbirlerine aktardıkları bir alışveriş sürecidir. Ancak iletişim sürecine dâhil olan bireylerin farklı kültürlere ait olmaları aynı inançları,

davranışsal değerleri ve kuralları paylaşmadıkları anlamına gelir. Farklı kültürlerden gelen insanların yaşadığı her sorunun bir iletişim sorunu olarak nitelendirilmesi doğru değildir.

Günlük hayatta insanlar sürekli olarak farklı insanlarla temas halindedirler. Aynı kültürel değerlere sahip insanlarla birlikte oldukları sürece sorgulamadan iletişim kurarlar. Ancak farklı kültürel değerlere sahip insanlarla iletişim kurarken sorunlar yaşayabilirler çünkü her toplumun ayrı değer ve davranış biçimleri bulunmaktadır. Üstelik bir kültürde normal olan bir davranış başka bir kültürde farklı veya ilginç olabilir. Örneğin Türk kültüründe el öpmek büyüklere saygı göstermenin bir yolu iken Japon kültüründe anlamlı bir davranış olmayabilir veya kültürel farklılıklardan dolayı olumsuz bir anlam taşıyabilir (Çalışır, 2020, s. 4-5).

Kısacası kültürel farklılıkların artması, iletişimi zorlaştırabilir ve yanlış anlamalara yol açabilir. Dil öğrencilerinin kültürel uzaklık algıları, dil öğrenme sürecinde kendi ana kültürleri ile hedef dilin kültürü arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri anlama ve içselleştirme sürecidir. Bu algı, öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini etkileyebilir ve kültürel farkındalığın önemini vurgular.

Mrekajova'nın (2018) yaptığı bir çalışmada katılımcıların çoğu Türk öğrencilerle ilişkilerinin geliştirilememesinin dil yetersizliği, kültürel farklılıklar ve zaman sıkıntısı gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Diğer bir grup katılımcı ise Türk öğrencilerin farklı kültürler hakkında yetersiz bilgiye sahip olduklarını ve yabancı uyruklu öğrencilerle yakın arkadaşlıklar kurmaya ilgi duymadıklarını ifade etmiştir. Bu nedenlerle katılımcı öğrencilerin çoğunluğu Türk arkadaşlarıyla yakın hissetmekte zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir (Mrekajova, 2018, s. 91).

Aliyev ve Öğülmüş (2015) tarafından yapılan "Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kültürlerarası Etkileşim Algısının İncelenmesi" çalışmasında Kafkasya'dan gelen öğrencilerin etkileşimde uyum ve etkileşimi algılama konusunda daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu durum Kafkasya'dan gelen öğrencilerin Türk kültürü, yaşam tarzı ve iletişim alışkanlıkları konusunda benzerlikler paylaştıkları için Avrupa'dan gelen öğrencilere göre daha hızlı bir uyum sağlayabildiklerini göstermektedir (Aliyev ve Öğülmüş, 2015, s. 67).

Çelik (2019) tarafından yapılan "Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile Türk Öğrencilerin Birbirleri Hakkındaki Eğitim Algılarının Karşılaştırılması" adlı nitel araştırmasında katılımcıların bir kısmının kendi kültürleri ile Türk kültürü arasındaki farklılıkların sınıf ortamında sorun olmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu öğrenciler her iki ülkede de din ve kültür benzerliğine bağlı olarak sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kültürel benzerliklerin özellikle Türk Cumhuriyetleri ve Azerbaycan'dan gelen öğrenciler arasında daha belirgin olduğu vurgulanmıştır. Kültürel yakınlık ve dini benzerliklerin iletişim sorunları yaşanmasını engellediği gözlemlenmiştir. Ancak dinlerinin aynı olmasına rağmen bazı öğrencilerin kendi ülkelerinde dini yaşamın farklı olduğu için iletişim sorunları yaşadığı bulgularına ulaşılmıştır (Çelik, 2019, s. 570). Abaslı (2018) tarafından yapılan araştırma Türkiye'de eğitim alan Azerbaycanlı öğrencilerin deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmaya katılan Azerbaycanlı öğrenciler, Türkiye'yi eğitim için tercih etmelerinin sebeplerini Türkiye'deki iyi eğitim hizmetleri ve iki ülke arasındaki kültürel benzerlikler olarak belirtmişlerdir. Bu öğrenciler Türkiye'de sunulan eğitimin kalitesinden memnun olmalarının yanı sıra, Türkiye ile Azerbaycan arasındaki kültürel benzerliklerin de tercihlerini etkilediğini ifade etmişlerdir (Abaslı, 2018, s. 305).

İnce Yakar & Fedai (2022) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretimi için kültürel farkındalık amacıyla gerçekleştirilen çalışmaya katılan öğrenciler arasında Çin ve Rusya uyruklu

öğrenciler dışında Ortadoğu coğrafyasından gelen öğrencilerin çoğunluğunun Müslüman olduğu belirtilmiştir. "Kendi kültürünüz ile Türk kültürü arasındaki en önemli benzerlik nedir?" sorusuna verilen en yaygın yanıtın "İslamiyet" olduğu ifade edilmiştir. "yiyecek" ve "insanların samimiyeti" gibi unsurların öğrencilerin kendi kültürleri ile Türk kültürü arasında benzerlik olduğu ifade edilmiştir. Ancak Lübnanlı ve Çinli öğrencilerin ise iki kültür arasında kültürel benzerlik olmadığını ifade ettikleri belirtilmiştir (Yakar vd., 2022, s. 125).

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kültürel uzaklık algılarını belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde, çalışmada kullanılan "Kültürler Arası İletişim Kaygısı Ölçeği"nden hareketle araştırmanın alt amacı şu şekilde ifade edilmiştir:

1- Yabancı Dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kültürel uzaklık algıları ne düzeydedir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kültürel uzaklık algılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerden verileri Kültürel Uzaklık Ölçeği ile toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın ana çerçevesini hâlihazırda Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Türkiye’deki eğitim gören iki bin yüz beş öğrenciden oluşturmaktadır. Örneklem gurubuyla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	1129	53.6
Erkek	976	46.4
Toplam	2105	100

Tabloya bakıldığında çalışmaya katkı sağlayan öğrencilerin 1.129’unun kadın, 976’sının ise erkek olduğu görülmektedir. Toplamda 2.105 öğrencinin katılım sağladığı çalışmanın cinsiyete göre yüzdesel dağılımına bakıldığında öğrencilerin %53.6’sının kadın, % 46.4’nün erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Çalışmaya katılan öğrencilerin medeni durumlarına ilişkin dağılımları

Medeni durum	N	%
Bekâr	1835	87.2
Evli	270	12.8
Toplam	2105	100

Tablo 2’de örneklem grubunda yer alan bilgilere bakıldığında çalışmaya katkı sağlayan öğrencilerin 1835’inin bekâr, 270’inin ise evli olduğu görülmektedir. Toplamda 2105 öğrencinin

katılım sağladığı çalışmanın medeni durumuna göre yüzdesel dağılımına bakıldığında öğrencilerin % 87.2'sinin bekâr, %12.8'inin evli olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

Yaş	N	%
17-20 yaş aralığı	542	25.7
21-25 yaş aralığı	1174	55.8
26-30 yaş aralığı	280	13.3
31 veya üzeri yaş	109	5.2
Toplam	2.105	100

Tablo 3'te örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 542'si 17-20 yaş aralığında, 1.174'ü 21-25 yaş aralığında, 280'i 26-30 yaş aralığında, 109'u ise 31 yaş veya üzeri yaş aralığında yer almaktadır. Örneklemin yüzdesel dağılımına bakıldığında %25.7'si 17-20 yaş aralığında, %55.8'i 21-25 yaş aralığında, %13.3'ü 26-30 yaş aralığında, %5.2'si ise 31 yaş ve üzeri yaş aralığında yer almaktadır

Tablo 4. Çalışmaya katılan öğrencilerin ülkelerine göre frekans ve yüzde dağılımı

Ülke	N	%
Sudan	27	1.3
Suriye	1754	83.3
Mısır	78	3.7
Yemen	32	1.5
Lübnan	9	0.4
Tunus	1	0.02
Ürdün	26	1.2
Libya	2	0.1
Irak	82	3.9
Suudi Arabistan	6	0.3
Kuveyt	1	0.0
Fas	10	0.5
Somali	10	0.5
Filistin	55	2.6
Çad	1	0.0
Cezayir	6	0.3
Moritanya	5	0.2
Toplam	2105	100

Tablo 4'te yer alan bilgilere bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerinin 1754'ü Suriye, 82'si Irak, 78'i Mısır, 55'i Filistin, 32'si Yemen, 26'sı Ürdün, 27'si Sudan, 10'u Fas, 10'u Somali, 9'u Lübnan, 6'sı Suudi Arabistan, 6'sı Cezayir, 5'i ise Moritanya, 2'si Libya ve son olarak Tunus, Kuveyt ve Çad ise 1'i toplam 17 ülkeden 2.105 kişiden katılım sağlanmıştır.

Bu verilere göre, Suriye en yüksek katılımı sağlayan ülke olarak öne çıkmaktadır. Diğer ülkeler ise daha küçük öğrenci gruplarıyla temsil edilmektedir.

Tablo 5. Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dil seviyesine göre frekans ve yüzde dağılımları

Türkçe dil seviyesi	f	%
A1	37	1.8
A2	47	2.2
B1	144	6.8
B2	387	18.4
C1	1070	50.8
C2	420	20
Toplam	2105	100

Tablo 5’te yer alan bilgilere göre çalışmaya katılanların 1070’i C1 düzeyinde, 420’si C2 düzeyinde, 387’si B2, 144’ü B1 düzeyinde, 47’si A2 düzeyinde, 37’si ise A1 düzeyinde olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük kısmı Türkçe dil seviyesi C1 düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılacak öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu uygulama kapsamında öğrencilere demografik bilgileri ve eğitim ile ilgili diğer bilgileri içeren sorular yöneltilmektedir. Örnek olarak cinsiyet, yaş, medeni durum, ülke gibi bilgilerin yanı sıra, öğrencilerin eğitim seviyeleri, öğrenim gördükleri okul veya üniversite, Türkçe öğrenme motivasyonları gibi konular hakkında da sorular yer almaktadır. Ayrıca bu bilgiler araştırmanın sonuçlarının farklı gruplar arasında farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için kullanılabilir.

Kültürel Uzaklık Ölçeği: Ölçek Bektaş (2004) tarafından, Kültürleşme İndeksi’nden (Ward & Rana-Deuba, 1999) uyarlanmıştır. 12 maddeden oluşan ölçek katılımcıların iki kültürü ne oranda farklı bulduklarını 12 farklı alanda (giyim, iletişim becerileri, dini inançlar, aile hayatı, değerler, arkadaşlık, dil, yemek, gelenekler, dünya görüşü, sosyal etkinlikler ve yaşama standardı) beşli ölçek “tamamen farklı buluyorum” (1), “tamamen aynı buluyorum” (5) üzerinden belirtmeleri ile ölçmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan iki kültür arasındaki benzerlikleri ifade etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin, kültürel uzaklık algılarını incelemek amacıyla 2.105 öğrenciye kültürel uzaklık ölçeği ve kültürlerarası iletişim kaygı ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 23 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi bilgisayar ortamında istatistiksel işlemlerle gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi öncesinde olası hataları önlemek amacıyla veriler tek tek kontrol edilmiş ve hatalı veya tutarsız yanıtlar analiz sürecine dâhil edilmemiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada, ankete toplam 2.176 öğrenci katılmıştır. Ancak 71 öğrencinin cevapları sağlam olmadığından dolayı analizlere dâhil edilmemiştir. Bu durum araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından önemlidir. Eksik cevaplar verilerin tam olarak analiz edilmesini ve yorumlanmasını etkileyebilir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kültürel Uzaklık Algılarına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Giyim Kültürüne İlişkin Uzaklık Algıları

	f	%	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
1- Tamamen farklı buluyorum	120	5.7			
2- Farklı buluyorum	631	30			Kısmen aynı
3- Kararsızım	339	16.1	3.1078	1.05696	/ farklı
4- Aynı buluyorum	932	44,3			buluyorum
5- Tamamen aynı buluyorum	83	3.9			
Toplam	2105	100			

Tablo 6'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin Türk giyim kültürüne ilişkin vermiş olduğu yanıtlar yer almaktadır. Tabloya göre öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki giyim konusunda farklılıklar olduğu görülmektedir. Tamamen aynı bulan öğrencilerin sayısı 83 iken tamamen farklı bulan öğrencilerin sayısı 120'dir. Aynı bulan öğrencilerin sayısı 932 iken farklı bulan öğrencilerin sayısı ise 631'dir. Kısmen aynı/kısmen farklı bulan öğrencilerin sayısı ise 339'dur. Tablo verilerine dayanarak, Türkçe öğrenen Arap öğrenciler arasında kendi kültürel giyim tarzları ile Türk kültüründeki giyim tarzı konusunda farklı görüşlere sahip olanların olduğu görülmüştür. Ancak en yüksek sayıya sahip olan grup kendi kültürleriyle Türk kültüründeki giyim tarzını aynı bulan öğrencilerdir.

Sonuç olarak, yabancı uyruklu öğrencilerin verdikleri yanıtların puan ortalaması, kısmen aynı/farklı buluyorum (2.61-3.40) değerlendirme aralığında olduğunu göstermektedir. Bu bilgilere dayanarak genel olarak yabancı uyruklu öğrencilerin anketin birinci maddesine ilişkin verdikleri yanıtların puanlarının ortalamaları, kısmen aynı/farklı buluyorum (2.61-3.40) değerlendirme aralığında olduğunu göstermektedir. Bu öğrencilerin çoğunluğunun giyim tarzını kısmen aynı veya farklı bulduğunu göstermektedir. Yani kendi kültürleriyle Türk kültüründeki giyim tarzı arasında bir benzerlik ve farklılık algısının olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin İletişim Tarzına İlişkin Uzaklık Algıları

	f	%	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
1- Tamamen farklı buluyorum	147	7.0			
2- Farklı buluyorum	650	30.9			Kısmen aynı
3- Kararsızım	374	17.8	3.0323	1.06887	/ farklı
4- Aynı buluyorum	856	40.7			buluyorum
5- Tamamen aynı buluyorum	78	3.7			
Toplam	2105	100			

Tablo 7'deki verilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin Türk kültüründeki iletişim tarzına yönelik vermiş olduğu yanıtlar verilmiştir. Bu tablodaki verilere göre öğrencilerin

kendi kültürleriyle Türk kültüründeki iletişim tarzını nasıl değerlendirdikleri ortaya konulmaktadır.

Tabloya göre ankete katılan öğrenciler içerisinde Türk iletişim tarzını kendi kültürlerindeki iletişim tarzı ile tamamen aynı bulan öğrenci sayısının 78 olduğu görülmektedir. Bunun yanında iletişim tarzını tamamen farklı bulan öğrenci sayısının 147 olduğu görülmektedir. İletişim tarzını farklı bulan öğrenci sayısı ise 650'dir. Öğrencilerin iletişim tarzını aynı bulan öğrencilerin sayısı ise 856 olarak verilmiştir. Ayrıca kısmen aynı/kısmen farklı bulan öğrenci sayısı da 374 olarak belirtilmiştir. Tablo aynı zamanda araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin anketin ikinci maddesine ilişkin verdikleri yanıtların puanlarının ortalamalarını da sunmaktadır. Bu değerlendirmeye göre; öğrencilerin verdiği yanıtların puanları tamamen aynı ya da tamamen farklı bulma aralıklarının ortasında yer almaktadır. Ortalama Puanlar 2.61-3.40 değerlendirme aralığında olduğu ifade edilmiştir. Bu değerlendirme aralığı öğrencilerin iletişim tarzını bazı açılardan hem benzer hem de farklı bulduklarını göstermektedir. Bu da öğrencilerin kendi kültürleri ile Türk kültürünü anlama arasında bir denge kurduklarını düşündürülebilir.

Tabloya göre iletişim tarzını aynı bulan öğrenci sayısı 856'dır. Bu veriye dayanarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin çoğunluğunun kendi kültürleriyle Türk kültüründeki iletişim tarzını benzer bulmaktadırlar. 856 öğrencinin iletişim tarzını aynı bulması bu öğrencilerin Türk kültüründe iletişim kurmak konusunda daha rahat hissettiğini ve benzerlikleri olduğunu gösterebilir.

Sonuç olarak Tabloda sunulan verilere dayanarak genel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki iletişim tarzını kısmen benzer buldukları yorumlanabilir. Ancak tablodaki farklı görüşleri ve değerlendirmeleri dikkate almak önemlidir. Her öğrencinin kendine özgü bir bakış açısı ve deneyimi olabilir bu nedenle genel bir yargıya varmak için daha fazla analiz ve veriye ihtiyaç duyulabilir.

Tablo 8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin İnançlar Konusundaki Uzaklık Algıları

	f	%	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
1- Tamamen farklı buluyorum	161	7.6			
2- Farklı buluyorum	616	29.3			Kısmen aynı
3- Kararsızım	440	20.9	3.0271	1.08293	/ farklı
4- Aynı buluyorum	781	37.1			buluyorum
5- Tamamen aynı buluyorum	107	5.1			
Toplam	2105	100			

Tablo 8'e göre, öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki inançlar arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Tamamen aynı bulan öğrencilerin sayısı 107 iken, tamamen farklı bulan öğrencilerin sayısı 161'dir. Aynı bulan öğrencilerin sayısı 781 iken, farklı bulan öğrencilerin sayısı ise 616'dır. Kısmen aynı/kısmen farklı bulan öğrencilerin sayısı ise 440'tır.

Tabloya göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki inançlar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler tamamen aynı

fikirde olurken, bazıları tamamen farklı düşünebilmekte veya inançları farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca Tablo 3'teki verilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin anketin üçüncü maddesine ilişkin verdikleri yanıtların puan ortalamaları kısmen aynı / farklı buluyorum (2.61-3.40) değerlendirme aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu da Arap öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki inançlar arasında karmaşık bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ortalama puanlar öğrencilerin inançlar konusunda tamamen aynı veya tamamen farklı olmadıklarını ancak belirli bir ölçüde benzerlik ve farklılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 9'daki verilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki inançlar konusunda aynı bulan öğrencilerin sayısının diğer kategorilere göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum belirli bir inanç konusunda Arap öğrencilerinin kültürü ile Türk kültürü arasında büyük bir benzerlik olduğunu göstermektedir. Yüksek sayıda aynı bulan öğrencilerin olması bu öğrencilerin kendi kültürlerinin inançlarını, Türk kültüründe de tanıyabilecekleri ve benzerlikleri fark edebilecekleri anlamına gelir. Bu öğrencilerin Türk toplumuyla daha kolay etkileşim kurabileceklerini ve kültürel uyumu daha hızlı bir şekilde gerçekleştirebileceklerini gösterir.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültürü arasında inançlar konusunda farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların nedenleri çeşitli faktörlere bağlı olabilir ve öğrencilerin kültürel adaptasyon sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Kültürel çeşitliliği anlamak değerlendirmek ve saygı göstermek, öğrencilerin sosyal entegrasyonunu teşvik etmek için önemlidir. Bu farklılıklar öğrencilerin kültürel adaptasyon sürecinde bazı zorluklarla karşılaşabilecekleri anlamına gelir. Farklı inançlar ve değerler sistemi iletişim ve etkileşimde bazı engeller yaratabilir. Ancak bu farklılıklar aynı zamanda öğrencilerin farklı kültürel bakış açılarını keşfetme ve anlama fırsatı sunar.

Tablo 9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Aile Yaşantısına İlişkin Uzaklık Algıları

	f	%	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
1- Tamamen farklı buluyorum	185	8.8			
2- Farklı buluyorum	750	35.6			
3- Kararsızım	362	17.2	2.8993	1.10664	Kısmen aynı / farklı
4- Aynı buluyorum	708	33.6			buluyorum
5- Tamamen aynı buluyorum	100	4.8			
Toplam	2105	100			

Tablo 9'daki verilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin, kendi kültürleriyle Türk kültürü arasındaki aile yaşantısı noktasında farklılıkların olduğu gözlemlenmektedir. Tabloya göre 100 öğrenci kendi kültürlerindeki aile yaşantısını tamamen aynı bulurken, 185 öğrenci tamamen farklı bulmaktadır. Aynı bulan öğrencilerin sayısı 708 iken, farklı bulan öğrencilerin sayısı 708'dir. Kısmen aynı/kısmen farklı bulan öğrencilerin sayısı ise 362'dir.

Bu verilere dayanarak yabancı uyruklu Arap öğrencilerin kendi kültürlerindeki aile yaşantısıyla Türk kültüründeki aile yaşantısı noktasında bazı farklılıkların olduğu söylenebilir. Aile değerleri, roller ve ilişkiler gibi faktörler öğrencilerin farklı görüşlere sahip olmasına neden

olabilir. Ancak dikkate alınması gereken nokta aynı bulan ve farklı bulan öğrencilerin sayılarının eşit olmasıdır. Bu durum bazı öğrencilerin Türk kültüründeki aile yaşantısını kendi kültürleriyle benzer bulduğunu ifade ederken diğer öğrencilerin farklı bulduğunu göstermektedir. Anketin dördüncü maddesine ilişkin yanıtların puanlarına bakıldığında ise "kısmen aynı/farklı buluyorum" değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin aile yaşantısı konusunda kararsız olduklarını veya görüşlerinin belirli bir noktada değişebileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerinin kendi kültürleriyle Türk kültürü arasında aile yaşantısı konusunda farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar aile değerleri, normlar ve yaşantılarının kültürel çerçevedeki etkilerinden kaynaklanabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerinin kültürel adaptasyon sürecinde bu farklılıklarını anlamak ve saygı göstermek önemlidir. Bu öğrencilerin kendilerini Türk aile yapısına entegre etmelerini ve uyum sağlamalarını kolaylaştırabilir. Aynı zamanda bu farklılıkları anlamak, karşılıklı kültürel paylaşım ve iletişimde daha iyi bir anlayış sağlayarak öğrencilerin hem kendi kültürlerini hem de Türk kültürünü daha iyi kavramalarına yardımcı olabilir.

Tablo 10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Değerlere İlişkin Uzaklık Algıları

	f	%	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
1- Tamamen farklı buluyorum	129	61			
2- Farklı buluyorum	538	25.6			Kısmen aynı
3- Kararsızım	578	27.5	3.0770	1.02152	/ farklı
4- Aynı buluyorum	762	36.2			buluyorum
5- Tamamen aynı buluyorum	98	4.7			
Toplam	2105	100			

Tablo 10'da yer alan verilere göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kendi kültürleri ile Türk kültüründeki değerler konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Tabloya göre; 98 öğrenci bu değerleri tamamen aynı bulurken, 129 öğrenci tamamen farklı düşündüğünü ifade etmektedir. Ayrıca 538 öğrenci farklı düşündüğünü, 762 öğrenci ise kendi kültürleri ile Türk kültüründeki değerleri aynı bulduğunu belirtmiştir. Kısmen aynı/kısmen farklı düşünen öğrencilerin sayısı ise 578'dir.

Tabloya bakarak yabancı uyruklu Arap öğrencilerin Türk kültüründeki değerler konusunda farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu farklılıklar kültürel arka plan, değerler sistemi ve yaşantı farklılıklarından kaynaklanabilir. Bazı öğrenciler kendi kültürleri ile Türk kültüründeki değerleri aynı bulurken bazıları tamamen farklı bulmuş olabilir. Öte yandan anketin beşinci maddesine ilişkin verilen yanıtların puanlarının "kısmen aynı/farklı buluyorum" değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Bu bazı öğrencilerin kararsız olduğunu veya görüşlerinin değişebileceğini göstermektedir. Bu durum değerler konusunda öğrenciler arasında çeşitlilik ve farklılık olduğunu göstermektedir. Ancak tablodan elde edilen veriler birçok öğrencinin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki değerleri aynı bulduğunu göstermektedir. Bu öğrencilerin bazı değerlerinin benzerlik gösterdiğini ve Türk toplumuyla uyumlu bir şekilde ilişki kurabileceklerini göstermektedir.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kendi kültürleri ile Türk kültüründeki değerler konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları gözlemlenmektedir. Bu durum öğrencilerin Türk kültürüne entegrasyon sürecinde bazı zorluklar yaşayabileceklerini ve kendi kültürleriyle Türk kültürü arasında denge sağlama ihtiyacı duyabileceklerini göstermektedir. Öğrencilerin bu farklılıkları anlama ve kendi kimliklerini koruma çabalarını desteklemek onların entegrasyonunu kolaylaştıracaktır.

Tablo 11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Arkadaşlık Konusuna İlişkin Uzaklık Algıları

	f	%	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
1- Tamamen farklı buluyorum	212	10.1			
2- Farklı buluyorum	637	30.3			Kısmen aynı
3- Kararsızım	282	13.4	3.0276	1.17248	/ farklı
4- Aynı buluyorum	829	39.4			buluyorum
5- Tamamen aynı buluyorum	145	6.9			
Toplam	2105	100			

Tablo 11’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerinin Türklerdeki arkadaşlık kültürü ile kendi arkadaşlık kültürleri arasındaki yaklaşımlarına yer verilmiştir. Bu yaklaşımlar ışığında elde edilen verilere göre, Türklerdeki arkadaşlık kültürleri ile kendi arkadaşlık kültürleri açısından tamamen aynı fikirde olan öğrencilerin sayısı 145’tir. Tamamen farklı düşünen öğrencilerin sayısı 212, farklı düşünen öğrencilerin sayısı 637 ve aynı fikirde olan öğrencilerin sayısı 829’dur. Kısmen aynı/kısmen farklı düşünen öğrencilerin sayısı ise 282’dir. Tablo’da yer alan verilere göre araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerinin anketin altıncı maddesine ilişkin verdikleri yanıtların puanları ortalamalarının kısmen aynı / farklı buluyorum (2.61-3.40) değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Tamamen farklı veya farklı düşünen öğrenci sayıları, aynı veya kısmen aynı düşünen öğrenci sayılarından daha yüksektir. Ancak anketin birinci maddesine ilişkin verilen yanıtların ortalamalarının "kısmen aynı/farklı buluyorum" değerlendirme aralığında olması bazı öğrencilerin kararsız olduğunu veya görüşlerinin biraz değişebileceğini göstermektedir.

Tablodan elde edilen verilere göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (829) kendi kültürleri ve Türk kültüründeki arkadaşlık açısından aynı fikirde olduğu görülmektedir. Bu verilere dayanarak araştırmaya katılan yabancı uyruklu Arap öğrencilerinin çoğunlukla Türk kültüründeki arkadaşlık konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu farklılıklar öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültürü arasındaki farklılıklardan kaynaklanabilir. Arkadaşlık kavramı her kültürde farklı anlamlara gelebilir ve bu da öğrencilerin farklı düşüncelere sahip olmalarına neden olabilir. Araştırma sonuçları Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin Türk kültürüyle ilgili arkadaşlık normları ve değerleri hakkında daha fazla bilgi edinme ve hoşgörü geliştirme ihtiyacını vurgulamaktadır.

Tablo 12. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Dil Konusundaki Uzaklık Algıları

	f	%	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
1- Tamamen farklı buluyorum	603	28.6			
2- Farklı buluyorum	1003	47.6			
3- Kararsızım	236	11.2	2.1017	1.00952	Farklı buluyorum
4- Aynı buluyorum	208	9.9			
5- Tamamen aynı buluyorum	55	2.6			
Toplam	2105	100			

Tablo 12’de Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kendi konuştukları dil ile Türkçeyi değerlendirdiklerinde çeşitli görüşlere sahip oldukları gözlemlenmiştir. Tamamen aynı düşünen öğrenci sayısı 55 iken, tamamen farklı düşünen öğrenci sayısı 603, farklı düşünen öğrenci sayısı 1003, aynı düşünen öğrenci sayısı 208 ve kısmen aynı/kısmen farklı düşünen öğrenci sayısı 236’dır. Ayrıca anketin yedinci maddesine ilişkin olarak verilen yanıtların puan ortalamalarının "farklı buluyorum" değerlendirme aralığında (1.81-2.60) olduğunu görülmüştür. Bu verilere dayanarak araştırmaya katılan yabancı uyruklu Arap öğrencilerinin dil açısından kendi dillerini Türk diline göre çoğunlukla farklı buldukları sonucuna varılmıştır. Tamamen farklı veya farklı düşünen öğrenci sayıları, aynı veya kısmen aynı düşünen öğrenci sayılarından daha yüksektir. Bu öğrencilerin kendi dilleriyle Türkçe arasında farklılık olduğunu ve bu farklılıkları belirttiklerini göstermektedir. Sonuç olarak bu tabloya göre yabancı uyruklu Arap öğrencilerin dil açısından kendi dillerini Türkçeye göre farklı buldukları görülmektedir. Yabancı dil öğrenme sürecinde, ana dil ile hedef dil arasındaki farklılıklar öğrenciler için bazı zorluklar doğurabilir. Arapça ile Türkçe arasında dil bilgisel yapılar, kelime dağarcığı ve telaffuz gibi farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle Arapça ana dili olan öğrencilerin Türkçe’yi öğrenirken bazı zorluklarla karşılaşmaları normaldir. Ancak bu farklılıkların öğrenilemez veya aşılamaz olduğu anlamına gelmez. Yabancı dil öğrenimi sürecinde dil bilgisi, kelime dağarcığı ve telaffuz gibi alanlarda çalışarak ve pratik yaparak bu zorlukların üstesinden gelinir. Dil öğrenme sürecinde sabır, pratik ve motivasyonun en önemli faktörler arasında olduğu bilinmektedir.

Tablo 13. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Yemek Konusundaki Uzaklık Algıları

	f	%	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
1- Tamamen farklı buluyorum	260	12.4			
2- Farklı buluyorum	867	41.2			
3- Kararsızım	320	15.2	2.6950	1.11808	Kısmen aynı / farklı buluyorum
4- Aynı buluyorum	571	27.1			
5- Tamamen aynı buluyorum	87	4.1			
Toplam	2105	100			

Tablo 13’te, Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kendi kültürleri ile Türk kültüründeki yemekler konusunda çeşitli görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Tamamen aynı düşünen öğrenci sayısı 87 iken, tamamen farklı düşünen öğrenci sayısı 260, farklı düşünen öğrenci sayısı 867, aynı düşünen öğrenci sayısı 571 ve kısmen aynı/kısmen farklı düşünen öğrenci sayısı 320’dir. Ayrıca anketin sekizinci maddesine ilişkin olarak verilen yanıtların puan ortalamalarının "Kısmen

aynı/farklı buluyorum" değerlendirme aralığında (2.61-3.40) olduğunu görülmektedir. Bu verilere dayanarak araştırmaya katılan yabancı uyruklu Arap öğrencilerin yemek konusunda Türk kültürünü farklı buldukları sonucuna varılmıştır. Tamamen farklı veya farklı düşünen öğrenci sayıları aynı veya kısmen aynı düşünen öğrenci sayılarından daha yüksektir. Bu da öğrencilerin Türk kültüründeki yemeklerle kendi kültürleri arasında farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkları belirttiklerini göstermektedir. Sonuç olarak bu tabloya göre yabancı uyruklu Arap öğrencilerin yemek açısından Türk kültürünü farklı buldukları yorumlanabilir. Bu farklılıklarda öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki yemekler konusunda farklı damak tatlarına ve tercihlere sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 14. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Adetlere İlişkin Uzaklık Algıları

	f	%	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
1- Tamamen farklı buluyorum	177	8.4			
2- Farklı buluyorum	750	35.6			Kısmen aynı
3- Kararsızım	457	21.7	2.8546	1.06033	/ farklı
4- Aynı buluyorum	644	30.6			buluyorum
5- Tamamen aynı buluyorum	77	3.7			
Toplam	2105	100			

Tablo 14'te yer alan verilere göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kendi kültürleri ile Türk kültüründeki adetler konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Tabloya göre, tamamen aynı bulan öğrenci sayısı 77 iken, tamamen farklı bulan öğrenci sayısı 177, farklı bulan öğrenci sayısı 750, aynı bulan öğrenci sayısı 644 ve kısmen aynı/kısmen farklı bulan öğrenci sayısı 457'dir. Bu verilere dayanarak öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki adetler arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Anketin dokuzuncu maddesine ilişkin olarak verilen yanıtların puan ortalamalarının "kısmen aynı/farklı buluyorum" değerlendirme aralığında (2.61-3.40) olduğu belirtilmektedir. Bu da öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültürü arasındaki adetleri, kısmen farklı bulduklarını göstermektedir. Sonuç olarak Tablo 15'teki verilere göre yabancı uyruklu Arap öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki adetler konusunda farklı düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Bu farklılıklar öğrencilerin kendi kültürlerini daha çok benimsediklerini ve Türk kültüründeki adetleri farklı bulduklarına dair düşüncelerini yansıtmaktadır. Bu da kültürel çeşitliliği ve farklılık algısını göstermektedir.

Tablo 15. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Dünya Görüşüne İlişkin Uzaklık Algıları

	f	%	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
1- Tamamen farklı buluyorum	302	14.3			
2- Farklı buluyorum	799	38.0			Farklı
3- Kararsızım	574	27.3	2.5625	1.02024	buluyorum
4- Aynı buluyorum	378	18,0			
5- Tamamen aynı buluyorum	52	2.5			
Toplam	2105	100			

Tablo 15'te yer alan verilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kendi kültürlerindeki dünya görüşü ile Türk kültüründeki dünya görüşü noktasında farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Tabloya göre; tamamen aynı bulan öğrenci sayısı 52 iken, tamamen farklı bulan öğrenci sayısı 302, farklı bulan öğrenci sayısı 799, aynı bulan öğrenci sayısı 378 ve kısmen aynı/kısmen farklı bulan öğrenci sayısı 574'tür.

Bu verilere dayanarak öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültürü arasındaki dünya görüşü konusunda farklılıklara sahip oldukları söylenebilir. Anketin onuncu maddesine ilişkin olarak verilen yanıtların puan ortalamalarının "farklı buluyorum" değerlendirme aralığında (1.81-2.60) olduğu belirtilmektedir. Bu da öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültürü arasındaki dünya görüşünü farklı bulduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak Tablo 16'daki verilere göre yabancı uyruklu Arap öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki dünya görüşü konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Bu farklılıklar öğrencilerin farklı kültürel, sosyal ve tarihsel perspektiflere sahip olmalarından kaynaklanabilir. Bu da kültürel çeşitlilik ve farklılık algısının bir göstergesidir. Her bireyin kültürel ve sosyal arka planı, yaşadığı deneyimler, eğitim seviyesi ve kişisel tercihleri, dünya görüşünü etkileyen faktörlerdir. Bu nedenle yabancı uyruklu Arap öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki dünya görüşü konusunda farklı düşüncelere sahip olmaları doğaldır.

Tablo 16. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Sosyal Faaliyetlere İlişkin Uzaklık Algıları

	f	%	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
1- Tamamen farklı buluyorum	242	11.5			
2- Farklı buluyorum	854	40.6			Kısmen aynı
3- Kararsızım	389	18.5	2.6831	1.06438	/ farklı
4- Aynı buluyorum	569	27.0			buluyorum
5- Tamamen aynı buluyorum	51	2.4			
Toplam	2105	100			

Tablo 16'da yer alan verilere göre; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültürü arasındaki sosyal faaliyetler konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Tabloya göre; tamamen aynı bulan öğrenci sayısı 51 iken, tamamen farklı bulan öğrenci sayısı 242, farklı bulan öğrenci sayısı 854, aynı bulan öğrenci sayısı 569 ve kısmen aynı/kısmen farklı bulan öğrenci sayısı 389'dur. Bu verilere dayanarak, öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki sosyal faaliyetler konusunda farklılıklara sahip oldukları söylenebilir. Anketin on birinci maddesine ilişkin olarak verilen yanıtların puan ortalamalarının "kısmen aynı/farklı buluyorum" değerlendirme aralığında (2.61-3.40) olduğu belirtilmektedir. Bu da öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki sosyal faaliyetleri kısmen aynı veya farklı bulduklarını göstermektedir. Sonuç olarak Tablo 17'deki verilere göre yabancı uyruklu Arap öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki sosyal faaliyetler konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Bu farklılıklar öğrencilerin farklı sosyal alışkanlıklara, davranışlara ve değerlere sahip olmalarından kaynaklanabilir. Bu durum kültürel çeşitliliğin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Tablo 17. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Yaşam Standardı Konusundaki Uzaklık Algıları

	f	%	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
1- Tamamen farklı buluyorum	229	10.9			
2- Farklı buluyorum	796	37.8			Kısmen aynı
3- Kararsızım	522	24.8	2.6926	1.02677	/ farklı
4- Aynı buluyorum	509	24.2			buluyorum
5- Tamamen aynı buluyorum	49	2.3			
Toplam	2105	100			

Tablo 17'de yer alan verilere göre; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kendi kültürlerindeki yaşam standardı ile Türk kültüründeki yaşam standardı konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları gözlemlenmiştir. Tabloya göre; tamamen aynı bulan öğrenci sayısı 49 iken, tamamen farklı bulan öğrenci sayısı 229, farklı bulan öğrenci sayısı 796, aynı bulan öğrenci sayısı 509 ve kısmen aynı/kısmen farklı bulan öğrenci sayısı 522'dir. Bu verilere dayanarak öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki yaşam standardını farklı şekillerde değerlendirdikleri söylenebilir. Anketin on ikinci maddesine ilişkin olarak verilen yanıtların puan ortalamalarının "kısmen aynı/farklı buluyorum" değerlendirme aralığında (2.61-3.40) olduğu belirtilmektedir. Bu da öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültüründeki yaşam standardını kısmen aynı veya farklı bulduklarını göstermektedir. Bazı öğrenciler belirli yönlerde benzerlikler görürken diğer yönlerde farklılıklar fark edebilirler. Sonuç olarak Tablo 18'deki verilere göre yabancı uyruklu Arap öğrencilerin kendi kültürlerindeki yaşam standardı ile Türk kültüründeki yaşam standardı konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Yabancı uyruklu Arap öğrencilerin yaşam standardıyla ilgili farklı düşüncelere sahip olmaları, kültürel farklılıklardan kaynaklanabilir. Kültür, yaşam tarzı, değerler, beklentiler ve sosyal normlar gibi etkenler, insanların yaşam standardını farklı şekillerde değerlendirmesine neden olabilir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Arap öğrenciler yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken, Türk kültürü ile kendi kültürleri arasında bazı benzerliklerin yanı sıra birçok farklılık olduğunu düşünmektedirler. Özellikle giyim, iletişim tarzı, inançlar, aile yaşantısı, değerler, arkadaşlık, yemek, sosyal faaliyetler ve yaşam standardı gibi alanlarda kısmi benzerlikler ve farklılıklar gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, dil ile dünya görüşü arasında da belirgin farklılıklar vardır.

KAYNAKLAR

- Abaslı, K. (2018). Türkiye'deki Azerbaycanlı öğrencilerin eğitim sürecindeki deneyimleri. "100. Yılında Azerbaycan Cumhuriyeti" Uluslararası Kongresi (26-27 Mayıs 2018, Eskişehir) Bildirileri. Sayfa: 288-311.
- Akay, R. (2013). Kültürlerarası iletişimde iletişimsel yetinin rolü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(3), 307-323 .
- Aliyev, R., & Öğülmüş, S. (2015). Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası etkileşim algısının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12), 49-71
- Alpaslan Danışman, S. (2011). *Yurtdışında Çalışan Güney Koreli Yöneticilerin Kültürel Benzerlik ve Farklılıklar Açısından Evsahibi ve Köken Ülkeleriyle İlişkileri: Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İşletme Anabilim Dalı
- Bektaş, D. Y. (2004). *Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim gören Türk öğrencilerin psikolojik uyumları ve kültürleşmeleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Çalışır, Y. (2020). Türk ve Japon kültürünün arasındaki iletişim farklılıklarına genel bir bakış. Erişim Adresi: https://www.academia.edu/44671146/T%C3%BCrk_Ve_Japon_K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BCn%C3%BCn_Aras%C4%B1nda_ki_%C4%B0leti%C5%9Fim_Farkl%C4%B1l%C4%B1klar%C4%B1na_Genel_Bir_Bak%C4%B1%C5%9F
- Çelik, Ö. (2019). Yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrencilerin birbirleri hakkındaki eğitim algılarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 559-580.
- İnce Yakar, H. G. & Fedai, Ö. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel farkındalık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 115-137.
- Kartarı, A. (2014). *Kültür, farklılık ve iletişim*. İletişim Yayınları.
- Mrekajova, A. (2018). *Bir yabancı karşısında etkili kültürlerarası etkileşim imkânlarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Bursa.
- Yağbasan, M. & Demirbağ, İ. (2017). Kültürlerarası iletişime stratejik bir yaklaşım: Kültürlerarası empati (Bir kültürlerarası iletişim projesinin sonuçları). *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(2), 619-640.
- Ward, C., & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(4), 422-442.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ARAP ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM KAYGILARI*

Murat ŞENGÜL**

Gayda AHMED***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kültürlerarası iletişim kaygılarını belirlemektir. Bu çerçevede Türkiye’de üniversite eğitimi alan 2105 Arap öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin yaşları 20 ile 40 arasında değişmektedir. Veri toplama aracı olarak “Kültürel Uzaklık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri toplandıktan sonra betimsel analize tabi tutulmuş elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların %2’sinin düşük, %78’inin orta, %20’sinin yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları saptanmıştır. Katılımcıların büyük kısmında (%78) orta düzeyde kültürlerarası iletişim kaygısı belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunun yüksek düzeyde kaygı yaşamaması kendi kültürlerine yakın bir kültürle bütünleştikleri şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların yarısından fazlasının uzun süredir Türkiye’de yaşayan Suriye vatandaşları olmaları ve çoğunun ana dilleri dışında bir dil bilmeleri bu sonucu doğurmuş olabilir. Düşük düzeyde kültürlerarası iletişim kaygısı yaşayan katılımcıların oranının düşük olması dikkat çekicidir. Bu durum, bazı öğrencilerin kültürlerarası iletişimi daha rahat bir şekilde deneyimlediklerini ve farklı kültürel ortamlara uyum sağlama konusunda daha az endişe duyduklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri ve uzun süre Türkiye’de yaşamaları gibi faktörlerden kaynaklanmış olabilir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil, kültür, iletişim, kişilerarası iletişim.

INTERCULTURAL COMMUNICATION CONCERNS OF ARAB STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the intercultural communication concerns of Arab students learning Turkish as a foreign language. In this context, 2105 Arab students receiving university education in Turkey were reached. The ages of these students vary between 20 and 40. “Cultural Distance Scale” was used as a data collection tool. After the research data were collected, they were subjected to descriptive analysis and the results were interpreted.

According to the results, it was determined that 2% of the participants experienced low levels of anxiety, 78% experienced medium levels of anxiety, and 20% experienced high levels of anxiety.

* Bu çalışma, birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazar tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kültürel Uzaklık Algıları İle Kültürlerarası İletişim Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden özetlenerek hazırlanmıştır.

** Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, muratsengul@nevsehir.edu.tr

*** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancılar Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi, geydaahmed22@gmail.com

Moderate level intercultural communication anxiety was determined in the majority of participants (78%). The fact that most of the participants do not experience high levels of anxiety can be interpreted as their integration with a culture close to their own. This may be due to the fact that more than half of the participants are Syrian citizens who have been living in Turkey for a long time and most of them speak a language other than their mother tongue. It is noteworthy that the rate of participants experiencing low levels of intercultural communication anxiety is low. This shows that some students experience intercultural communication more comfortably and are less worried about adapting to different cultural environments. This may be due to factors such as the students learning Turkish and living in Turkey for a long time.

Key Words: Foreign language, culture, communication, interpersonal communication.

GİRİŞ

İletişim, diğerlerini anlamayı ve devamında başkaları tarafından da anlaşılmayı sağlayan, sürekli olarak değişen bir süreçtir. Kültürlerarası iletişim, farklı kültürler ve sosyal gruplar arasındaki iletişimi bağlamında kültürün iletişimi nasıl etkilediğini inceleyen bir disiplindir. Farklı dini, sosyal, etnik ve eğitim geçmişlerinden gelen bireylerden oluşan bir organizasyon veya sosyal bağlamda doğal olarak ortaya çıkan çok çeşitli iletişim süreçlerini ve sorunlarını tanımlar. Bu anlamda, farklı ülke ve kültürlerden insanların nasıl davrandıklarını, nasıl iletişim kurduklarını ve çevrelerindeki dünyayı nasıl algıladıklarını anlamaya çalışır. Kültürlerarası iletişim, farklı insan gruplarının sosyal özelliklerine, düşünce kalıplarına ve kültürlerine odaklanır. Aynı zamanda diğer ülkelerden gelen insanların kültürlerini, dillerini ve geleneklerini anlamayı da içine alan bir bilimsel disiplindir. Kültürlerarası iletişim antropoloji, kültürel çalışmalar, dil bilim, psikoloji ve iletişim çalışmaları gibi sosyal bilimlerde rol oynar (<https://stringfixer.com/ar/Intercultural-Communication>, 17.5.2022).

İnsanlar arasında iletişimi engelleyen birçok sebep vardır. Örneğin, dil, kültürel iletişimin önündeki en belirgin engellerden biridir. Dilsel iletişimin diğer iletişim türlerinden daha yoğun olarak kullanılıyor olmasından ve başka kültürlerle iletişim kurmada yetkin bir rolü olmasından dolayı o kültürün kullandığı dile hâkim olamayan insanlar iletişim kaygısı duyarlar. Türkçe 100 dilden fazla ülkede öğrenilmekte ve Çince, İngilizce, İspanyolca ve Hintçeden sonra öğrenilen en yaygın 5'inci dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstelik Türkiye'nin son yıllarda iktisadi, askeri ve eğitim gibi alanlarda gelişim göstermesine paralel olarak insanların Türkçe öğrenme talebinin pek çok ülkede artış gösterdiği bilinmektedir. Bugün birçok nedenden dolayı Türkiye'de birçok yabancı bulunmaktadır. Türkiye'ye okumak amacıyla ya da ülkelerindeki güvensiz koşullardan dolayı gelenler çoğunluktadır. Son zamanlarda Türkçe öğrenme istekleri büyük bir şekilde artmıştır.

Bir dili öğretmek veya öğrenmek bir başka kültüre erişmenin ve dolayısıyla kültürlerarası anlayışı ve iletişimi geliştirmenin mükemmel bir yolu olabilir. Öğrenme ve öğretme süreci dil ve kültür öğreniminin temelde birbiriyle ilişkili olduğu ve bu karşılıklı ilişkinin öğretme ve öğrenme süreçlerinin merkezini oluşturduğu fikriyle başladığında gerçekleşebilir. Dil, onu konuşan insanların kültürüne açılan bir pencere olarak kabul edilir (Andreatta & Ferraro, 2013, s. 121-122).

Keles'e göre (2013), dil kültürlerarası iletişimin en belirgin engellerinden biri olabilir ancak en temel engel olmayabilir. Ortak bir dili paylaşmayan veya başka bir kişinin diline hâkim olmayan

insanlar iletişim kurarken bazı zorluklar yaşayabilirler. Ortak bir dil paylaşmayan insanlar arasında yanlış anlamaların ortaya çıkma olasılığı da vardır. Ancak ortak bir dili paylaşmak her zaman her şeyin anlaşıldığı anlamına gelmez. Çünkü dil kelimelerin anlamlarıyla ilgili tam olarak aynı anlayışa sahip olmayabilir. Örneğin kelime eşdeğerliği eksikliği bir dilde karşılık gelen kelimeler olmadığında ortaya çıkar ve bu durum yanlış anlamalara yol açabilir. Örneğin ana dili İngilizce olan kişiler bir deyimın anlamını anlasalar da ana dili olmayan biri için anlamak çok zor olabilir hatta doğrudan tercüme etse bile anlam ona tuhaf veya anlamsız gelebilir (Keles, 2013, s. 1517).

İnsanların belli bir kültür içinde yaşadıkdan sonra, farklı ırklardan bireylerle bir araya gelmeleri ve o toplumdaki bulunan kültüre uyum sağlamaları bazı sorunlar yaratabilmektedir. Örneğin insanların bir toplum veya bir kültür hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları kaygı sorunuyla karşılaşmalarına neden olabilir.

Kaygı, iletişimi engelleyen faktörlerden biridir. İnsanlar ne yapmaları gerektiğinden emin olmadıkları için bu duyguya odaklanıp endişe duydukları sürece iletişim sürecine tam olarak katılamamaları oldukça doğaldır. Örneğin yeni bir işe veya üniversite kampüsüne ilk defa giren bir kişi büyük ihtimalle endişe hissedebilir. Kendini ne kadar tuhaf ve yeni hissettiğinin farkında olabilir basit hatalar yapabilir ve bu hatalar da başkalarına garip gelebilir (Keles, 2013, s. 1515).

Dilsel ve kültürel engeller nedeniyle göçmenlerle veya yabancılarla etkileşim kurmak ev sahibi ülke vatandaşları için zor olabilir ve bu da kültürlerarası iletişim sürecine kaygı ekleyebilir. Bu kaygıyı azaltmak için farklı kültürler hakkında bilgi edinmek önemlidir. Diğer kültürleri anlamak kaygı ve belirsizliği azaltarak iletişimi daha kolay ve verimli hale getirir. Ancak kültürlerarası bilgi ve iletişim becerileri doğal olarak gelmez bilinçli bir şekilde öğrenilmelidir (Lui, Volcic, & Gallois, 2015, s. 19). Etkili ve sürdürülebilir iletişimi sağlamak için, bireylerin iletişim kaygısı yaşayıp yaşamadığını tespit edip ortadan kaldırmak için çözüm unsurlarını belirlemek önemlidir (Bozkaya & Erdem Aydın, 2010, s. 33). Kültürlerarası iletişim sürecinde kaygıyı azaltmak bazı etkenlerle mümkündür. “Sosyal aidiyet, ortak iletişim ağı, iletişim kuran yabancılar arasındaki çekim, diğer kültürleri öğrenme, kültürel karşılaştırma yapma” gibi unsurlar kültürlerarası iletişim kaygısını ortadan kaldırabilir. Düşük kaygı düzeyi bireylerin (öğrenci, işçi, göçmen vb.) ait oldukları topluma sosyal ve kültürel uyumlarını kolaylaştırabilir (Ata, 2019, s. 710).

Bilişsel olarak kültürlerarası iletişimde bilgi edinme sürecindeki önyargılar kaygıyı etkiler. Kaygının artmasıyla birlikte kişiden beklenen davranışlara daha fazla uyum sağlaması ve karşı tarafın davranışlarını bu beklentiye göre değerlendirmesi beklenir. Ancak bireyin kaygısı arttıkça kendini daha iyi tanıma fırsatı bulacak ve daha fazla benlik saygısı gösterecektir. Ayrıca kaygı düzeyi arttıkça insanın kendi kültürünü diğer kültürlerden üstün görmesi ihtimali de vardır. Kültürler arası etkili bir iletişim kurulabilmesi için belirsizlik ve kaygının belirli bir eşik değerinin üzerinde veya altında olmaması gerekmektedir. Orta düzeyde kaygısı olan bir bireyin farklı bir kültürden bir yabancıyla etkileşimde bulunma konusunda daha yüksek düzeyde motive olması sağlanabilir. Bu durum iletişimin güçlü bir şekilde kurulmasına yol açabilir (Küllü, 2019, s. 154-157). Keles (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, katılımcılardan kültürle ilgili kaygı düzeylerini tanımlamaları istenmiştir. İlk soruya bir katılımcı Türkiye’de Türklerin gerçekten kibar, iyi ve yardımsever olduklarını duyduğunu belirtmiştir. Diğer iki katılımcı ise yabancı bir ülkeye seyahat etme konusunda hiçbir kaygıları olmadığını ifade etmişlerdir. Bir diğeri Türkiye’de kadınlara nasıl davranıldığını bilmediği ve onlar hakkında pek çok korkunç şey duyduğu için biraz endişelendiğini söyledi. Başka bir katılımcı Türkiye’de kadının durumundan habersiz

olduğu, başörtüsü takmak zorunda oldukları, kişisel özgürlüklerinin olmadığı ve erkeklerin gücünden korktukları gibi pek çok korkunç şey duyduğu için biraz tedirgin olduğunu ifade etmiştir. Bir başka kişi ise Türkiye'ye ilk geldiğinde Avrupa'daki birçok insanın Türkiye'yi diğer Avrupa ülkelerinden ayrı çok fakir bir ülke olarak algıladığı için endişelendiğini belirtmiştir (Keles, 2013, s. 1519).

Dil öğretimi ile kültür öğretimi yapılmadan dil bilgisi vermek oldukça zordur. Her toplumun kendine özgü kültürel ürünleri bulunmaktadır ve bu unsurlar dil aracılığıyla bir nesilden diğerine aktarılır. Dilin grameri ve ilkeleri kadar hedef dilin kültürü de öğretilmelidir, çünkü dilin kültürel yapısına hâkim olmadan dilin tam anlamıyla öğrenilmesi zor olabilir (Zeyrek, 2020, s. 165-167). Dil öğrenenlerin hedef dilin konuşulduğu ülkeyi nasıl algıladıkları, ders kitaplarının kültürel içeriği, öğretim başarısını etkileyebilir. Bir toplumun kültürel değerleri, davranışları ve tutumları hakkında bilgi sahibi olmak daha sağlıklı iletişim kurabilmek açısından önemlidir. Günlük hayatta yapılması gereken ve yapılmaması gereken davranışlar hakkında bilgi sahibi olmak Türkiye'ye Türkçe öğrenmeye gelen kişilere günlük hayatta kolaylık sağlayacaktır (Akacaoğlu, s. 1-5). Bu davranışları bilmek ve ona göre hareket etmek, iletişimdeki yanlış anlaşılmalara ve olumsuz davranışları azaltarak öğrenilen dilin gelişimine yardımcı olabilir.

Kartal, Toprak, & Genç Kumtepe (2018) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan öğrenme ortamlarında farklı kültürlerden öğrenenlere yönelik ders tasarımının önemi vurgulanmıştır. Ders tasarımı sürecinde farklı kültürel öğelerin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu da toplumlardaki farklılıkların en aza indirilmesi veya uyum sağlanması açısından büyük bir öneme sahiptir. Farklı kültürlerden gelen öğrenenlerin gruplara ayrılarak kültüre özgü bir tasarım yapılması ve her kültürün kendine özgü özelliklerinin tasarıma yansıtılması gerektiği vurgulanmıştır. Kültürle ilgili dersler tasarlanırken çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel mesafeyi azaltıcı, coğrafi saat dilimi farklılıklarına ve teknik altyapı sorunlarına dikkat ederek iletişim ve etkileşimi artıran derslerin tasarlanması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve düzenli geri bildirimlerin alınması sağlıklı iletişim açısından büyük önem taşımaktadır (Kartal, Toprak, & Genç Kumtepe, 2018, s. 129-146).

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kültürlerarası iletişim kaygılarını belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde, çalışmada kullanılan "Kültürler Arası İletişim Kaygısı Ölçeği"nden hareketle araştırmanın alt amacı şu şekilde ifade edilmiştir:

1- Yabancı Dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kültürlerarası etkileşim kaygıları ne düzeydedir?

Bir dil öğrenmek bir kültürü öğrenmek anlamına gelir. Kültürler arasındaki var olan farklılıkların ve benzerliklerin dil öğrenimi açısından öğrenilmesi oldukça önemlidir. Bir toplumun konuştuğu dili öğrenmek o toplumdaki insanlarla sağlam ve başarılı bir iletişim kurulacağı anlamına gelmez. Sağlam ve başarılı bir iletişim için o toplumun konuştuğu dili ve aynı zamanda önemseydiği kültürü öğrenmek gerekmektedir. Aksi takdirde iletişim süreci yanlış anlamalara maruz kalabilir. Bu durum ise kaygıya yol açarak iletişim sürecinin uzamasına engel olur.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kültürlerarası iletişim kaygılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe

öğrenen Arap öğrencilerden verileri Kültürler Arası İletişim Kaygısı Ölçeği (PRICA) ile toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın ana çerçevesini hâlihazırda Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Türkiye’deki eğitim gören iki bin yüz beş öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem gurubuyla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	1129	53.6
Erkek	976	46.4
Toplam	2105	100

Tabloya bakıldığında çalışmaya katkı sağlayan öğrencilerin 1.129’unun kadın, 976’sının ise erkek olduğu görülmektedir. Toplamda 2.105 öğrencinin katılım sağladığı çalışmanın cinsiyete göre yüzdesel dağılımına bakıldığında öğrencilerin %53.6’sının kadın, % 46.4’nün erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Çalışmaya katılan öğrencilerin medeni durumlarına ilişkin dağılımları

Medeni durum	N	%
Bekâr	1835	87.2
Evli	270	12.8
Toplam	2105	100

Tablo 2’de örneklem grubunda yer alan bilgilere bakıldığında çalışmaya katkı sağlayan öğrencilerin 1.835’inin bekâr, 270’inin ise evli olduğu görülmektedir. Toplamda 2105 öğrencinin katılım sağladığı çalışmanın medeni durumuna göre yüzdesel dağılımına bakıldığında öğrencilerin %87.2’sinin bekâr, %12.8’inin evli olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

Yaş	N	%
17-20 yaş aralığı	542	25.7
21-25 yaş aralığı	1174	55.8
26-30 yaş aralığı	280	13.3
31 veya üzeri yaş	109	5.2
Toplam	2.105	100

Tablo 3’te örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 542’si 17-20 yaş aralığında, 1.174’ü 21-25 yaş aralığında, 280’i 26-30 yaş aralığında, 109’u ise 31 yaş veya üzeri yaş aralığında yer almaktadır. Örneklemin yüzdesel dağılımına bakıldığında %25.7’si 17-20 yaş aralığında, %55.8’i

21-25 yaş aralığında, %13.3'ü 26-30 yaş aralığında, %5.2'si ise 31 yaş ve üzeri yaş aralığında yer almaktadır.

Tablo 4. Çalışmaya katılan öğrencilerin ülkelerine göre frekans ve yüzde dağılımı

Ülke	N	%
Sudan	27	1.3
Suriye	1754	83.3
Mısır	78	3.7
Yemen	32	1.5
Lübnan	9	0.4
Tunus	1	0.02
Ürdün	26	1.2
Libya	2	0.1
Irak	82	3.9
Suudi Arabistan	6	0.3
Kuveyt	1	0.0
Fas	10	0.5
Somali	10	0.5
Filistin	55	2.6
Çad	1	0.0
Cezayir	6	0.3
Moritanya	5	0.2
Toplam	2105	100

Tablo 4'te yer alan bilgilere bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerinin 1754'ü Suriye, 82'si Irak, 78'i Mısır, 55'i Filistin, 32'si Yemen, 26'sı Ürdün, 27'si Sudan, 10'u Fas, 10'u Somali, 9'u Lübnan, 6'sı Suudi Arabistan, 6'sı Cezayir, 5'i ise Moritanya, 2'si Libya ve son olarak Tunus, Kuveyt ve Çad ise 1'i toplam 17 ülkeden 2.105 kişiden katılım sağlanmıştır. Bu verilere göre, Suriye en yüksek katılımı sağlayan ülke olarak öne çıkmaktadır. Diğer ülkeler ise daha küçük öğrenci gruplarıyla temsil edilmektedir.

Tablo 5. Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dil seviyesine göre frekans ve yüzde dağılımları

Türkçe dil seviyesi	f	%
A1	37	1.8
A2	47	2.2
B1	144	6.8
B2	387	18.4
C1	1070	50.8
C2	420	20
Toplam	2105	100

Tablo 5’te yer alan bilgilere göre çalışmaya katılanların 1070’i C1 düzeyinde, 420’si C2 düzeyinde, 387’si B2, 144’ü B1 düzeyinde, 47’si A2 düzeyinde, 37’si ise A1 düzeyinde olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük kısmı Türkçe dil seviyesi C1 düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılacak öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu uygulama kapsamında öğrencilere demografik bilgileri ve eğitim ile ilgili diğer bilgileri içeren sorular yöneltilmektedir. Örnek olarak cinsiyet, yaş, medeni durum, ülke gibi bilgilerin yanı sıra, öğrencilerin eğitim seviyeleri, öğrenim gördükleri okul veya üniversite, Türkçe öğrenme motivasyonları gibi konular hakkında da sorular yer almaktadır. Ayrıca bu bilgiler araştırmanın sonuçlarının farklı gruplar arasında farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için kullanılabilir.

Kültürler Arası İletişim Kaygısı Ölçeği (PRICA): Ölçek Neuliep, & McCroskey (1997) tarafından etkili ve sürdürülebilir iletişimi sağlayabilmek için bireylerde iletişim kaygısının olup olmadığının belirlenmesi amacıyla 1997 yılında geliştirilmiştir. Bu ölçek, Ay, Kavuran & Türkoğlu (2018) tarafından ise Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin her bir maddesi “kesinlikle katılmıyorum” (1 puan) ile “kesinlikle katılıyorum” (5 puan) arasında değişen 5’li likert tipi şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek maddeleri 1-5 puan arasında puanlanmaktadır. Orijinali 14 maddeden oluşan PRICA ölçeğinin Türkçe uyarlaması 13 madde (14. madde çıkarılmıştır) olarak tamamlanmıştır. Ölçek maddelerinden 2, 4, 6, 8, 11, 13, (ve 14) ters kodlanan maddelerdir. Ölçek toplam puanı hesaplanırken; Kesinlikle katılmıyorum ifadesi 5 puan, katılmıyorum ifadesi 4 puan, kararsızım ifadesi 3 puan, katılıyorum ifadesi 2 puan, kesinlikle katılıyorum ifadesi 1 puan olarak hesaplanır.

1. Adım: 1, 3, 5, 7, 9, 10. maddelerden elde edilen puanlar toplanır.
2. Adım: 2, 4, 6, 8, 11, 12 ve 13. maddelerden elde edilen puanlar toplanır.
3. Adım (Toplam puan formülü): (1. Adım toplam puanı + 2. Adım Toplam Puanı).

Ölçekten alınacak en yüksek değer 65, en düşük değer ise 13’tür. Toplam puanın 32’nin altında kalması düşük kültürlerarası iletişim kaygısını, 52’nin üzerinde olması yüksek kültürlerarası iletişim kaygısını göstermektedir. Puanın 32-52 arasında olması orta seviyede bir kültürlerarası iletişim kaygısını ifade etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kültürlerarası iletişim kaygılarını incelemek amacıyla 2.105 öğrenciye kültürel uzaklık ölçeği ve kültürlerarası iletişim kaygı ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 23 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi bilgisayar ortamında istatistiksel işlemlerle gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi öncesinde olası hataları önlemek amacıyla veriler tek tek kontrol edilmiş ve hatalı veya tutarsız yanıtlar analiz sürecine dâhil edilmemiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada, ankete toplam 2.176 öğrenci katılmıştır. Ancak 71 öğrencinin cevapları sağlam olmadığından dolayı analizlere dâhil edilmemiştir. Bu durum araştırmanın güvenilirliği ve

geçerliliği açısından önemlidir. Eksik cevaplar verilerin tam olarak analiz edilmesini ve yorumlanmasını etkileyebilir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kültürlerarası Etkileşim Kaygılarına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Kültürler Arası İletişim Kaygısı Toplam Puanı

Düzyey	Puan	f	%	Toplam
	14	1	0	
	17	1	0	
	18	1	0	
	19	2	1	
	20	1	0	
	22	1	0	
Kültürler Arası İletişim Kaygısı Düşük Olanlar	23	1	0	
	24	1	0	52
	25	3	1	
	26	3	1	
	27	4	2	
	28	4	2	
	29	7	3	
	30	7	3	
	31	15	7	
	32	10	5	
	33	21	1.0	
	34	22	1.0	
	35	28	1.3	
	36	55	2.6	
	37	68	3.2	
	38	111	5.3	
	39	134	6.4	
Kültürler Arası İletişim Kaygısı Orta Seviyede Olanlar	40	109	5.2	
	41	90	4.3	
	42	79	3.8	1643
	43	80	3.8	
	44	73	3.5	
	45	88	4.2	
	46	94	4.5	
	47	87	4.1	
	48	84	4.0	
	49	105	5.0	
	50	115	5.5	
	51	95	4.5	
	52	95	4.5	
	53	66	3.1	
	54	54	2.6	
	55	40	1.9	
Kültürler Arası İletişim Kaygısı Yüksek Olanlar	56	43	2.0	
	57	44	2.1	
	58	31	1.5	410
	59	32	1.5	
	60	20	1.0	
	61	27	1.3	
	62	18	9	

63	12	6	
64	8	4	
65	15	7	
Toplam	2105	100	2105

Kültürlerarası iletişim, kaygı düzeyini gösteren betimleyici istatistik değerlerine göre; kültürlerarası iletişim kaygısı bağlamında elde edilen bulgular, ölçek maddelerine bağlı olarak öğrencilerin kültürlerarası iletişim kaygısının üç düzeyde (düşük, orta, yüksek) deneyimlendiği gösterilmektedir. Katılımcıların %2'sinin düşük, %78'inin orta, %20'sinin yüksek düzeyde kaygı duydukları görülmüştür. Tabloya bakıldığında katılımcıların büyük kısmında orta düzey kültürlerarası iletişim kaygısı görülmektedir. Katılımcıların çoğunun yüksek düzeyde kaygı yaşamaması kendi kültürlerine yakın bir kültürle bütünleştiklerinin bir göstergesi olabilir. Diğer bir deyişle katılımcıların yarısından fazlasının uzun süredir Türkiye'de yaşayan Suriye vatandaşları olması ve katılımcıların çoğu ana dilleri dışında bir dil bilmelerinden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca düşük düzeyde kültürlerarası iletişim kaygısı yaşayan katılımcıların oranının düşük olması dikkat çekicidir. Bu durum bazı öğrencilerin kültürlerarası iletişimi daha rahat bir şekilde deneyimlediklerini ve farklı kültürel ortamlara uyum sağlama konusunda daha az endişe duyduklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri ve uzun süre Türkiye'de yaşamaları gibi faktörlerden etkilenebilmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek, kültürler arası etkileşimi teşvik etmek ve kaygı düzeylerini azaltmak için uygun destek ve eğitim programlarının önemini vurgulamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmaya göre, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kültürlerarası iletişim kaygısının üç düzeyde (düşük, orta ve yüksek) deneyimlendiği görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu orta düzeyde kaygı duyduklarını ifade etmiştir. Bu kaygı, farklı kültürel bağlamlar arasında iletişimin zorluklarından ve farklı dil, iletişim normları, değerler, inançlar ve davranış kalıpları gibi unsurlardan kaynaklanabilir. Ancak, katılımcıların yüksek düzeyde kaygı yaşamama durumu kültürel benzerlikler ve anlayışla ilişkilendirilebilir. Düşük düzeyde kaygı yaşayan öğrenciler olumlu bir bulgu olarak görülmüştür. Bu anlamda ise bu öğrenciler farklı kültürel bağlamlarla etkileşime girerken kendilerini daha rahat ifade edebilir ve iletişim engellerini daha başarılı bir şekilde aşarlar. Bu nedenle, kültürel farklılıklara duyarlılık, empati ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Eğitim ve destek mekanizmaları, öğrencilerin kültürel geçiş sürecinde daha rahat hissetmelerini ve iletişim kaygılarını azaltmalarına yardımcı olabilir. Böylece daha etkili bir kültürlerarası iletişim ortamı oluşturulabilir.

Öğrencilerin dil ve kültürel becerilerini geliştirmeleri için öğretim üyelerinin, Türk kültürüne önem vermesi ve belli aralıklarla kültürel etkinlikler düzenlemesi önerilmektedir. Bu etkinlikler öğrencilere Türk kültürünü tanıma, anlama ve değerlendirme fırsatı sunar. Düzenlenen kültürel etkinlikler arasında eğlenceli etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Eğlenceli etkinlikler, öğrencilerin daha uyumlu bir katılım sağlamalarına yardımcı olmasının yanı sıra bu tür etkinlikler öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve keyifli hâle getirir. Öğrencilere sosyal etkileşimi geliştirmek adına yeni dil arkadaşları ile iş birliği yapma fırsatı sağlanmalıdır. Dil öğrenimi genellikle pratik

ve gerçek hayatta kullanma becerisiyle güçlenir. Bu nedenle öğrencilere dillerini geliştirmek için yeni dil arkadaşlarıyla etkileşime geçme fırsatının sağlanması dil becerilerini daha hızlı ve etkili bir şekilde ilerletmelerine yardımcı olabilir.

Öğrencilere Türkçeyi öğretecek öğretmenin Türk kültürüne hâkim olması gerekmektedir. Bir öğretmenin sadece dilbilgisi ve kelime dağarcığı konusunda bilgili olması yeterli değildir. Türkçe öğretmeni Türk kültürünü anlamak ve öğrencilere bu kültürü aktarabilmek için de gerekli bilgi ve deneyime sahip olmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme süreci daha da derinleşerek iletişim becerileri geliştirilir ve buna binaen kültürel farkındalık artırılarak motivasyon seviyesi yükseltilir. Verilen öneriler öğrencilerin Türkçe dil seviyelerini geliştirmelerine ve iletişim kaygılarını azaltmalarına yardımcı olmayı öngörmektedir.

KAYNAKLAR

Akcoğlu, C. (Tarih yok). Balkanlarda Türk algısı ve yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürel içeriğiyle bağlantısı. https://www.academia.edu/12623192/BALKANLARDA_T%C3%9CRK_ALGISI_VE_YABA_NCI_D%C4%B0L_OLARAK_T%C3%9CRK%C3%87E_DERS_K%C4%B0TAPLARININ_K%C3%9CLT%C3%9CREL_%C4%B0%C3%87ER%C4%B0%C4%9E%C4%B0YLE_BA%C4%9ELANTISI

Andreatta, S. & Ferarro, G. (2012). *Elements of culture: An applied perspective*. Wadsworth, Cengage Learning.

Ata, F. (2019). Kültürlerarası iletişim kaygısı ile sosyo-kültürel adaptasyon ve yaşam doyumu arasındaki ilişki: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi örneği. *Selçuk İletişim*, 12(2), 708-735.

Ay, E., Kavuran, E., & Turkoglu, N. (2018). Intercultural Communication Apprehension Scale (PRICA): Validity and Reliability Study in Turkish. *International Journal of Caring Sciences*, 11(3), 1638-1646.

Bozkaya, M., & Erdem Aydın, İ. (2010). Kültürlerarası iletişim kaygısı: Anadolu Üniversitesi Erasmus öğrencileri değişim programı örneği. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 29-42.

Kartal, G., Toprak, E., & Genç Kumtepe, E. (2018). Farklı kültürlerden öğrenenler için uzaktan ders tasarım ilkelerinin belirlenmesi ve öğrenen görüşleri. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 9(32), 123-148.

Keles, Y. (2013). What intercultural communication barriers do exchange students of Erasmus Program have during their stay in Turkey, Mugla?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1513-1524.

Küllü, B. (2019). Kültürel zekâ ve kültürlerarası iletişim kaygısı arasındaki ilişki: Türkiye ve İngiltere örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.

Lui, S., Volcic, Z., & Gallois, C. (2015). *Introducing Intercultural Communication*. Sage Publications.

Neuliep, J. & McCroskey J. (1997) The development of intercultural and interethnic communication apprehension scales. *Communication Research Reports*, 14(2): 145-156.

Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165-186.

TÜRKÇE DİL BECERİLERİNİN OYUNLA ÖĞRETİMİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Dr. Dilek KIRNIK

Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ÖZ

Türkçe öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerisi yer almaktadır. Türkçe dil becerileri öğrencilerin yaşamı boyunca sürekli kullanacakları bilgiyi içerdiği için bu becerilerin kazandırılması kritik bir öneme sahiptir. Özellikle temel eğitim kurumlarında sıklıkla kullanılan bu becerilerin öğretimi esas alınmaktadır. Bu kapsamda özellikle sınıf öğretmenlerine yönelik dil becerilerinin öğretimine yönelik farklı eğitimler verilmektedir. Bu çalışmanın amacı Türkçe dil becerilerinin oyunla öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almaktır. Araştırmada nitel yaklaşım esas alınmış ve durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen çalışma grubu 19 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde “ dil becerilerine yönelik öğretmen eğitime katılmak, sınıf öğretmeni olmak ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmak” ölçütleri kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda cinsiyet, mesleki deneyim, sınıf mevcudu gibi üç demografik ve konu alanına uygun olarak dört açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırma sonucunda dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik beş günlük eğitimle tanıtılan etkinlikleri katılımcı öğretmenler uygulanabilir bulurken, kalabalık sınıflarda sürenin yeterli olmayacağını ifade etmişlerdir. Etkinliklerin birden fazla kazanımla ilişkili olduğunu belirten sınıf öğretmenleri, etkinliklerin özellikle konuşma becerilerine yönelik olanları etkili bulurken dinleme ve okuma becerilerine yönelik olanları orta düzeyde etkili bulmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, dil becerileri, oyunla Türkçe Öğretimi

TEACHERS' OPINIONS ON TEACHING TURKISH LANGUAGE SKILLS THROUGH GAMES

ABSTRACT

Teaching Turkish includes four basic skills: listening, speaking, reading and writing. Since Turkish language skills contain knowledge that students will constantly use throughout their lives, acquiring these skills is of critical importance. It is based on teaching these skills, which are frequently used especially in basic education institutions. In this context, different trainings are given for teaching language skills, especially for classroom teachers. The aim of this study is to get the opinions of classroom teachers regarding teaching Turkish language skills through games. The research was based on a qualitative approach and the case study method was used. The study group determined according to the criterion sampling method consists of 19 classroom teachers. The criteria of "participating in teacher training on language skills, being a classroom teacher and volunteering to participate in the research" were used to determine the study group. The data were evaluated with the descriptive analysis technique. The semi-structured interview form prepared by the researcher includes three demographic questions such as gender, professional experience,

class size, and four open-ended questions in accordance with the subject area. As a result of the research, while the participating teachers found the activities introduced in the five-day training to acquire language skills applicable, they stated that the time would not be sufficient in crowded classes. Classroom teachers, who stated that the activities were related to more than one achievement, found the activities especially for speaking skills to be effective, while those for listening and reading skills were found to be moderately effective.

Key Words: Teaching Turkish, language skills, Teaching Turkish with games

GİRİŞ

Türkçe dil becerileri öğrencilerin yaşamı boyunca sürekli kullanacakları bilgiyi içerdiği için bu becerilerin kazandırılması kritik bir öneme sahiptir. Türkçe öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır (Demirel, 2000). Özellikle temel eğitim kurumlarında sıklıkla kullanılan bu becerilerin eğlenceli ve kalıcı öğretimi sağlanmalıdır. Tarcan (2004) göre öğretmenlerin farklı materyallerle etkili yöntemleri kullanması verimliliği artırmaktadır. Bu amaçla Türkçe derslerinde farklı yöntemler etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Kara'ya (2010) göre ana dili ya da yabancı dil öğretiminde öğrenci merkezli oyunlardan faydalanılmaktadır. Eğitsel oyunlar öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerin ilgisini uyandırdığı, onları güdülediği ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı bilinmektedir. Bununla birlikte oyunların farklı yönlerden öğrencilerin gelişimi açısından faydalı olduğuna yönelik çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Aslan, 1977; Corbin ve Vigarello, 2008; Hallowell ve Ratey, 2013; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Hazar ve Altun'a (2018) göre eğitsel oyunlar, öğrenci ve öğretmen açısından öğretim sürecinin daha verimli hale getirmektedir. Eğitsel oyunlar, dersi eğlenceli hale getirdiği gibi öğrencilerin dikkat ve motivasyon düzeyini arttırmakta, öğrenciye yaparak-yaşayarak öğrenme imkanı sunmaktadır. Eğitsel oyunlar, farklı türleriyle farklı öğrenme yaklaşımlarını benimseyen öğrencilere kolayca hitap edebilme, bireysel farklılıkları göz önünde tutabilme, öğrenciyi derse daha aktif hale getirebilme gibi önemli fırsatlar sağlamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin dil becerilerinin öğretimine yönelik farklı yöntemler kullanmaları beklenmektedir. Bu amaçla İl Milli Eğitim Müdürlükleri öğretmenlerin öğretme yaklaşımlarını geliştirmek için farklı eğitimler düzenlemektedir. Bu eğitimlerden biri de sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullanmaları için farklı dil becerileri odağında geliştirilen oyunların tanıtımıdır. Dil becerilerini geliştirmede eğitsel oyunların kullanımına yönelik düzenlenen bu eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin öğrendikleri bu oyunlara ilişkin görüşlerini belirlemek önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, Türkçe dil becerilerinin oyunla öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel yaklaşım esas alınmış ve durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, durumu gerçek ortamında görmek ve durumu yaşayan kişilere doğrudan ulaşmak açısından tercih edilmiştir. Bu amaçla sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde “ dil becerilerine yönelik öğretmen eğitime katılmak, sınıf öğretmeni olmak ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmak” ölçütleri kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen çalışma grubu 19 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri

Katılımcılar	Mesleki deneyim	Öğrenci Sayıları
K1	13	23
K2	11	29
K3	14	28
K4	12	22
K5	15	32
K6	17	29
K7	16	25
K8	11	28
K9	18	27
K10	13	21
K11	20	29
K12	21	22
K13	19	30
K14	15	29
K15	17	27
K16	10	25
K17	23	24
K18	20	22
K19	15	29

Tablo 1 verilerine göre araştırmaya katılan 19 sınıf öğretmenin mesleki deneyimleri 10 yıl ile 23 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılarının sınıf mevcutlarına bakıldığında öğrenci sayılarının 21 ile 32 arasında olduğu görülmüştür.

Veri toplama süreci ve analizi

Araştırma kapsamındaki tüm veriler 2019-2020 yılı Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen öğretmen eğitimi faaliyetinden toplanmıştır. Öğretmenlerin Türkçe öğretim becerisini arttırmak için yapılan öğretmen eğitimi 35 kişi ile 6 hafta boyunca yürütülmüştür. Sınıf öğretmenlerine yönelik temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için farklı oyunlar hazırlanmıştır. Eğitime katılan sınıf öğretmenlerine konu ile ilgili gerekli literatür bilgisi verildikten sonra her beceri alanına yönelik aşağıdaki oyunlar oynanmıştır.

Tablo 2. Dinleme becerisine yönelik oynanan oyunlar

Beceri Alanları	Dinleme
Buz Kırıcı Etkinlikler	Sıfat +İsim (Tanışma)
	Gözü Kapalı Kare Yapma
Dil Etkinlikleri	Tuzaklı Hikâye
	Zincirleme Hikâye Anlatma
	Başlık Bulma
	Anna dediki
	Hangi Kitabı Okudum
	Harf Saklama

Tablo 3. Konuşma becerisine yönelik oynanan oyunlar

Beceri Alanları	Konuşma
Buz Kırıcı Etkinlikler	Üç Gerçek Bir Yalan
Dil Etkinlikleri	Zincirleme Hikâye Anlatma
	İple Hikâye Ağı Oluşturma
	Kim, Nerede, Ne Yapıyor?
	Hikâyenin Başlangıcına Uygun Son
	Senin Göremediğin Bir Şeyi Görüyorum?
	Basit Rol Oynama
	Anlatı Çemberi
	Günlük Yaşamdan Hikâyeler
	Metinlerin Oyunlaştırılması
	Öğrenme Görüşmesi
	Birlikte Felsefe Yapmak
	Evet Hayır Oyunu
	Fıkra Anlatma

Tablo 4. Okuma becerisine yönelik oynanan oyunlar

Beceri Alanları	Okuma
Buz Kırıcı Etkinlikler	İple Ağ Kurma
	Tempoyu Yakala
Dil Etkinlikleri	Başlık Bulma
	Karışık Cümlelerden Anamlı Paragraf Oluşturma
	Sesli Okuma
	Serbest Okuma
	Bilmece Sicimi

	Okuduğu Kitabın Karakterlerini Çıkarma
	Okunan Masalın Görsel Çalışma İle İfade Etmesi
	Tema İle İlgili Kelime Belirleme
	Cümle Uzatma

Tablo 5. Yazma becerisine yönelik oynanan oyunlar

Beceri Alanları	Yazma
Buz Kırıcı Etkinlikler	Bir Soru Yaz ve Başkasına Kâğıdı At
Dil Etkinlikleri	Zincirleme Hikâye Anlatma
	Başlık Bulma
	Belirli Bir Konu Hakkında Yazma (Ben Öğretmen Olsaydım....)
	Kim, Nerede, Ne Yapıyor?
	Metne Uygun Görsel Oluşturma
	Hikâye- Görsel-Başlık Öğelerinden Birini/İkisini Vererek Diğerini Bulma
	İsim, Şehir, Hayvan, Sıfat, Meslek, Renk vb. Oyunu
	Bir Görsel Verilerek Hikâye Yazma Çalışması Yapılması
	Alfabe Hikâyeleri
	Otoportre
	Market Fişi

Öğretmen eğitimi sonrasında araştırmaya katılmak isteyen 19 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda cinsiyet, mesleki deneyim, sınıf mevcudu gibi üç demografik ve konu alanına uygun olarak dört açık uçlu soru yer almaktadır. Veriler betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir.

Bulgular

Tablo 6. Oyunların sınıfta uygulanabilirliğine ilişkin görüşler

Tema	Kategori	f
Uygulanabilir	Fazladan emek gerektirmemesi	4
	Materyal gerektirmemesi	3
	Öğrencilerin dikkatini çekmesi	2

	Öğrencilerin kalıcı öğrenmesine katkı sunması	2
	Öğrenme sürecini kolaylaştırması	2
Kısmen uygulanabilir	Öğrenci sayısının fazla olması	6
	Zamanın yetersiz olması	6
	Öğrenci seviyesinin yetersiz olması	4
	Oyunun gerekliliğine inanılmaması	2

Tablo 6’da oyunların sınıfta uygulanabilirliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre sınıf öğretmenleri; fazladan emek gerektirmemesi (f=4), materyal gerektirmemesi (f=3), öğrencilerin dikkatini çekmesi (f=2), öğrencilerin kalıcı öğrenmesine katkı sunması (f=2), öğrenme sürecini kolaylaştırması (f=2) açılarından oyunları uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmenler; öğrenci sayısının fazla olması (f=6), zamanın yetersiz olması (f=6), öğrenci seviyesinin yetersiz olması (f=4), oyunun gerekliliğine inanılmaması (f=2) açılarından kısmen uygulanabilir bulmuşlardır.

Tablo 7. Oyunların süresine ilişkin görüşler

Görüşler	f
Süre yeterli	4
Süre kısmen yeterli	10
Süre yetersiz	5

Tablo 7’de oyunların süresine ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Oyunların sürelerine ilişkin 4 sınıf öğretmeni süreyi yeterli bulurken 10 sınıf öğretmeni süreyi kısmen yeterli bulmuş ve 5 sınıf öğretmeni süreyi yetersiz bulmuştur.

Tablo 8. Oyunların verimliliğine ilişkin görüşler

Görüşler	f
Etkili	11
Kısmen etkili	6
Etkisiz	2

Tablo 8’de oyunların verimliliğine ilişkin görüşler yer almaktadır. Tablo verilerine göre 11 sınıf öğretmeni oyunları verimli bulurken 6 sınıf öğretmeni kısmen verimli bulmuş ve 2 sınıf öğretmeni ise oyunları verimsiz bulmuşlardır.

Tablo 9. Oyunların kazanımla ilişkisine ilişkin görüşler

Görüşler	f
İlişkili	15
Kısmen ilişkili	3
İlişkisiz	1

Tablo 9’da oyunların kazanımla ilişkisine ilişkin görüşler yer almaktadır. Tablo verilerine göre 15 sınıf öğretmeni oyunları kazanımlarla ilişkili bulurken 3 sınıf öğretmeni kısmen ilişkili bulmuş ve 1 sınıf öğretmeni ise ilişkisiz bulmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenler Türkçe dersine ilişkin farklı oyunlarla desteklenmiş bir eğitime katılarak dört temel beceriye yönelik farklı oyunları tanımışlardır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri; fazladan emek gerektirmemesi, materyal gerektirmemesi, öğrencilerin dikkatini çekmesi, öğrencilerin kalıcı öğrenmesine katkı sunması, öğrenme sürecini kolaylaştırması açılarından oyunları uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmenler; öğrenci sayısının fazla olması, zamanın yetersiz olması, öğrenci seviyesinin yetersiz olması, oyunun gerekliliğine inanılmaması açılarından kısmen uygulanabilir bulmuşlardır. Genç-Ersoy'a (2020) göre ilkökul dönemi çocuklarının dil becerilerini geliştirmeye yönelik ilgilerini ve çabalarını sürdürebilmelerine, onları cesaretlendirmeye yardımcı olmak için oyunlardan faydalanılabilir. Oyunların dil eğitiminde faydalı olduğuna dair çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Lillard, vd., 2013; Valipour ve Aidinlou, 2014) Genç-Ersoy'a (2021) göre oyunların dil öğretiminde özellikle iletişim becerileri ile okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesini desteklemekte, oyun destekli dil öğretimi ortamlarında öğrenci motivasyonu artmakta ve kalıcı öğrenme sağlanmaktadır.

Sınıf öğretmenleri öğrencileri dil becerilerini geliştirmek için oynanan oyunların sürelerini çoğunlukla kısmen yeterli bulurken oyunların verimliliğini etkili bulmakta ve oyunları kazanımlarla ilişkili görmektedirler. Araştırma kapsamında Türkçe derslerinde farklı sanatsal etkinliklerin planlanması, öğrencilerin dil becerileri çalışmalarının farklı resimli çocuk kitapları ile yapılması önerilmiştir.

KAYNAKLAR

- Aslan, N. (1977). *Oyunla eğitim, 100 küçük oyun*. Ankara: Bilim Matbaası.
- Corbin, A., & Vigarello, J. J. C. G. (2008). *Bedenin tarihi I, Rönesans'tan Aydınlanma'ya*. (çev.S. Özen). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları
- Genç Ersoy, B. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 510-530.
- Genç-Ersoy, B. (2020). İlkokul Türkçe eğitiminde eğitsel oyun kullanımı. M. Alkış Küçükaydın (Ed.), *İlkokul eğitiminde eğitsel oyunlar ve güncel uygulamalar* içinde (s. 53-71). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hallowell, E. M., ve Ratey, J. J. (2013). *Dikkat eksikliği bozukluğu: çocukluktan yetişkinliğe dikkat eksikliği bozukluğunu tanımak ve onunla başa çıkmak*. (çev. İ. K. Yücel). İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Hazar, Z., Altun, M. (2018). Eğitsel Oyunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Yeterliliklerinin İncelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 52-72.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi, *TÜBAR-XXVI*, 407-421.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.

Lillard, A. S., Matthew D. Lerner, E. J. Hopkins, R. A. Dore, Eric D. S., ve Carolyn M. P. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139, 1-3.

Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Valipour, V. ve Aidinlou, N. A. (2014). The effect of language games on learning English listening speaking skills of Iranian pre-school students. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 4(2), 647-650.

TARİHÎ TÜRKÇE KUR'AN ÇEVİRİLERİNDE YÖNELME DURUMU EKİNİN YAPISAL VE İŞLEVSEL ÇÖZÜMLEMESİ: TİEM 73 ÖRNEĞİ

Dr. Özge Eker KAVALÇALAN*

ÖZ

Bu çalışmada TİEM 73'teki yönelme durumu eklerinin yapısal ve işlevsel çözümlenmeleri ele alınmıştır. Harezmi özellikli kısım (35v/l=002/273; 55v/l= 003/179) başta olmak üzere yapısal açıdan yönelme durumu eklerinin TİEM 73'te yazımları, ses düzeyindeki uyumu, sözcüklere ekleniş şekilleri ve söz varlığı içerisindeki görünüşleri üzerinde durulmuştur. Bu yapısal analizlerde TİEM 73 yanında RKT, HKT, ÖKT ve MN 1007 ve birkaç örnekte MN 293 nüshaları göz önünde bulundurulmuştur. Harezmi özellikli kısma dair bu karşılaştırmalı durum haricinde yönelme durumu ekine dair aynı bulgular TİEM 73'ün kendi metin yapısı içerisinde de bulunmaktadır. İşlevden kastımız ise yönelme durumu ekinin cümle içerisinde sözlüksel unsurların birbirine bağlanmasındaki rolüdür. Bu bağlamda yönelme durumu ekinin TİEM'de on dört işlevi tespit edilmiştir. İşlev açısından yönelme durumu ekinin nüshalar arası rolü istikrarlı görünmektedir. Bu nedenle söz konusu kısımlarda sadece TİEM 73'ten örnekler alınmıştır. TİEM 73'te yönelme durumu ekinin söz dizimsel düzeydeki bu işlevleri ise toplamda yirmi altı anlama sahiptir. Bunlar sınırlama, niyet, değer verme, içerisinde, merkezinde, yalvarış, serzeniş, teskin, sahiplik, yönelim, meyil, ilgi, alaka, taraf, hedef, benimseme, bağlılık, savunma, amaç, sorumluluk, yetenek, miktar, yeterlik, hakkındalık, birliktelik, hususunda anlamlarıdır. Örneğin en çok yön işlevine sahip olan yönelme durumu eki anlamsal açıdan dört kategoriye ayrılmıştır. TİEM 73'teki yönelme durumu ekinin bu anlamları kazanmasında bulunduğu söz dizimindeki fiiller başta olmak üzere diğer öğeler de etken olmuştur. Bu çalışma, yönelme durumu ekinin yapı ve işlev çözümlenmesi ile TİEM 73'ün tarihlendirilmesi çalışmalarına da katkı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Tarihî Türkçe Kur'an Çevirileri, TİEM 73, Yönelme Durumu Eki, Yapı ve İşlev Çözümlenmesi.

ABSTRACT

In this study, structural and functional analysis of dative case suffixes are discussed in TİEM 73. Especially, Khorezm specific part (35v/l=002/273; 55v/l= 003/179), it has been emphasized on orthographies, their harmony in sound level, the way they are added to words and their appearance in the vocabulary of dative case suffixes in terms of structural in TİEM 73. In these structural analyzes along with TİEM, it has been taken into RKT, HKT, ÖKT, MN 1007 and MN 293. Except for this comparative case regarding the part with Khorezm features the same findings as to dative suffixes are also found within the text structure of TİEM 73. What we mean by function is the role of the dative suffixes in connecting lexical elements within the sentence. In this context, fourteen functions of the dative suffix has been identified in TİEM 73. In terms of function, the role of the dative suffixes appears to be stable among manuscripts. For this reason, only samples were taken from TİEM 73 in these parts. In TİEM 73, these functions of the dative suffixes at the

*Dr. ozgeker@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0977-8110>

syntactic level have twenty six meanings in total. These are means of limitation, intention, assignment, inessive, centricity, prays, reproach, calming, ownership, orientation, desire, interest, relevance, side, target, adoption, commitment, defense, purpose, responsibility, ability, quantity, adequacy, aboutness and association. For example, the dative case suffix, which has the most directional functions, is divided into four semantic categories. Other elements, especially the verbs in its syntax, has been also factors in the dative case suffix gaining these meanings in TİEM 73. This study will also contribute to the attributed of TİEM 73 by analyzing the structure and function of the dative case suffixes.

Key Words: Historical Turkish Kur'an Translations, TİEM 73, Dative Suffixes, Structure and Function Analysis.

GİRİŞ

Cümle içerisinde yer tamlayıcısı (yer- yön ilgisi) ve zarf (zaman zarfı) görevinde olan yönelme durumu ekleri, isim ve isim kategorisindeki sözcükleri yer- yön, zaman, miktar, uzunluk, süre, amaç, sebep, kuvvetlendirme, uygunluk ve karşılaştırma açısından isim, fiil ve edatlara bağlar (Hacıeminoğlu 2019: 29- 31; Ediskun, 1999: 111; Ergin, 2009: 221; Korkmaz 2009: 24; Buran 1989: 198- 202; Sev, 2007: 320-327).

Eski Türkçenin genel olarak bütün dönemlerinde aynı yapıda gördüğümüz yönelme durumu ekleri (+kA, +gA, +ηA, +ngA, +A, +(y)A) yine tarihsel alanda işlevsel açıdan isim- isim, isim- fiil arasındaki bağlantıları yer, yön/ istikamet, yaklaşma açısından bağlamakla birlikte söz diziminde zaman, yaklaşma, vasıta, gaye, fâil, kazanım, zarar, bakış açısı, ilgi, sahiplik, belirtme, neden, sonuç, amaç, değer, görünüm ve karşılaştırma anlamsal bağlantılarını kurar. Tarihsel alanda bulunma, yönelme, yer gösterme fonksiyonuna da sahip olan yönelme durumu ekleri yapısal açıdan isim soylu sözcüklerden sonra, iyelik eklerinden sonra, yer yön bildiren sözcüklerden sonra kullanılmıştır. Ayrıca isim kök ve gövdelerinden sonra gelerek zarflar oluşturmuştur. Her dönemde yer yer kalınlık incelik uyumu göstermektedir (Eraslan, 2000: 67; Erdal, 2004: 171-173; Gabain, 1988: 63, 65; Tekin, 2016: 108- 109, 127- 129; Eraslan, 2012: 67; Hacıeminoğlu, 2019: 30; Hacıeminoğlu, 1997: 62; Eckmann, 2017: 81; Mert, 2002: 116- 124). Modern dönemlerde ise yönelme durumu ekinin işlevsel açıdan adları fiillere ve edatlara bağlamakla birlikte birleşik sıfat ve ad kategorisinde kelime grupları oluşturmaktadır (Boz, 2008: 412- 414).

Köktürkçe döneminde yönelme durumu +gArU, +ηArU, +ArU ve +rA şeklindeki yön gösterme ve yön ekleriyle karşılanmaktadır. Bu eklerden birini almış bir ad eylemin kendisine doğru işlendiğini gösteren yer ve zaman belirleyicileridir. (Gabain, 1988: 65; Tekin, 2016: 108- 109, 127- 129). Runik harfli metinlerde +kA, +gA iyelik eki almayan sözcüklerde kullanılmıştır. +ηA, T.3.Ş. iyelik eki almış sözcüklerde kullanılmıştır. +A, T.1.Ş ve T.2.Ş. iyelik ekleri almış veya yer- yön bildiren sözcüklerden sonra kullanılmıştır (Polat, 2019: 61- 71).

Uygur Türkçesi döneminde +gA şekline rastlanan yönelme durumu eki fiilleri isimlere yer, yön, istikamet açısından bağlamakla birlikte T. 2. Ş. ve T. 3. Ş. iyelik ekinden sonra zamir /n/ 'si ile birleşerek +ngA şeklinde görünmektedir. (Eraslan, 2012: 67).

Karahanlı Türkçesi eserlerinde yönelme durumu eki +gA, +kA, +ηA, +A şeklindedir. Yönelme ve yaklaşma bildirmekle birlikte yer tümleci görevindedir. T.1.Ş. zamirine ve ol zamirinin T.3.Ş. çekiminde +ηA; iyelik eklerinden sonra, son sesi /k/ ve /η/ ile biten isimlerden sonra +A; ünlü ile biten sözcüklerden sonra +(y)a/ +(y)ä şekliyle yönelme durumu eki kullanılmaktadır. Yer yer kalınlık incelik uyumu da göstermektedir (Gabain, 1988: 63; Hacıeminoğlu, 2019: 30).

Tarihî Kuzey Doğu Türk dillerinden Harezmi Türkçesinde yönelme hâl durumu eki olarak +gA, +kA, +A eklerine rastlanmaktadır. Ayrıca T.3.Ş ve Ç.3.Ş iyelik eklerinden sonra +ηA, +ηğA ve +ηkA ekleri (Hacıeminoğlu, 1997: 62); Kıpçak Türkçesinde ise +gA, +kA, +ηA ve +A (Güner, 2013: 190) yönelme durumu ekleri kullanılmıştır. Çağatay Türkçesinde ise yönelme durumu ekleri +ka / +ke; +ğa / +ge şeklindedir. T. 1. Ş. ve T. 2. Ş. iyelik eklerinden sonra +a / +e gelmektedir (Argunşah, 2013: 119- 126).

Eski Anadolu Türkçesine ise yönelme durumu eki +a / +e şeklindedir. Bu ekler ünlülerden sonra gelirse araya /y/ girer. Eski Anadolu Türkçesinde ise zamirler üzerine +gA yönelme durumu eki gelmiştir.

Bu tanımları dışında yönelme durumu eki farklı anlam ilişkileri de kurmaktadır. Fiilden etkilenen canlı ve cansız herhangi bir şeyi, bir kişiyi ve bu fiilin gerçekleştiği yeri ifade etmekle birlikte (Fairbanks, 1886: 82) cümlede alıcıları, faydalananları, deneyimleyenleri, hedefleri ve amaçları işaretler (Næss, 2008: 573). Sıklıkla uzamsal kullanımları işaretlemesi nedeniyle yönelme durumu ekleri cansızlık belirten isim cümlelerinde yer almaktadır. Yönelme durumu ekleri yer açısından hedef, kaynak, konum; canlı varlıklar açısından etkilenen, faydalanan, deneyimleyen varlık tiplerini işaretlemektedir (Fairbanks, 1886: 82 ve Næss, 2008: 573- 575'ten akt. Ünal, 2020: 15- 16).

Tarihsel alan yazında Gabain, Tekin, Kotwicz, Poppe, Kononov, Rasanen, Kuznetsov, Ergin ve Eraslan'ın (2000: 71- 72) çalışmaları yönelme durumu eki +kA'nın kökeni konusundaki araştırmalara dayanırken, son dönemde yapılan çalışmalar yönelme durumu ekinin söz dizimsel işlevi ve anlamsal eksenleri üzerine yapılmıştır. Yönelme durumu ekinin farklı durum ekleriyle nöbetleşe kullanımları (Alan, 2019) veya karışımı (Sarica, 2006); yapısal, anlamsal özellikleri ve istem çerçeveleri (Uçar, 2023); sözcük türetmedeki/ söz yapımındaki yeri (Güler, 2022); ekleşme düzeyindeki görünümü (Öztekin, 2016); sözcüklere eklenme şekilleri (Salan, 2017); diğer durum ekleriyle anlamsal ve istemsel düzeydeki ortaklıkları (Al, 2020); fiillerin anlam kategorisine göre istemsel düzeyde değişimi (Erdem, 2015; Gökçe, 2021); cümle içerisindeki işlevleri, kalıp yapılar ve söz öbeklerindeki görünümüne yer verilmiştir. (Şahin, 2003; Akar, 2015; Şimşek, 2019; Alemdar, 2022).

Kur'an tercümelemeleri açısından ise yönelme durumu ekleri edisyon kritikli çalışmalarda nüshaların tarihlendirilmesi açısından kullanılan ölçütlerden biri olmuştur. Bu çalışmaların içerisinde diğer farklı ölçütler yanında durum ekleri içerisinde yönelme durumu ekinin nüshalar arası görünümüne yer verilmiştir. (Kök, 2007; Sertkaya ve Şimşek, 2015; Razaee, 2016; Üşenmez, 2017; Şimşek, 2019; Argunşah, 2019; Argunşah, 2023).

Bu çalışmada ise TİEM 73'teki yönelme durumu eklerinin yapısal, işlevsel ve anlamsal yönü üzerinde durulacaktır. Yapısal düzeyde yönelme durumu eklerinin TİEM 73'te yazımları, ses düzeyindeki uyumu, sözcüklere ekleniş şekilleri ve söz varlığı içerisindeki görünümleri üzerinde durulacaktır. Bu konu tarihsel alanda eski ve müşterek bir ek olan yönelme durumu ekinin söz dizimsel ve anlamsal düzeydeki farklı işlevleri yanında, Türkçe sözcüklerde söz yapımında ve yabancı kökenli sözcüklerin metne ne ölçüde adapte edilebildiği konusu açısından da etken bir biçim birimdir. Söz konusu yönelme durumu ekinin yapısal analizinde TİEM 73¹

¹ Türk İslâm Eserleri Müzesi 73 Numarada kayıtlı Karahanlı Türkçesi Satır- Arası Kur'an Tercümesi. Kök, A. (2004). *Karahanlı Türkçesi satır- arası Kur'an tercümesi TİEM 73 1v- 235v2, giriş- inceleme- metin- dizin*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara; Ünlü, S. (2004). *Karahanlı Türkçesi satır- arası Kur'an Tercümesi TİEM 235v- 3-450r7, giriş- metin- inceleme -analitik dizin*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

yanında RKT², HKT³, ÖKT⁴ ve [MN] 1007⁵ ve birkaç örnekte [MN]⁶ 293 göz önünde bulundurulmuştur. Yapısal düzeydeki betimlemelerde TİEM 73 metninden örnekler verilmekle birlikte ses uyumları, tasarruflu yazımlar ve nöbetleşe kullanımlar açısından TİEM 73'ün Harezmi özellikli kısmı için karşılaştırmalar diğer nüshalar da ölçüt alınarak yapılmıştır. İşlev ve fonksiyondan kastımız ise yönelme durumu ekinin cümle içerisinde sözlüksel unsurların birbirine bağlanmasındaki rolüdür. Bu bağlamda yönelme durumu ekinin TİEM'de on dört işlevi tespit edilmiştir. İşlev açısından yönelme durumu ekinin nüshalar arası rolü istikrarlı görünmektedir. Bu nedenle söz konusu kısımlarda sadece TİEM 73'ten örnekler alınmıştır. Söz diziminde işlevsel rollere sahip olan yönelme durumu ekinin anlamsal eksenine ise çok daha fazladır. Örneğin en çok yön işlevine sahip olan yönelme durumu eki anlamsal açıdan üç kategoriye ayrılmıştır.

1. TİEM 73'te Yönelme Durumu Ekinin Yapısal Görünümü

Yönelme durumu ekleri TİEM 73'ün genelinde ve Harezmi özellikli kısmında tonlu /m/, /n/, /r/, /z/; tonsuz /ç/, /h/, /k/, /ş/, /t/ ve /ŋ/ damak ünsüzleriyle biten yabancı kökenli ve Türkçe isim soylu sözcüklere, çekim eki almış sözcüklerin çokluk, fiilimsi, iyelik şekilleri üzerine, isim kategorisindeki *ol zamirine, diğer şahıs zamirlerine ve eşitlik durum eki üzerine +ka/ +kâ, +ŋa/ +ŋâ ve +ğa şeklinde gelmektedir. yörimäkkâ [2/ 273]; anlarğa [2/ 273, 274, 277], [3/4, 12, 15, 19, 22, 56, 57,77]; anlarğa [3/20]; sizkâ [2/279, 280, 282], [3/13, 15, 31, 49, 50, 66, 73, 80, 81]; sizlärkä [3/120]; saŋa [3/39]; birkâ [2/282]; taŋrıka [2/284, 285], [3/20, 32, 52, 64, 84, 97, 101, 109, 110]; kimkâ [2/284], [3/26, 27, 37, 73, 74, 129]; äranlärkä [3/140]; tänkâ [2/286], [3/145]; bizkâ [2/286, 3/8/16/24]; biziŋkâ [3/183]; bitgänlärka [3/124]; күnkâ [3/9, 25]; yalğanka [3/11, 137]; uvunğınçağa [8/67]; kişilärkä [3/46, 110, 138]; tişilärkä [3/39]; tapunmakğa [3/26]; күndüzkä [3/27]; күnikâ [3/114]; tünkä [3/27]; kullarğa [3/30]; yalavaçğa [3/32, 132]; närsäkâ [3/7, 72, 84]; kimärsäkâ [3/73], idisiŋâ [3/38], idiŋkâ [3/43], idikâ [3/79, 146], ögürkä [3/100, 154], urğanıŋa [3/103], korkğanlarğa [3/133, 138], yutğanlarğa [3/134], bolğınçağa [10/99], kılğanlarğa [3/134, 144], aŋa [2/286, 3/7, 47, 48, 51, 83,99, 143], maŋa [3/20, 31] [3/ 38,40,41, 47, 50, 147], saŋa [3/61], iyäläriŋâ [3/ 13], yärläriŋâ [3/154], kişilärkä [3/14, 41], yolğa [3/ 97], uğğa [3/44], uçmağğa [3/133, 142], kınamağğa [3/155], qarındaşlarınğa [3/156], ewiŋâ [5/ 95], öfkäkâ [3/112], yalawaçlarıŋa [2/285],[3/179]; yaratılmışğa [3/ 79], äkiŋiŋâ [3/117], özläriŋâ [3/117, 135], oğlarıŋa [3/93], kamuğıŋa [3/119], kılınızçağa [3/92], kullarğa [3/182], ançağa [3/ 165]; ançağa [3/152]; dävrişlärkä [2/ 273]; vaqtğa [2/ 282, 3/9]; kitäbğa [3/119]; kitäblarıŋa [2/285]; kitäbsizlärkä [3/20]; ibrahimğa [3/68], märyämğa [3/44], dinkâ [3/67], diŋiŋâ [3/95], diŋiŋizkâ [3/73], kafirlärka [3/131], kafirlikğa [3/167], nişänlarıŋa [3/ 19, 21, 70, 98], färıştäläriŋâ [2/285], kälimäkâ [3/ 64], äyätlarıŋa [3/112], päygämbärğa [3/161], hoşnüdlüküŋa [3/162]; hüccätläriŋâ [3/4], 'älämlarğa [3/96, 108], 'ahdiŋâ [3/76, 174], äŋäklarıŋa [36/8]; saŋnuqlarğa [78/31], kafirlärğa.” [86/17], yoluŋa [37/23]; suwuŋa [21/3]. Son hecesi uzun

² Karahanlı Türkçesinde İlk Kur'an Tercümesi Rylands Nüshası. Ata, A. (2019). *Karahanlı Türkçesinde İlk Kur'an Tercümesi Rylands Nüshası, Giriş- Metin- Notlar- Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

³ Harezmi Türkçesi: Satır Arası Kur'an Tercümesi. Yüksekaya, Sağol, G. (1993). *Harezmi Türkçesi: Satır arası Kur'an tercümesi. Giriş-metin-sözlük (2 cilt)*. Yayımlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

⁴ Özbekistan Nüshası Kur'an Tercümesi. Üşenmez, E. (2017). *Türkçe İlk Kur'an tercümelelerinden Meşhed nüshası satır arası Türkçe-Farsça tercümeli (No: 2229) (Orta Türkçe)*. *Turkish Studies*, 12 (3), 717-772.

⁵ İran Asitan-ı Kudsi-i Razavi Kütüphanesi 1007 Numaralı Satır Altı Kur'an Çevirisi. Ersoy, G. (2017). *İran Asitan-i Kudsi-i Razavi kütüphanesi 1007 numaralı satır altı Kur'an çevirisi, I-X. cüzler (inceleme- metin- sözlük- dizin)*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

⁶ Şimşek, Y. (2019). Harezmi Türkçesi Kur'an Tercümesi (Meşhed Nüshası [293 No.], Giriş - Metin - Dizin). "Horezm Türkçesi ile yazılan kur'an tercümesinin Meşhed nüshasından bazı parçalar (IV)" adlı makaleden faydalanılmıştır. (bk. 1.2; 1.4.1).

ünlüyle biten yabancı kökenli isimlere gelmektedir. kitābğa [3/ 119], mihrābğa [3/37], mālka [3/ 75], muvāfaqatğa [73/6].

1.1. Ünlü Uyumları

TİEM 73'te Türkçe sözcüklerde yönelme durumu ekleri açısından kalınlık- incelik uyumu tamdır. anlargğa [3/20]; sizkâ [2/279], [3/13, 15, 31, 49, 50, 66, 73, 80, 81]; sizlärkâ [3/120]; sağa [3/39]; vaqtğa [2/ 282, 3/9]; birkâ [2/282]; taırığa [3/20, 32, 52, 64]; kimkâ [3/26]; äränlärkâ [3/140]; tänkâ [2/286], [3/145]; bizkâ [2/286, 3/8/16/24]; biziğkâ [3/183]; kırğınlarğa [3/133, 138], yutğınlarğa [3/134], kılğınlarğa [3/134, 144], kamuğınğa [3/119], kılınçğa. Yabancı kökenli sözcüklerde ünlü dizilimine bakıldığında da +ka yönelme durumu eki çoğunlukla kalınlık- incelik uyuma aykırı olarak sözcüklere eklenmiştir. va' dāğa [3/9], meryāmğa [3/ 44], pâyğāmbārğa [3/161], parāğa [2/283], kitābğa [3/ 119], mihrābğa [3/37]. Yabancı kökenli sözcüklerde ince sıradan +kâ yönelme durumu ekinde ise kalınlık incelik uyumunun olduğu görülür. dārvişlärkâ [2/ 273], kitābsizlärkâ [3/ 20], dīnkâ [3/ 67]. Eşitlik durumu eki üzerinde de gelen +ğa ve +ğA yönelme durumu ekleri ise Türkçe ve yabancı kökenli sözcüklerdeki ünlü uyumuna uymaktadır. ançağa [3/ 165], yolğa [3/ 97], kitābğa [3/ 119], nişānlarığa [3/19], fāriştälärinğa [2/ 285], hüccätlärinğa [3/4], ahdiğä [3/176], äkiğinğa [3/117].

TİEM 73'te yabancı kökenli sözcüğe gelmiş kalın sıradan görülen +ka yönelme durumu eki HKT, ÖKT ve İN'de ince sıradan +ge şeklindedir [3/9]. TİEM 73 ve ÖKT'de ince sıradan görülen yönelme durumu eki ise HKT ve İN'de kalın sıradan görülmektedir. [3/ 67] [3/ 119]. TİEM'de tamlanan durumu eki üzerine gelmiş +ğA ise HKT'de +nga, ÖKT'de +nge şeklindedir.

[TİEM 73] “va' dāğa” [3/9] (Kök, 2004: 34); [RKT] Ø; [HKT] “va' dege” (Sağol, 1993: 36); [ÖKT] “va' dege” (Üşenmez, 2010: 245); [MN 1007] “va' dege” (Ersoy, 2017: 109).

[TİEM 73] “dīnkâ” [3/67] (Kök, 2004: 40); [RKT] Ø; [HKT] “dīnğa” (Sağol, 1993: 42); [ÖKT] “dīnğa” (Üşenmez, 2010: 252); [MN 1007] “dīnğa” (Ersoy, 2017: 115).

[TİEM 73] “kitābğa kamuğınğa” [3/119] (Kök, 2004: 45); [RKT] Ø; [HKT] “kitābge kamuğınğa” (Sağol, 1993: 46); [ÖKT] “kitābğa kamuğınğa” (Üşenmez, 2010: 258); [MN 1007] kitābge (Ersoy, 2017: 121).

TİEM 73'te yabancı kökenli sözcüklerde ve Türkçe sözcüklerde düzlük- yuvarlaklık uyumunun sağlandığı görülmekle birlikte isim kök ve gövdelerine gelen eklere bağlı olarak da uyumun sağlanmadığı görülmektedir. ewiğä [5/ 95], äñäklärinğa [36/8]; körğinçäkä [70/42], sağnuqlarğa [78/31], dārvişlärkâ [2/ 273]; vaqtğa [2/ 282], kitābğa [3/119]; kitābsizlärkâ [3/20]; ibrahīmğa [3/68], meryāmğa [3/44], dīnkâ [3/67], dīniğä [3/95], dīniğizkâ [3/73], kāfirlärka [3/131], kāfirlıqğa [3/167], kitābsizlärkâ [3/20]; nişānlarığa [3/ 19, 21, 70, 98], fāriştälärinğa [2/285], kälimäkä [3/ 64], kitāblarığa [2/285], āyätleriğa [3/112], pâyğāmbārğa [3/161], hoşnūdluğınğa [3/162], hüccätlärinğa [3/4], 'älāmlarğa [3/96, 108], 'ahdiğä [3/76, 174], kitābğa [3/ 119], mihrābğa [3/37], mālka [3/ 75]. Türkçe sözcüklerde bazı yerlerde uymadığı görülmektedir. üdka [10/98], [3/44], [16/91]; küniğä [3/ 55], künkä [4/162], [5/14], [7/14], [9/44]; yoluğa [37/23]; suwuğa [21/3].

1.2. Tasarruflu Yazımlar

TİEM 73 (Kök, 2004; Ünlü, 2004)'te +ka/ +kâ ve +ğA/ +ğä sıradan görülen yönelme durumu eki HKT (Sağol, 1993), ÖKT (Üşenmez, 2010) ve MN 1007 (Ersoy, 2017)' de yazarların

tasarruflarına bağlı olarak +ğa/ +ge [2/ 273], [3/ 11], [3/ 134], +nga/+nge [2/ 285], [3/ 13] sıradan görülmektedir.

[**TİEM 73**] “därvişlärkä [.....] yörimäkkä yärdä” [2/ 273] (Kök, 2004: 31); [**RKT**] Ø; [**HKT**] “dervişlerge [.....] yörimek [Ø] yirde” [2/ 273] (Sağol, 1993: 33); [**ÖKT**] “dervişlerge [.....] yürimekge yerde” [2/ 273] (Üşenmez, 2010: 242); [**MN 1007**]“dervişlerge [.....] yürimekge yerde” [2/ 273] (Ersoy, 2017: 106).

[**TİEM 73**] “[...] tañrıka [...] färiştäläriñä [...] kitäbläriña [...] yalawaçlarıña” 2/ 285 (Kök, 2004: 33); [**HKT**] “[...] Tanğrıga [...] firişteleringe [...] kitäbläriña [...] yalawaçlarıña” (Sağol, 1993: 35); [**ÖKT**] “[...] Tanğrıga [...] ferişteleringe kitäbläriña [...] yalawaçlarıña” (Üşenmez, 2010: 244); [**MN 1007**][...] “Tanğrıga [...] ferişteleringe [...] kitäbläriñe [...] yalawaçlarıña” (Ersoy, 2017: 108).

[**TİEM 73**] “bizkä” [3/8] (Kök, 2004: 34); [**RKT**] Ø; [**HKT**] “bizge” (Sağol, 1993: 36); [**ÖKT**] “bizge” (Üşenmez, 2010: 245); [**MN 1007**][...] (Ersoy, 2017: 109).

[**TİEM 73**] “yalğanğa” [3/11] (Kök, 2004: 34); [**RKT**] Ø; [**HKT**] “yalğanğa” (Sağol, 1993: 37); [**ÖKT**] “yalğanğa” (Üşenmez, 2010:245); [**MN 1007**] yalğanğa (Ersoy, 2017: 109).

[**TİEM 73**] “közlä iyäläriñä” [3/13] (Kök, 2004: 34); [**RKT**] Ø; [**HKT**] “közler eyeleringe” (Sağol, 1993: 37) [**ÖKT**] “közler eyeleringe” (Üşenmez, 2010: 246); [**MN 1007**]“közler eyeleringe” (Ersoy, 2017: 110).

[**TİEM**] “küdüzkä” [3/ 27] (Kök, 2004); [**RKT**] Ø; [**HKT**] “küñge” (Sağol, 1993: 38); [**ÖKT**] “küñdüzge” (Üşenmez, 2010: 247); [**MN 1007**]“küñdüzge” (Ersoy, 2017: 111); [**MN 293**] “küñge” (Sertkaya, 2020: 192).

[**TİEM**] “tünkä” [3/ 27] (Kök, 2004); [**HKT**] “tüñge” [3/27] (Sağol, 1993: 38); [**ÖKT**] “tüñge” (Üşenmez, 2010: 247); [**MN 1007**]“tün-ge” (Ersoy, 2017: 111); [**MN 293**] “tüñge” (Sertkaya, 2020: 192).

[**TİEM 73**] “kitäbğa” [3/119] (Kök, 2004: 45); [**RKT**] Ø; [**HKT**] “kitäbge” (Sağol, 1993: 46); [**ÖKT**] kitäbğa (Üşenmez, 2010: 258); [**MN 1007**]“kitäbge” (Ersoy, 2017: 121).

[**TİEM 73**] “yutğanlarğa” [3/134] (Kök, 2004: 46); [**RKT**] Ø; [**HKT**] “yutğanlarğa” (Sağol, 1993: 48); [**ÖKT**] “yutğanlarğa” (Üşenmez, 2010: 260); [**MN 1007**]“yutğanlarğa” (Ersoy, 2017: 122).

1.3. Sözcüklere Eklemlenişi

TİEM 73 ve ÖKT’de yönelme durumu eki doğrudan isimlere gelirken, HKT ve İN’de tamlanan eki üzerine gelmektedir. [3/ 30]. Fakat iyelik eki almış isimlere de yönelme durumu eki gelmiştir. [3/ 114]. Bu açıdan ise HKT, ÖKT ve İN’de ise doğrudan kök durumundaki isim sözcüğe ekin geldiği görülür. Yönelme durumu ekinin doğrudan isimlere gelmesi veya tamlanan eki üzerine gelmesi TİEM 73 metninin geneli için de geçerlidir. “içindakika” [27/8] (Ünlü, 2004); “ekkika” [28/19] (Ünlü, 2004); “bodunıka” [26/11] (Ünlü, 2004); “bodunıña” [29/14] (Ünlü, 2004).

[**TİEM 73**] “kullarğa” [3/30] (Kök, 2004: 37); [**RKT**] Ø; [**HKT**] “kullarıña” (Sağol, 1993: 38); [**ÖKT**] “kullarğa” (Üşenmez, 2010: 248); [**MN 1007**]“kullarıña” (Ersoy, 2017: 112).

[**TİEM 73**] “künikä” [3/114] (Kök, 2004: 44); [**RKT**] Ø; [**HKT**] “cihanga” (Sağol, 1993: 46); [**ÖKT**] “küñge” (Üşenmez, 2010: 258); [**MN 1007**]“cihānga” (Ersoy, 2017: 120).

[**TİEM 73**] “karındaşların**ka**” [3/ 156] (Kök, 2004: 48); [**RKT**] “kadaşların**ka**” (Ata, 2019: 5); [**HKT**] “karındaşların**ga**” (Sağol, 1993:50); [**ÖKT**] karındaşların**ga** (Üşenmez, 2010: 263); [**MN 1007**]“karındaşların**ga**” (Ersoy, 2017: 125).

1.4. Nöbetleşe Kullanımlar

1.4.1. Ek Düzeyinde Nöbetleşe Kullanımlar

TİEM 73’teki yönelme durumu ekinin RKT, HKT, ÖKT ve MN 1007’de belirtme durumu ekiyle nöbetleşe kullanıldığı görülmektedir. HKT’de belirtme durumu ekinin kullanıldığı durumlarda ise yönelme durumu ekinin kullanımı açısından TİEM 73 ve ÖKT ortaklık göstermektedir. [3/4] Fakat bu durum istikrarlı değildir. Çünkü TİEM 73’te yönelme durumu ekinin kullanıldığı durumlarda da HKT ve ÖKT belirtme durumu eki açısından ortaklaşa bir kullanım göstermektedir. [2/ 273]

HKT’de belirtme durumu ekinin kullanıldığı durumlarda ise yönelme durumu ekinin kullanımı açısından TİEM 73 ve ÖKT ortaklık göstermektedir. [2/ 273], [3/4], [3/ 24], [3/53], [3/64], [3/ 74], [3/83], [3/ 129], [3/ 146], [3/148], [3/159], [3/ 174], [3/ 178]. Dolayısıyla Harezmi özellikli kısım için yönelme durumu ekinin diğer nüshalardaki en çok nöbetleşe kullanımları belirtme durumu ekidir.

[**TİEM 73**] “anlar**ka**” [2/ 273] (Kök, 2004: 31); [**RKT**] Ø; [**HKT**] “anların” [2/ 273] (Sağol, 1993: 33); [**ÖKT**] “anların” [2/ 273] (Üşenmez, 2010: 242); [**MN 1007**]“an” [2/ 273] (Ersoy, 2017: 106).

[**TİEM 73**] “kişilärni” [3/4] (Kök, 2004: 34); [**RKT**] Ø; [**HKT**] “kişilärge” (Sağol, 1993: 36); [**ÖKT**] “kişilärni” (Üşenmez, 2010: 245); [**MN 1007**]“kişilärni” (Ersoy, 2017: 109).

[**TİEM 73**] “bizkä” [3/24] (Kök, 2004: 36); [**RKT**] Ø; [**HKT**] “bizni” (Sağol, 2004: 38); [**ÖKT**] “bizge” (Üşenmez, 2010: 247); [**MN 1007**]“bizge” (Ersoy, 2017: 111).

[**TİEM**] “kimkä” [3/ 26] (Kök, 2004); [**RKT**] Ø; [**HKT**] “kimge” [3/26] (Sağol, 1993: 38); [**ÖKT**] “kimge” (Üşenmez, 2010: 247); [**MN 1007**]kim-ni (Ersoy, 2017: 111); [**MN 293**] “kimge” (Sertkaya, 2020: 192);

[**TİEM 73**] “kimkä” [3/ 74] (Kök, 2004: 41); [**RKT**] Ø; [**HKT**] “kimni” [3/ 74] (Sağol, 1993: 42); [**ÖKT**] “kimni” (Üşenmez, 2010:253); [**MN 1007**]“kimni” (Ersoy, 2017: 116).

[**TİEM 73**] “anların” [3/ 120] (Kök, 2004: 45); [**RKT**] “olar**ka**” (Ata, 2019: 3); [**HKT**] “anların” [3/ 120] (Sağol, 1993: 47); [**ÖKT**] “anların” (Üşenmez, 2010: 259); [**MN 1007**]“anların” (Ersoy, 2017: 121).

[**TİEM 73**] “kimkä” [3/129] (Kök, 2004: 46); [**RKT**] “kimni” (Ata, 2019:3); [**HKT**] “kimni.” (Sağol, 1993: 47); [**ÖKT**] “kimge” (Üşenmez, 2010: 260); [**MN 1007**]“kimni” (Ersoy, 2017: 122).

[**TİEM 73**] “kâfirlärka” [3/ 131] (Kök, 2004: 46); [**RKT**] “kâfirlär**ka**” (Ata, 2019: 3); [**HKT**] “kâfirlär**ga**” [3/ 131] (Sağol, 1993: 47); [**ÖKT**] “kâfirlär**ga**” (Üşenmez, 2010: 260); [**MN 1007**]“kâfirlär**ga**” (Ersoy, 2017: 122).

[**TİEM 73**] “yutğanlar**ka**” [3/ 134] (Kök, 2004: 46); [**RKT**] “singürgenlärni” (Ata, 2019: 3); [**HKT**] “yutğanlar**ga**” [3/ 134] (Sağol, 1993: 48); [**ÖKT**] “yutğanlar**ga**” (Üşenmez, 2010: 260); [**MN 1007**]“yutğanlar**ga**” (Ersoy, 2017: 122).

[TİEM 73] “şabr kılğanlarını” [3/146] (Kök, 2004: 47); [RKT] “sergenlerini” (Ata, 2019: 4); [HKT] “şabr kılğanlarğa” (Sağol, 1993: 49); [ÖKT] “şabr kılğanlarını” (Üşenmez, 2010: 262); [MN 1007]“şabr kılğanlarını” (Ersoy, 2017: 123).

[TİEM 73] “anlarını” [3/174] (Kök, 2004: 50); [RKT] “olarğa” (Ata, 2019:6); [HKT] “anlarğa” (Sağol, 1993: 52); [ÖKT] “anlarını” (Üşenmez, 2010: 265); [MN 1007]“anlarğa...” (Ersoy, 2017: 127).

[TİEM 73] “sizkä” [3/160] (Kök, 2004: 49); [RKT] Ø; [HKT] “sizge” (Sağol, 1993: 50); [ÖKT] “sizge” (Üşenmez, 2010: 264); [MN 1007]“sizge” (Ersoy, 2017: 125).

[TİEM 73] “anlarğa” [3/178] (Kök, 2004: 50); [RKT] Ø; [HKT] “anlarğa” (Sağol, 1993: 52); [ÖKT] “anlarını” (Üşenmez, 2010: 266); [MN 1007]“anlarğa” (Ersoy, 2017: 127).

Bu ortaklıklar yönelme ve belirtme durumu eki arasında olmamakla beraber yönelme durumu ekinin bulunma durumu ekiyle [3/ 49], ilgi durumu ekiyle [3/ 137, 147], ayrılma duurmu ekleriyle [3/ 167] de nöbetleşe kullanımları nüshalar arasında görülmektedir.

[TİEM 73] “içindä” [3/49] (Kök, 2004: 38); [RKT] Ø; [HKT] “içinge” (Sağol, 1993: 40); [ÖKT] içinge (Üşenmez, 2010: 250); [MN 1007]“içinde” (Ersoy, 2017: 113).

[TİEM 73] “yalğanğa nisbät kıl-” [3/137] (Kök, 2004: 46); [RKT] “yalğançılarınng” (Ata, 2019: 4); [HKT] “yalğanğa nisbet kıl-” (Sağol, 1993: 48); [ÖKT] yalğanğa nisbet kıl- (Üşenmez, 2010: 261); [MN 1007]“yalğanğa nisbet kıl-” (Ersoy, 2017: 123).

[TİEM 73] “bizkä” [3/147] (Kök, 2004: 47); [RKT] “bizing” (Ata, 2019: 4); [HKT] “bizge” (Sağol, 1993: 49); [ÖKT] “bizge” (Üşenmez, 2010: 262); [MN 1007]“[...]” (Ersoy, 2017: 124).

[TİEM 73] “bitmäkkä” [3/ 167] (Kök, 2004: 49); [RKT] “imändim” (Ata, 2019: 5); [HKT] “bitmekke” [3/ 167] (Sağol, 1993: 51); [ÖKT] “bitmekge” (Üşenmez, 2010: 265); [MN 1007]“bitmekge” (Ersoy, 2017: 126).

1.4.2. Edat ve Ekler Arasındaki İkili Kullanımlar

TİEM 73 bünyesinde ve diğer nüshalar arasındaki nöbetleşe kullanımlar edatlar ve ekler arasında da görülmektedir. Nüshalar arasında yönelme durumu eki edatlarla da karşılanmaktadır. TİEM’in Harezmi kısmı açısından konuşulursa bu konudaki genel görünüm TİEM’de +kA yönelme durumu eklerinin diğer nüshalarda edatlarla karşılanması şeklindedir. [3/ 73, 75, 77, 84, 109]. Bu durum tasarruflu yazımlar ve yönelme / belirtme durumu eki arasındaki nöbetleşe kullanımlara göre sayıca daha fazladır ve istikrarlıdır.

[TİEM 73] “sänin tapa” [3/ 44] (Kök, 2004: 38); [RKT] Ø; [HKT] “sanga” (Sağol, 1993: 40); [ÖKT] “sening tapa” (Üşenmez, 2010: 249); [MN 1007]“sağa” (Ersoy, 2017: 113).

[TİEM 73] “sizkä” [3/ 73] (Kök, 2004: 40); [RKT] Ø; [HKT] “sizing birle” (Sağol, 1993: 42); [ÖKT] “sizing birle” (Üşenmez, 2010: 253); [MN 1007]“sizing birle” (Ersoy, 2017: 116).

[TİEM 73] “mälğa” [3/75] (Kök, 2004: 41); [RKT] Ø; [HKT] “mal birle” (Sağol, 1993: 42); [ÖKT] “mäl birle” (Üşenmez, 2010: 253); [MN 1007]“mäl birle” (Ersoy, 2017: 116).

[TİEM 73] “anlarğa” [3/77] (Kök, 2004: 41); [RKT] Ø; [HKT] “anlar tapa” (Sağol, 1993: 43); [ÖKT] “anlarğa” (Üşenmez, 2010: 253); [MN 1007]“anlar tapa” (Ersoy, 2017: 116).

[TİEM 73] “toğuşmak için” [3/ 121] (Kök, 2004: 45); [RKT] “toğuşka” (Ata, 2019: 3); [HKT] [3/ 121] (Sağol, 1993: 47); [ÖKT] “toğuşmak için” (Üşenmez, 2010: 259); [MN 1007]“toğuşmak için” (Ersoy, 2017: 121).

[TİEM 73] “yarlıkamağ tapa” [3/ 133] (Kök, 2004: 46); [RKT] “yarlıkamağka” (Ata, 2019: 3); [HKT] “yarlıkamağ tapa” [3/ 133] (Sağol, 1993: 48); [ÖKT] “yarlıkamağ tapa” (Üşenmez, 2010: 260); [MN 1007]“yarlıkamağ tapa” (Ersoy, 2017: 122).

[TİEM 73] “Tangrı tapa” [3/ 158] (Kök, 2004: 49); [RKT] “Tangrıka” (Ata, 2019: 5); [HKT] “Tangrı tapa” [3/ 158] (Sağol, 1993: 50); [ÖKT] “Tangrı tapa” (Üşenmez, 2010: 263); [MN 1007]“Tangrı tapa” (Ersoy,2017: 125).

[TİEM 73] “anlar üze” [3/ 170] (Kök, 2004: 50); [RKT] “anlarka” (Ata, 2019: 6); [HKT] “anlar üze” [3/ 170] (Sağol, 1993: 51); [ÖKT] “anlarınğ üze” (Üşenmez, 2010: 265); [MN 1007]“anlar üze” (Ersoy,126).

[TİEM 73] “anlarını” [3/ 174] (Kök, 2004); [RKT] “olarka” (Ata, 2019: 6); [HKT] “anlarğa” [3/ 174] (Sağol, 1993: 52); [ÖKT] “anlarını” (Üşenmez, 2010: 265); [MN 1007]“anlar üze” (Ersoy, 2017: 126).

[TİEM 73] “İbrāhīm üze” [...] “İsmā’īl üze” [...] “İshāk üze” [...] “Ya’küb üze” [3/84]. (Kök, 2004: 42); [RKT] Ø; [HKT] “İbrāhīmka” [...] “İsmā’īlka” [...] “İshākğa” [...] “Ya’kübğa” (Sağol, 1993: 43); [ÖKT] “İbrāhīm üze” İsmā’īl üze” [...] “İshāk üze” [...] “Ya’küb üze” (Üşenmez, 2010: 254); [MN 1007]“İbrāhīm üze” [...] “İsmā’īl üze” [...] “İshāk üze” [...] “Ya’küb üze” (Ersoy, 2017: 117).

[TİEM 73] “bitgänlär üze” [3/152] (Kök, 2004: 48); [RKT] “mü’minler üze” (Ata, 2019: 5); [HKT] “bitgenlerge” (Sağol, 1993:49); [ÖKT] “bitgenler üze” (Üşenmez, 2010: 262); [MN 1007]“mü’minler üze” (Ersoy, 2017: 124).

[TİEM 73] “köni yol tapa” [3/101] (Kök, 2004: 43); [RKT] Ø; [HKT] “yolğa” (Sağol, 1993: 45); [ÖKT] “yolğa” (Üşenmez, 2010: 256); [MN 1007]“yolğa” (Ersoy, 2017: 119).

[TİEM 73] “köñülläriñiz arasında” [3/ 103] (Kök, 2004: 43); [RKT] Ø; [HKT] “köñülläriñizge” (Sağol, 1993: 45); [ÖKT] “köñülleringiz ara” (Üşenmez, 2010: 256); [MN 1007]“köñülleringe” (Ersoy, 2017: 119).

[TİEM 73] “tağrıka” [3/ 109] (Kök, 2004: 44); [RKT] Ø; [HKT] “tapa” (Sağol, 1993: 45); [ÖKT] “Tangrı tapa” (Üşenmez, 2010: 257); [MN 1007]“Tangrı tapa” (Ersoy, 2017: 120).

[TİEM 73] “gürürlarğa” [16/63] (Kök, 2004: 196); [RKT] “ögürler tapa” (Ata, 2019: 53); [HKT] “ögürlerge” (Sağol, 1993:); [ÖKT] [Ø]; [MN 1007][Ø].

[TİEM 73] “müsākā” [7/117] (Kök, 2004: 117); [RKT] “Müsā tapa” (Ata, 2019: 26); [HKT] “Musa tapa.” (Sağol, 1993); [ÖKT] [Ø]; [MN 1007]“Müsā tapa” (Ersoy, 2017: 197).

1.4.3. Yönelme Durumu Eki ve Ø Kullanımı

TİEM 73 metni içerisinde ve nüshalar arasında yönelme durumu ekinin Ø gösterimi de söz konusudur. Bu konudaki genel durum ise TİEM 73’te tespit edilen +kA ve +gA yönelme durumu eklerinin diğer nüshalarda [Ø] gösterimi şeklindedir.

[TİEM 73] “kılınızçağa tegrü” [3/ 92] (Kök, 2004: 42); [RKT] Ø; [HKT] “kılınızça []” (Sağol, 1993: 44); [ÖKT] “kılınızçağa tegrü” (Üşenmez, 2010: 255); [MN 1007]“kılınızçağa tegrü” (Ersoy, 2017: 118).

[TİEM 73] “yarlıkamakın[]” [2/285] (Kök, 2004: 32); [RKT] Ø; [HKT] “yarlıkamakın[]ka” (Sağol, 1993: 35); [ÖKT] yarlıkamakın[] (Üşenmez, 2010: 244); [MN 1007]“yarlıkamakın[]” (Ersoy, 2017: 108).

[TİEM 73] “uçmağka” [3/133] (Kök, 2004: 46); [RKT] “uşmağ[]” (Ata, 2019: 3); [HKT] “uçmağka” (Sağol, 1993: 48); [ÖKT] “uçmağka” (Üşenmez, 2010: 260); [MN 1007]“uçmağka” (Ersoy, 2017: 122).

[TİEM 73] “‘afv kılğanlar[]ka” [3/134] (Kök, 2004: 46); [RKT] “‘afv étkenler []” (Ata, 2019: 3); [HKT] “‘afv kılğanlar[]ga” (Sağol, 1993: 48); [ÖKT] ‘afv kılğanlar[]ga (Üşenmez, 2010: 260); [MN 1007]“‘afv kılğanlar[]ga” (Ersoy, 2017: 122).

[TİEM 73] “yalğan[]ka tut-” [3/ 184] (Kök, 2004: 51); [RKT] “yalğan [] tut-” (Ata, 2019: 6); [HKT] “yalğan[]ga nisbet kıl-“ [3/ 184] (Sağol, 1993: 53); [ÖKT] “yalğan[]ka nisbet kıl-” (Üşenmez, 2010: 267); [MN 1007]“yalğan[]ga nisbet kıl-” (Ersoy, 2017: 128).

[TİEM 73] “kimärsä[]” [3/97] (Kök, 2004: 43); [RKT] Ø; [HKT] “kim irsege” (Sağol, 1993: 44); [ÖKT] “kimerse[]” (Üşenmez, 2010: 256); [MN 1007]“kimersege” (Ersoy, 2017: 118).

[TİEM 73] “sizkä” [3/81] (Kök, 2004: 41); [RKT] Ø; [HKT] “siz anga” (Sağol, 1993: 43); [ÖKT] “öksüz []” (Üşenmez, 2010: 254); [MN 1007]“siz anga” (Ersoy, 2017: 117).

TİEM 73’te yönelme durumu eki söz dizimsel açıdan edat grupları, birleşik fiiller ve tekrar grupları içerisinde yer almaktadır. TİEM 73’te yönelme durumu eklerinin söz dizimi içerisinde “tegi”, “tegin”, “tegrü”, “adın”, “utru” gibi edatlarla bağlantı kurarak isimleri fiillere bağlamaktadır. “vakt[]ka tegin” [2/ 282]; “bir yıl[]ka tegin” [2/ 240], “çık[]ğın[]ça[]ka tegin” [5/22], “ewiñä tegrü” [5/ 95], “tañ[]da adın[]ka” [22/ 12] [23/12]; “yarlıgıñ[]ka utru turuğlılar” [30/26]; “tañ at[]ğın[]ça[]ka tegin” [97/5]. Bu tür yapılarda yönelme durumu eklerinin –gUnçA zarf- fiil eki üzerine geldiği de görülmektedir. Yönelme durumu ekinin sentaktik düzeyde edatlarla kurduğu bağlantılar ise TİEM ve diğer nüshalarda sürekli görülmektedir.

+ka emin tut-, +ñä vefa kıl-, +kä koy ber-, +ga yet-, +ka icabet et-, +ka inan-, +ka/+ga bit-, +ka nisbet kıl-, +ka tut-, +ka utru tur-, +ka tap-, +ka uğ-, +ka yariçi bol-, +ka tapın-, +a kertgün-, +ka tan-, +ña tan-gibi isim + fiilden oluşan morfo sentaktik yapıların kuruluşunda yer almaktadır. “uydı dñiñizkä” [3/ 73] (Kök, 2004); “kertgündilär idimizä” [40/7] (Ünlü, 2004); “yalğan[]ka tut(t)ılar” [29/1] (Ünlü, 2004); “könikä tutsa körklügräkini” [92/6] (Ünlü, 2004); “uđu bardılar öz anlar tiläkleriñä” [47/14] (Ünlü, 2004).

Tekrar grupları açısından ise aynı sözcüklerin tekrarıyla oluşan veya zıt anlamlı sözcüklerin oluşturduğu ikilemeler içerisinde görülmektedir. “päräñiz pärä[]ka” [2/ 283] (Kök, 2004: 33). “kökdin yärkä [32/5] (Ünlü, 2004: 120). “yağ yawuğ[]ka.” [70/10] (Ünlü, 2004: 247). “ät’öz ät’özkä” [82/19] (Ünlü, 2004: 267). “koğılarda koğıraq[]ka” [95/5] (Ünlü, 2004: 279).

2. TİEM 73’te Yönelme Durumu Ekinin İşlevsel Özellikleri

2.1. +e kadar, +den başka İşlevi

TİEM 73’te yönelme durumu ekleri söz dizimi içerisinde “tegi”, “tegin”, “tegrü”, “adın” gibi edatlarla bağlantı kurarak isimleri ve fiilimsileri fiillere bağlamaktadır. Özellikle zamanda

[2/282], [21/15], [60/4], mekânda [5/ 95], canlı varlıklarda [22/12], [36/8] sınırlama anlamı vermektedir. Bu tür yapılarla yönelme durumu eklerinin –gUnçA zarf- fiil eki üzerine geldiği de görülmektedir [70/42], [97/5]. Yönelme durumu ekinin TİEM 73’ün Harezmi özellikli kısmında ve diğer bölümlerinde sahip olduğu en yaygın işlevi “+e kadar”, “+den başka” işlevidir.

Ayğınçağa tegi [2/ 214], bir yılka tegi [2/ 240], çıkğınçağa tegi [5/22], uvunğınçağa tegi [8/67], bolğınçağa tegi [10/99], üdka tegi [10/98], [2/191], [2/ 214], [4/6], [7/24], [11/3], [12/ 35], [13/2], [14/10], künkä tegi [15/ 36], körginçäkä tegi [7/87], çignäklärinizkä tegi [5/6], bilginçäkä tegi [4/43], kältürginçäkä tegi [2/ 109], tünkä tegi [2/ 187], [15/99], [17/34], [17/62], küniñä tegin [3/ 55], ewiñä tegrü [5/ 95], karançkulukıña tegi [17/ 78], vaqtıña tegrü [2/ 282], vaqtka tegi [2/ 282]; ançağa tegi [21/ 15], tañrıda adınka [22/ 12], añäklariña tegi [36/8]; tañ atğınçağa tegi [97/5]; körginçäkä tegi künlarını [70/42], kertgüninçäkä tegi [60/4]. (Kök, 2004; Ünlü, 2004).

2.2. +e mahsus, için İşlevi

TİEM 73’ te yönelme durumu eki “+e mahsus”, “için” işlevleriyle kişinin yararına, kişinin adına iyi niyetli veya ikaz bağlamındaki söylemlerin kuruluşunda yer almaktadır. Bu göreviyle birlikte yönelme durumu eki, “mahsusiyet”, “görelilik”, “adına”, “değer” anlamlarına gelmektedir. “Sizler için”, “basiretliler için”, “onlar için”, “itaatsizlikten sakınanlar için”, “iyilik yapanlar için”, “itaatlılar için”, “düşünenler için”, “yakınlarınız/ dostlarınız için”, “alemler için”, “inkârcılar için” gibi devrik yapılar içerisinde karşımıza örneklerde yönelme durumu eki isimleri fiil görevindeki isimlere [2/ 280], [3/ 13], [3/ 22], [3/ 56], [3/91], [3/170], [3/ 176], [3/ 178], [49/3], [74/31], [78/31]; isimleri isimlere [3/13], [3/49], [3/138], [3/163], [3/ 179]; isimleri fiillere [73/20]; isimleri birleşik fiillere [3/ 170], [86/17] bağlamaktadır.

“şadağa kılsañız yahşırak **sizkâ**.” [2/ 280] (Kök, 2004: 32). “Sadaka olarak bağışlamanız, sizin için daha hayırlıdır.” “ardı **sizkâ** nişân ekki ögür içinde kim satğastılar.” [3/13], [3/49], [3/ 172], [3/ 179] (Kök, 2004: 34, 38, 50, 51) “Karşı karşıya gelen iki toplulukta **sizin için** bir ibret vardır”. “hâkîkat üzâ anıñ içinde ‘ibrât bar közlär **iyäläriñä**.” [3/13] (Kök, 2004: 34). “**Basireti olanlar için** bunda elbette ibret vardır.” “tağı yok **anlarğa** yarı bergänlärdin.” [3/22], [3/ 56], [3/91] (Kök, 2004:36, 39, 42). “**Onların** hiç yardımcıları da yoktur.” “bu açmak **kişilärkä** tağı köni yol tağı ögüt **korğınlarğa**.” [3/138] (Kök, 2004: 46). “Bu (Kur’an), **insanlar için** bir açıklama, Allah’a karşı **gelmekten sakınanlar için** bir hidayet ve bir öğüttür.” “tağı **anlarğa** kın uluğ.” [3/176], [3/ 178] (Kök, 2004: 50). “**Onlar için** büyük azap vardır”. “ardıñız ümmätinñ yahşısı çıkarıldı **kişilärkä**.” [3/110] (Kök, 2004: 44). “Siz, **insanlar için** ortaya çıkarılmış en hayırlı ümmetsiniz.” “köni yol yarlıkamak **edgölärkä**.” [31/3] (Ünlü, 2004: 116). “**iyilik yapanlara** bir hidayet ve rahmet olarak indirilmiş âyetleridir.” “kalı **anlarğa** yarlıkamak uluğ tar şavab”. [49/3] (Ünlü, 2004: 201). “Onlar için bir bağışlanma ve büyük bir mükâfat vardır”. “çın **sañnuqlarğa** kurtulmak bolgay.” [78/31] (Ünlü, 2004: 262). “İtaatsizlikten sakınmış olanlar için artık murada erme zamanıdır.” “pänd turur **yañluğğa**.” [74/31] (Ünlü, 2004: 254). “İnsanlık için sadece bir öğüttür.” “Zaman bergil **kafirlärğa**.” [86/17] (Ünlü, 2004: 272). “Artık sen **inkârcılara** mühlet ver.” “mägär kim kılsa silär **yañınlarıñızğa** edgölüg.” [33/ 6] (Kök, 2004: 123). “Ancak **dostlarınıza** bir iyilik yapmanız başka.”

2.3. +e diye, +e değer, +e layık İşlevi

Bu bölümde ise çok az anlamsal bir farkla yönelme durumu ekleri “için”, “adına” anlamları yanında “niyetiyle” anlamını taşımaktadır. Bu örneklerde bir “değer verme” söz konusudur. Var et-, kur-, hazırla-, takdir et- şeklinde anlamlandırılan “ur-”, “anut-”, “bâlgürt-”, “kur-” fiillerine isimler yönelme durumu eki aracılığıyla “+e diye”, “+e değer”, “+e layık” işleviyle bağlanmıştır.

“ay **tapunmakça** säzä tañrı.” [3/26] (Kök, 2004: 36). “Ey **mülkün sahibi** olan Allah'ım!” “tañı haqıkat üzä män sıgındurur män anı **saña** tañı anıñ oğlanlarını iblîsdin taş birlä atılmış.” [3/36] (Kök, 2004: 37). “işte ben onu ve soyunu kovulmuş şeytana karşı **senin korumana** bırakıyorum.” “haqıkat üzä halk için kurulğan äwnüñ ilki ol kim mäkkädä turur bäräkätlig tañı köni yol ‘**älämlärça.**” [3/96] (Kök, 2004: 43). “Şüphesiz, insanlar için kurulan ilk ibadet evi elbette Mekke’de, **âlemlere** rahmet ve hidayet kaynağı olarak kurulan Kâ’be’dir.” “bu bir bitig indürüldi **saña** bolmasun köñül içindä sezik.” [7/2] (Kök, 2004: 106). “kıldımız oğ kök içindä ükäk bözädimiz anı **bağığlarça.**” [15/16] (Kök, 2004: 187). “yärni urdı anı barça barça **halkça.**” [55/10] (Ünlü, 2004: 215). “Allah yeri yaratıklar için var etti.” “anut(t)umuz **tanığlarça** küyürgän otnı.” [48/13] (Ünlü, 2004: 198). “İnkârcılar için alevli bir ateş hazırladık.” “bälgürt(t)i anıñ içindä kullar rüzisi tört künlär içindä **qolğuçlarça.**” [41/10] (Ünlü, 2004: 170). “Rızık arayanların **ihtiyaçlarına** uygun olarak rızıklar takdir etti.” “Yügsäk ol ol idi kim indürdi adrığlını ya’ni Kur’anıñ qulu üzä bolmaq üçün **ajunluğlarça** qorqut(t)açı.” [25/1] (Ünlü, 2004: 72). “**Âlemlere** bir uyarıcı olsun diye kuluna Furkân’ı indiren Allah’ın şanı yücedir.”

2.4. +dA Bulunma İşlevi

TİEM 73’te yönelme durumu ekinin en önemli işlevlerinden biri de +dA bulunma işlevidir. Bu işlev metin içerisinde cümlede bir mekân yapma veya “+(X)n içerisinde” anlamı verirken, bazı yerlerde hakkındalık gıyabında anlamı vermektedir. +dA bulunma işlevinin de yön işlevi gibi anlamsal yönü zengindir. Yönelme durumu ekleri isimleri fiillere bulunma ve yer bildirme işleviyle bağlamıştır.

“kiwrür sän tünni **kündüzkä** tañı kiwrür sän kündüzni **tünkä.**” [3/27] (Kök, 2004: 36). “Geceyi **gündüze** sokarsın, gündüzü **geceye** sokarsın.” “Kiñrülğäylär ürülgän otqa” [4/ 10] (Kök, 2004: 54). “Körgütüñlär anlarça tamuğ **yoluña.**” [37/23] (Ünlü, 2004: 146). “onları cehennemine **yoluna** koyun ve **onları** tutuklayın.” “amma küç kılığlılar ärürlär **tamuğça** tamduq.” [72/15] (Ünlü, 2004: 251). “Hak yoldan sapanlara gelince, onlar **cehenneme** odun olmuşlardır.” “ağkay oğ sän **halka haldın**” [84/19] (Ünlü, 2004: 270). “Siz **halden hale** geçeceksiniz.” “anlar bir çäriğ tururlar **garça** bolmışlar” [44/24] (Ünlü, 2004: 185). “Çünkü onlar **boğulacak** bir ordudur.” “südrüñler, tamu ortasınga” [44/47] (Ünlü, 2004: 186). “**Cehennemine ortasına** sürükleyin.”

2.4.1. Hakkındalık, Konusunda Anlamı

Yönelme durumu eki devrik yapılar içerisinde isimleri fiillere +dA işleviyle bağlamıştır. Bu işlevle birlikte yönelme durumu eklerinin cümlede sağladığı “hakkındalık”, “konusunda”, “gıyabında” anlamsal çerçevesi fiilin niteliğine bağlı olarak da gelişmektedir.

“ay anlar kim bittilär bolmañ ol kim ärsälär mänizlig tandılar tañı aydılar **qarındaşlarınça.**” [3/ 156] (Kök, 2004: 48). “Kardeşleri sefere veya savaşa çıktığında **onlar hakkında...**”

“Cezalandırmakta acele etmeyen”, “o günde”, “yaklaşan gün hakkında”, “Allah’ın kanunu hakkında”, “fakiri yedirmek konusunda”, “ibadetin başarısı” şeklindeki söylemlerde yönelme durumu ekleri bulunma işleviyle isimleri fiillere veya fiilimsilere bağlayarak “için, hakkındalık, konusunda” anlamlarını vermektedir.

“tañrı yarlıkağan **kınamağça** ewmägän.” [3/155] (Kök, 2004: 48). “Kuşkusuz Allah çok bağışlayandır, halimdir.” “nätäg ol vaqtın kim cäm’ kılduğ anlarını ol **künkä** kim yoğ şäk anıñ içindä.” [3/25] (Kök, 2004: 36). “Bakalım, kendilerini o geleceğinde hiç şüphe olmayan **gün için** bir araya topladığımız ve hiç kimseye haksızlık edilmeden herkese kazandığı tamamen ödendiği

vakit, halleri nice olacaktır.” “korçutğıl anlarını ol yawuğ kälmiş **künkä.**” [40/18] (Ünlü, 2004: 165). “**Yaklaşan gün konusunda** onları uyar.” “tağı bulmağay sän tağrınığ **oruniğa** tegşürmäk.” [48/23] (Ünlü, 2004: 199). “**Allah’ın kanununda** asla bir değışiklik bulamazsın.” “tününüğ bir kişikä ol barçrak **muvaşakatça** üstüvarrak okığuka.” [73/6] (Ünlü, 2004: 252). “Şüphesiz gece ibadetinin etkisi **daha fazla**, (bu ibadetteki) sözler (Kur'an ve dua okuyuşlar) ise daha düzgün ve açıktır.”

2.5. +dAn, +dAn ziyade... +e yakın Ayrılma İşlevi

TİEM 73’te yönelme durumu ekleri fiilimsi durumundaki sözcükleri fiil görevindeki sözcüklere fiile +dAn ayrılma, +dAn ziyade... +e yakın işlevleriyle bağlamıştır. Bu yapılarda sınır, karşılaştırma ve ölçü anlamları vardır. Özellikle [5/3] örneğinde yönelme durumu ekleri ayrılma +dAn ayrılma işlevine sahiptir.

“anlar **käfirlikça** ol kün yakınrak anlardın bitmäckä.” [3/167] (Kök, 2004: 49). “Onlar o gün, **imandan çok küfre** yakın idiler.” “korçmanlar olar**ça** korçunlar mağa” [5/3] (Kök, 2004: 74). “nä yalğan tutar seni munda kedin **sakışça.**” [95/7] (Ünlü, 2004: 279). “Artık bu **kanıtlardan sonra** (ey insan!) sana dini inkâr ettiren şey nedir?”

2.6. Belirtme İşlevi

Yönelme durumu eki isimlere ve fiillere belirtme durumu ekinin işleviyle de bağlanmıştır. “Yarlıka-”, “kulak tut-”, “tan-”, “terk bol-”, “bul-”, “tut-” fiillerinin de yönelme durumu ekinin sözcükleri belirtme işleviyle birbirine bağlamasında etkisi vardır.

“tağı kaçürgil bizdin tağı **yarlıkağıl bizkä** tağı rahmät kılğıl bizkä.” [2/ 286], [3/16] (Kök, 2004: 33, 35). “Bizi affet, **bizi bağışla**, bize acı!” “tağı ol kim yapuşsa tağrı**ça**” [3/101] (Kök, 2004: 43). “idimiz yarlıkağıl **bizkä** yazuğlarımıznı tağı ĥaddin keçmäkimizni işimiz içindä tağı töländirgöl ayaklarımıznı. tağı yārī bergil **bizkä** küfr kätürgän äränlär üzä [3/147] (Kök, 2004: 47). “Rabbimiz! Günahlarımızdan ve işimizdeki aşırılıklardan ötürü **bizi bağışla**, sebatımızı arttır, käfir topluluğa karşı **bize yardım et!**” “ägär yārī bersä sizkä tağrı yok yiğän **sizkä.**” [3/160] (Kök, 2004: 49). “Allah size yardım ederse artık **sizi** yenecek hiçbir kimse yoktur.” “ol vaktın mu kim tegdi sizkä tağgän tağdiniz siz ekki ançağa.” [3/ 165] (Kök, 2004: 49). “satğın aldılar tağrı **bälgüläriniä** az bahānı yandurdılar anığ yolındın.” [9/9] (Kök, 2004: 134). “anlarda kimi kulak tutar **sağa.**” [47/16] (Ünlü, 2004: 196). “Onlardan **seni** dinleyenler vardır.” “ärdilär biziğ **bälgülärimizkä tanarlar** ärdi.” [41/ 15] (Ünlü, 2004: 171). “Onlar, **âyetlerimizi** de inatla **inkâr ediyorlardı.**” “ol ärdi biziğ **bälgülärimizkä** tärk bolğay.” [74/16] (Ünlü, 2004: 254). “**âyetlerimize** karşı inatla direnmektedir.” “kaçan kälidi ärsä madyan **suwuğa buldı.**” “**Medyen suyuna** vardığıında.” “kälir mü silär ya’ni tutar mu silär **cadüluğça** silär körür silär.” [21/3] (Ünlü, 2004: 40). “Şimdi siz göz göre göre **sihre** mi kapılacaksınız?”

2.7. İlgî İşlevi

Yönelme durumu eki almış sözcükler kendinden sonraki sözcüğe ilgi yoluyla bağlanmıştır. Yönelme durumu ekleri ilgi işleviyle sahiplik anlamı vermektedir. Bulunma, ayrılma, belirtme işlevleri gibi ilgi işlevi de TİEM’in Harezmi özellikli kısmında ve diğeri nüshalarda kayda değer ölçüde görülmektedir.

“aydı märyäm idim nätäg bolur mağa oğlan” [3/47] (Kök, 2004: 38). “tükäl berür anlar**ça** şävāblarını” [3/ 57] (Kök, 2004: 39). “tağrı**ça** kişilär üzä äwnüñ.” [3/97] (Kök, 2004: 43). “tağı bitär siz kitāb**ğa** kamuğı**ğa.**” [3/119] (Kök, 2004:45). “Siz **kitabın tamamına** inanıyorsunuz;

onlar **sizinle** karşılaştıkları zaman “inandık” diyorlar.” “istâyür siz **an**a egrilikni tağı siz tanuqlar.” [3/99] (Kök, 2004: 43). “**Allah’ın yolunu eğri** ve çelişkili göstermeğe yeltenerek inananları Allah’ın yolundan çevirmeye kalkışıyorsunuz?” “aydılar idimiz yarlıқаğıl **bizkâ** yazuqlarımıznı” [3/147] (Kök, 2004: 47). “ayturlar äğär bolsa ärdi **bizkâ** işdin nârsä öldürmägäy ärdük munda.” [3/ 154] (Kök, 2004: 48). “tağı bolmadı päyğämbär**ka** kim hıyänät kılsa.” [3/161]. (Kök, 2004: 49). “anlardın arturdı **anlar**ka**** ĩmännı.” [3/173] (Kök, 2004: 50). “bu söz **onların** imanını artırdı.”

2.8. Yön/ İstikâmet İşlevi

Tarihî dönemlerde yönelme durumu ekinin en önemli işlevlerinden biri olan yön/ istikâmet fonksiyonunun anlam çeşitliliği TİEM 73’te de çok fazladır. İsimler temel veya yardımcı fiillere yön işleviyle bağlanmıştır. Bu işlev TİEM’de karşımıza en çok deyim ve birleşik fiil yapılarında karşımıza çıkmaktadır.

2.8.1. Maruz Kal-, Karşılaşma

Maruz kalmak, karşı karşıya gelmek anlamları vardır.

“ol vaqtın mu kim tegdi **sizkâ** täggän” [3/ 165] (Kök, 2004: 49). “(Uhud’da) sizin **başımıza geldiğinde.**” “anlar kigürgäylär uçmaq**ka**” [4/ 124] (Kök, 2004). “ol ziyän**ka** kim tegdi anar.” [10/ 12] (Kök, 2004). “bu bir bitig turur indürdimiz anı saña çıkarsa sän kişilärni qarar**ka**ğın **yaruqlu**ka****.” [14/1]. “ıdılari dästürı birlä ögdülmiş küsüş tanrı **yolu**na****.” [14/1] (Kök, 2004).

2.8.2. Pişmanlık

Yönelme durumu eki devrik cümle yapılarında görüldüğü gibi eksilteli yapılarda da görülmektedir. Bu tür yapılarda anlam sadece +ka yönelme durumu eki üzerinden sağlanmıştır. Bu tür bir yapıda da hayıflanma veya pişmanlık anlamları vardır. “ay katıglı**k bizi**nkâ****” [21/ 14] (Ünlü, 2004: 41). “Vay **başımıza** gelenlere!

2.8.3. Yalvarış, Sorumluluk, Zaman Çizgisi

+ka bağışla-, +ka yarlıқа-, +ka teg-, +ka ber- gibi morfo-sentaktik bağların kullanıldığı yapılarda isimler fiillere, fiilimsilere yönelme durumu ekiyle bağlanmaktadır. Bu tür yapılarda da yalvarış, sorumluluk, seçim veya zaman çizgisi anlamları vardır.

“bağışlağıl **bizkâ** katırdın rahmät” [3/8], [2/ 286], [3/16] (Kök, 2004: 33, 34, 35). “**Bize** katından bir rahmet bahşet.” “anıñ içinde sowuqlu**k qar tegdi** anların **äkini**ñ****” [3/117] (Kök, 2004: 45). “kendilerine zulmeden halkın **ekinine** isabet **edip** onu helâk eden kavurucu bir rüzgârdır.” “idimiz tağı yüklämägil **bizkâ** anı kim yok küç **bizkâ** anıñ birlä” [2/ 286] (Kök, 2004: 33). “Ey Rabbimiz! **Bize** gücümüzün yetmediği şeyleri yükleme!” “kaçan tegdi ärsä **küçin**ä**** tüz baldı bodı sını berdimiz.” [28/14] (Ünlü, 2004: 99). “Mûsâ **olgunluk çağına ulaş**ıp gelişimini tamamlayınca”. “berür anı **kimkâ** tiläsä.” [3/ 73] (Kök, 2004: 40). “onu **dilediğine** verir.”

Bir şeye zarar getir-, bir şeyi almaya git-, resul olarak gelmek, ateşe doğru gitmek, yokuşa sürül-, bir yere veya kişilere doğruluğun gelmesi şeklinde tercümelemlerin temel söylem yapısında yönelme durumu ekleri isimleri birleşik fiillere, fiillere yön işleviyle bağlamakla birlikte olanaksızlık anlamı da söz konusudur.

“anlar ziyän kätürmägäylär **tağrı**ka**** nârsä” [3/176] (Kök, 2004: 50). “Onlar, **Allah’a** hiçbir şekilde zarar veremezler.” “kaçan bardınızlar ärsä **ganimätlär**ka****.” [48/15] (Ünlü, 2004: 198). “siz **ganimetleri** almaya giderken.” “**Fir’avn bodun**ka****” [26/11] (Ünlü, 2004: 79). “**Firavun’un kavmine** git!” “ıdtımız ok **nuhnı bodun**na****” [29/14] (Ünlü, 2004: 107). “biz **Nûh’u kendi kavmine** resul olarak göndermiştik.” “bu ekki ara arsa ağsunlar köklär **kapu**ğ**na**” [38/10] (Ünlü,

2004: 153). “Öyleyse çareler bulup **göklere yükselseler** ya!” “ol kün tirilgäy tañrı düşmanları **otqa** anlar yıglur **otqa**” [41/ 19] (Ünlü, 2004: 171). “Allah düşmanlarının **ateşe doğru** sevkedilecekleri gün.” “yoklatğay miz anı tamu içindäki **tağlarqa**” [74/17] (Ünlü, 2004: 253). “Ben de onu sarp bir **yokuşa süreceğim!**” “kaçan käldi ärsä **anlarqa** çınlık” [43/30] (Ünlü, 2004: 181). “**kendilerine** Hak gelince”.

2.8.4. Yönelim, İlgı, Alaka, Meyil, Taraf

Yönelme durumu eki almış sözcükler kendinden sonraki isimlere ve fiilimsilere +a/ +e bağlan-, +a/ +e tutul-, +a/ +e uy- şeklindeki yön işleviyle bağlanmakla birlikte anlam alanları yönelim, ilgi, alaka, meyil, taraf şeklinde çeşitlenmektedir.

“yörün yär içindä ya nı yär üzä tağı baqıñ nätäg ärdi **yalğanqa** nisbät kılğanlarınñ soñı eşitiñ”. [3/137] (Kök, 2004: 46). “Yeryüzünde gezin dolaşın da **yalanlayanların** sonunun nasıl olduğunu bir görün.” “**yalğanqa** nisbät kıldılar nişänlarımıznı.” [3/11] (Kök, 2004: 34). “Âyetlerimizi **yalanladılar.**” “ol yakınrağ turur **sañnuqluqqa.**” [5/8] (Kök, 2004: 76). “ançaq eşitsün tañrı yarlıgın yana tegürgil anı qorqınçsız **yäriñä.**” [9/6] (Kök, 2004: 136). “**yalğanqa tut(t)ılar...** gürühtar silärdä.” [29/18] (Ünlü, 2004: 107). “sizden önce geçen birtakım ümmetler de **yalanlamışlardı.**” “**könikä tutsa** körklügräkini.” [92/6] (Ünlü, 2004: 277). “en güzel sözü (kelime-i tevhidi) **tasdik ederse.**” “nigoşaklar **yulduzqa tapğanlar.**” [22/ 17] (Ünlü, 2004: 50). “**şirke sapanların** her biri”; “bütünlükün kertgünür biziñ **bälgülärimizkä.**” [32/15] (Ünlü, 2004: 121). “Bizim **âyetlerimize** ancak inanırlar.” “ol yarağlıg köndürür ögdülmiş **küsüş idi yolğa**” [34/6] (Ünlü, 2004: 131). “onun, mutlak güç sahibi ve övgüye layık **Allah’ın yoluna** ilettiğini görürler.” “... yüzüñni köni **dinğa**” [30/43] (Ünlü, 2004: 115). “yüzünü dosdoğru **dine** çevir.” “ewüñlär **tañrı yadıña**” [62/9] (Ünlü, 2004: 233). “hemen **Allah’ın zikrine** koşun.” “indürüldi muhammad **yalavaçqa.**” [47/2] (Ünlü, 2004: 194). “**Muhammed’e** indirilene” “udu bardılar öz anlar **tiläklariñä.**” [47/14] (Ünlü, 2004: 195). “nefislerinin **arzularına** uyan kimseler.”

2.8.5. Hedef, Benimseme, Bağlılık

Yönelme durumu eki almış sözcükler kendinden önceki veya sonraki sözcüklere +a/+e inan-, itaat et-, uy- şeklinde yön işleviyle bağlanmıştır. Bit-, boyun sü-, kertgün-, uy- gibi filler anlamsal çerçeveyi iradeli ölçülmüş, ayarlanmış bir eyleme, hedefe doğru genişletmiştir. Bu tür yapılarda hedef, benimseme, bağlılık anlamları vardır.

“bitär siz **tañrıqa**” [3/110, 114] (Kök, 2004: 44). “**Allah’a inanırsınız.**” “ägär bilsä ärdük toquşnı uyğay ärdük **sizkä**” [3/167] (Kök, 2004: 49). “Eğer savaşmayı bilseydik, **arkanızdan geldik**” “tağı bitmäñ mägär ol **kimärsäkä** kim uydı **diniñizkä.**” [3/ 73] (Kök, 2004: 40). “Ve kendi **dininize** uyanlardan başka hiç **kimseye inanmayın.**” “boyun süñ **tañrıqa** tağı **yalavaçqa.**” [3/32, 132] (Kök, 2004: 37). “Allah’a ve resule itaat edin.” “kertgündilär **idimizä.**” [40/7] (Ünlü, 2004: 164). “**O’na** iman ederler.” “**ıdu berdilär** öz **tiläklärikä.**” [54/3] (Ünlü, 2004: 212). “nefislerinin **arzularına** uydular.” “tağı näçä köp päyğämbärdin öldürüşti **idikä nisbätliglär** köp.” [3/146] (Kök, 2004: 47). “Nice peygamber vardır ki onunla birlikte birçok **Allah erleri** savaştılar”.

2.8.5. Muhataplık

Yönelme eklerinin “muhataplık” anlamını sağladığı örneklerde cümle yapısı yanında fiillerin niteliği de önemli olmuştur. Daha çok algıya, işitmeye ve iletişime dayalı fiilleri isimlere bağlayan yönelme durumu ekinin kişilere işaret ettiği görülür.

“bâyân kılduğ sizkâ âyâtlâr âgâr bilür ârsâniz.” [3/118] (Kök, 2004: 45). “Gerçekten size delilleri açıklamışızdır, eğer düşünüyorsanız.” “taķı ögrätür sizkâ taņrı taķı taņrı.” [2/ 282] (Kök, 2004: 32). “Allah size öğretiyor.” “ayğıl habâr berür mi män sizkâ andın yahşırak” [3/15] (Kök, 2004: 35). “Size, onlardan daha hayırlısını haber vereyim mi?” “boynağuşka fârmânladılar kim tanmaķları aņar.” [4/ 60] (Kök, 2004). “ögrätür anlarķa bitigni.” [62/2] (Ünlü, 2004: 233). “onlara kitabı ve hikmeti öğreten bir peygamber.” “tuturdımız kişilärķä anası atası birlä edgölüg kılmak.” [46/ 15] (Ünlü, 2004: 191). “Biz insana anne babasına iyi davranmayı emrettik.” “vay tegmä yalğan қоşuğhķa yazuğluğ.” [45/7] (Ünlü, 2004: 187). “Her günahkâr yalancının vay haline!”

2.9 +e/+a karşı işlevi

Yönelme durumu ekinin TIEM’deki en önemli işlevlerinden biri de +e/+a karşı işlevidir. Yönelme durumu eki bu işleviyle aleyhinde, taraflık anlamları vermektedir. Allah’a ve resulüne karşı gel-, Allah’ın hükümleri karşısındaki tutumlar, Allah’ın kurallarına karşı gel- veya onlara karşı ihtilafta bulunmak, dünyanın insanlara karşı gösterilişı gibi ifadelerde yönelme durumu ekleri +e/+a karşı işlevinde kullanılmıştır.

“taķı âgâr inansaņız pârâņiz pârâķa” [2/ 283] (Kök, 2004: 33). “Eğer birbirinize güvenirsiniz.” “bâzândi kişilärķä ârzûlarnıñ säwügi tişilärdin taķı oğullardın taķı cäm’ kılınmış köp mällardın.” [3/14] (Kök, 2004: 35). “Kadınlar, oğullar, yük yük altın ve gümüş, salma atlar, davarlar ve ekinler gibi nefsin şiddetle arzuladığı şeyler insana süslü gösterildi”. “anlar kim küfr kätürürlär taņrının nişânlarıņa” [3/21] (Kök, 2004: 35). “Allah’ın âyetlerini inkâr edenler”. “yol bar kim vâfâ kılsa ‘ahdiņä taķı qorķsa.” [3/76] (Kök, 2004: 41). “Her kim ahđine vefa gösterir.” “ni üçün kâfir bolur siz taņrının nişânlarıņa.” [3/98] (Kök, 2004: 43). “Allah’ın âyetlerini niçin inkâr ediyorsunuz?” “süstlük kılmadılar ol nârsäkâ kim tegdi anlarķa taņrı yolu içindä taķı süst bolmadılar taķı hor bolmadılar.” [3/146] (Kök, 2004: 47). “Allah yolunda başlarına gelenlerden ötürü gevşemediler, yılmadılar, boyun eğmediler.” “anlar kim aydı anlarķa kişilär haķıķat üzä kişilär yığıldılar sizkâ.” [3/173] (Kök, 2004: 50). “İnsanlar size karşı ordu toplamışlar.” “yâ taķı hüccätläşsälär sizkâ idiņiz qatında.” [3/ 73] (Kök, 2004: 40). “Rabbinizin huzurunda aleyhinize deliller getirecekler diye mi (böyle davranıyorsunuz)?” “ayğıl tut(t)uņızlar mu anda ağın dostlar ärklig bolmaslar özläriņä asığ kılu ap ziyân kılu.” [13/16] (Kök, 2004: 178). “yağı ol ola ekkika.” [28/19] (Ünlü, 2004: 99). “ikisinin de düşmanı olan adam.” “kıyamet kün tanarlar silärniņ ortaklıqıņızķa” [35/14] (Ünlü, 2004: 137). “Kıyamet günü de sizin ortak koştuğunuzu inkâr ederler”. “hilaf kılmaz taņrı ve ‘däsiņä.” [30/6] (Ünlü, 2004: 112). “Allah vaadinden dönmez.” “säringil hükmiņä” [76/24] (Ünlü, 2004: 258). “rabbinin hükmüne sabret.” “ortak qatmağıl taņrıķa” [31/13] (Ünlü, 2004: 117). “Allah’a ortak қоşma!” “asi bolsa täņrikä rasülüņä” [72/23] (Ünlü, 2004: 251). “Kim Allah’a ve Resülü’ne karşı gelirse” “ayğıl bütünlükün man oķır man idimkâ.” [72/20] (Ünlü, 2004: 251). “ben ancak Rabbime ibadet ederim ve O’na hiç kimseyi ortak қоşmam.”

2.10. -mAk için işlevi

Yönelme durumu eki -mAk için işleviyle isimleri fiillere, birleşik fiillere kurallı veya devrik cümle yapıları içerisinde birbirine bağlamıştır. Bu yapılarda amaç, sorumluluk ve yetenek anlamları vardır.

“yana ündälür artuğluğ satmağķa” [33/14] (Ünlü, 2004: 124). “orada karışıklık çıkarmaları istenseydi” “maniņ atam üzä kılmakımķa edgölüg taplar san anı kigürgil meni yarlıkamakıņ birlä” [27/ 19] (Ünlü, 2004: 91). “Ey Rabbim! Beni; bana ve ana-babama verdiğin nimetlere

şükretmeye ve razı olacağın salih ameller **işlemeye** sevk et (için).” “bir aygıl nâk bar mu saña öziñni **anıtmağğa**” [79/18] (Ünlü, 2004: 263). “Ona de ki: İster misin (küfür ve isyanından) **temizlenesin?**” “ol idi anı **yandıрмаğğa** uğan turur.” [86/8] (Ünlü, 2004: 271). “öldükten sonra tekrar **diriltmeye** de gücü yeter.”

2.11. +e/ +a kadar, katı kadar İşlevi

Yönelme durumu eki +e/ +a kadar işleviyle isimleri fiillere veya fiilimsilere bağlamaktadır. Burada sınırlama anlamından çok miktar, katı kadar anlamları vardır. “ol vaqtın mu kim tegdi sizkâ tâggân tâgdiñiz siz ekki **ançağa.**” [3/165] (Kök, 2004: 49). “Onların (müşriklerin) başına (Bedir’de) **iki mislini getirdiğiniz bir musibet** (Uhud’da) sizin başınıza geldiğinde”.

2.12. +e/+a göre İşlevi

Yönelme durumu eki +e/+a göre işleviyle isimleri fiillere bağladığı görülmektedir. Bu bağlamda yönelme durumu eki görecelik, yeterlik anlamları taşımaktadır. “aydılar tap **bizkâ** tañrı taķı nemâ yaħşı väkîl kılnıñmış ya’ nî sawçı” [3/173] (Kök, 2004: 50). “Allah **bize** yeter, O ne güzel vekildir!” dediler.

2.13. +e/+a ait İşlevi

Yönelme durumu eki almış kök ve gövde durumundaki isimler kendinden önceki fiillere, fiilimsilere +e/+a ait işleviyle bağlanmıştır. Bu bağlamda yönelme durumu eki cümlede aidiyet anlamı vermektedir. TİEM 73’te yönelme durumu ekinin en çok karşıladığı anlamlardan biridir. Eksilteli yapılar şeklinde görülmekle birlikte isimleri bol- ve tur- fiillerine bağlamaktadır.

“**aña ol** kim kazğandı.” [2/284] (Kök, 2004: 33). “taķı **tañrıķa** nâ kim köklâr içindâ turur taķı nâ kim yâr içindâ turur.” [3/129] (Kök, 2004: 46). “Göklerdeki her şey ve yerdeki her şey **Allah’ındır.**” “oş siz ärânlâr oşbu ärânlâr hüccât kılıştıñız ol nârsâ içindâ kim **sizkâ** anıñ birlâ bilig ne üçün hüccât kılışur siz ol nârsâ içindâ kim yok **sizkâ** anıñ birlâ bilig.” [3/66] (Kök, 2004: 40). “İşte siz böyle kimselersiniz! Diyelim ki biraz **bilginiz olan şey** hakkında tartıştınız. Ya hiç **bilginiz olmayan şey** hakkında niçin tartışıyorsunuz?” “berinlâr atasız anasız uşaklarķa tawarlarını [4/2] (Kök, 2004: 54). “ol kün **idikâ bolğay.**” [82/19] (Ünlü, 2004: 267). “O gün buyruk, yalnız **Allah’ındır.**” “anlardın kim ärdi **maña** eş koldaş.” [37/51] (Ünlü, 2004: 147). “**Benim** bir arkadaşım vardı.” “**idiñizlärkâ turur** yanışınızlar.” [39/ 7] (Ünlü, 2004: 157). “sonunda **dönüşünüz rabbinize olacak.**”

2.14. İle İşlevi

Yönelme durumu ekinin “ile” işleviyle “birliktelik” anlamlarının verildiği örneklerde ise +kA yönelme durumu eki çokluk eki ve ilgi durumu eki almış isimleri, isim kategorisindeki zamirleri fiile bağlamıştır.

“taķı sözlâyür **kişilärkâ** beşik içindâ taķı orta yaşda taķı ädgülärdin.” [3/46] (Kök, 2004: 38). “O, beşikte de, yetişkin çağında da **insanlarla konuşacak**, salihlerden olacaktır.” “taķı ol vaqtın kim satğastılar **sizkâ** aydılar bittük.” [3/119] (Kök, 2004: 45). “onlar **sizinle** karşılaştıkları zaman “inandık” diyorlar.” “bizin udu baralım **silärkâ** tilärlär.” [48/15] (Ünlü, 2004: 198). “Bırakın biz de **sizinle** gelelim.” “aygıl udu barmağay silär **biziñkâ.**” [48/15] (Ünlü, 2004: 198). “Siz **bizimle** asla gelmeyeceksiniz.”

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

TİEM 73'ün Harezmi özellikli kısmını ihtiva eden (35v/l=002/273; 55v/l= 003/179) Bakara ve Â-i İmrân surelerinde tespit edilen 243 yönelme durumu eki fonetik, morfolojik ve sentaktik açıdan TİEM 73 merkezli ve diğer Doğu Türkçesi Kur'an çevirileri ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

TİEM 73 ve diğer Doğu Türkçesi Kur'an çevirilerinde yönelme durumu eki tarihî Türkçenin karakteristik niteliğini göstermektedir. TİEM 73'te genel olarak ve Harezmi özellikli kısımda yönelme durumu eki ünlü uyumları açısından bütünlük göstermektedir. +kA kalın sıradan yönelme durumu eki gövde veya kök sözcüklere kalınlık- incelik uyumu açısından gelmektedir. İnce sıradan +kâ yönelme durumu eki ise Türkçe sözcükler yanında yabancı kökenli sözcüklerde de kalınlık incelik uyumunu tam olarak göstermektedir. Bu süreklilik TİEM 73 metninin genelinde hakimdir. Fakat düzlük yuvarlaklık uyumu açısından yönelme durumu ekinin geldiği sözcüklerin bazılarında aykırılıklar görülmektedir. (bk.1.1). Yapısal analiz başlığı altında nüshalar arasındaki karşılaştırmalar ise TİEM'in sadece Harezmi özellikli kısmı üzerinden yapılmıştır. TİEM'de kalın sıradan yönelme durumu ekinin görünümü HKT, ÖKT, MN 1007 ve MN 293'de ince sıradan görülmektedir. Bazı örneklerde ise TİEM ve ÖKT'nin ince sıradan yönelme eki konusunda ortaklaştığı görülür. Bütün bunların içerisinde ince sıradan yönelme durumu eki için ÖKT'nin istikrarlı olduğu görülür. +ka kalın sıradan yönelme durumu eki konusunda ise öncelikle TİEM, HKT ve MN 1007 bir süreklilik göstermektedir. İmlâ, yazım tercihleri veya /k/ ve /g/'nin ayırt edilememesinden kaynaklı tasarruflu yazımlarda ise nüshalarda +ge yönelme durumu eki kullanımı başta HKT olmak üzere ÖKT ve MN 1007'de tercih edilmiştir. +ğa tonsuz ve kalın sıradan yönelme durumu ekinin kullanımı başta HKT, MN 1007 ve ÖKT'de görülmektedir. Bu açıdan TİEM'de kullanılan yönelme durumu eki ise +ka/ +kâ'dir. TİEM 73'te +ña, +nâ yazımları tercih edilirken, HKT, ÖKT ve MN 1007'de +nga ve +nge yazımları tercih edilmiştir. (bk. 1.2.)

Morfolojik açıdan bakıldığında yönelme durumu ekinin sözcüklere eklenmesi ve diğer durum ekleriyle nöbetleşe kullanımları söz konusu nüshaların tarihlendirilmesinde bir ölçüt niteliklerinden biridir. Yönelme durumu ekinin tamlanan eki üzerine gelişi daha çok HKT'de görülmektedir. Bu durumu da sırasıyla MN 1007 ve ÖKT takip eder. Bu kullanımlar açısından TİEM'de ise yönelme durumu eki tamlanan eki üzerine gelmemektedir. (bk.1.3.)

Yönelme durumu ekinin TİEM 73'ün Harezmi özellikli kısmında ve diğer nüshalarda durum ekleriyle nöbetleşe kullanımları da kayda değer ölçüde görülmektedir. Nüshalar arasında yönelme durumu eki işlevinin belirtme durumu ekiyle karşılanması başka HKT olmak üzere sırasıyla ÖKT ve MN 1007'de görülmektedir. TİEM 73'ün Harezmi özellikli kısmında da 4 yerde yönelme durumu eki yerine belirtme durumu eki kullanılmıştır. (bk. 1.4.)

TİEM	RKT	HKT	ÖKT	MN 1007	MN 293
+ ka [2/273]	Ø	+nı	+nı	+nı	
+ni [3/4]	Ø	+ge	+ni	+ni	
+kâ [3/24]	Ø	+ni	+ge	+ge	
+kâ [3/26]	Ø	+ge	+ge	+ni	+ge
+ kâ [3/74]	Ø	+ni	+ni	+ni	
+nı [3/120]	+ka	+nı	+nı	+nı	
+kâ [3/129]	+ni	+ni	+ge	+ni	
+ ka [3/131]	+ ka	+ğa	+ğa	+ğa	

+ka [3/134]	+ni	+ga	+ga	+ga	
+nı [3/146]	+ni	+ga	+nı	+nı	
+nı [3/174]	+ka	+ga	+nı	+ga	
+kâ [3/160]	Ø	+ge	+ge	+ge	
+ka [3/178]	Ø	+ga	+nı	+ga	

Tablo 1. Doğu Türkçesi Kur'an Çevirilerinde yönelme durumu ve belirtme durumu ekleri arasındaki nöbetleşe kullanımlar. (bk. 1.4.1)

Söz konusu bu nöbetleşe kullanımlar edatlar ve ekler arasında da yoğun bir şekilde görülmektedir. Yönelme durumu ekinin yön bildiren edatlarla ifadesi ise ÖKT başta olmak üzere mn 1007, HKT ve TİEM'de görülmektedir.

TİEM	RKT	HKT	ÖKT	MN 1007
tapa	+ka	tapa	tapa	tapa
tapa	+ka	tapa	tapa	tapa
üzä	+ka	üze	üze	üze
tapa	Ø	+ña	tapa	+ña
+kâ	Ø	birle	birle	birle
+ka	Ø	birle	birle	birle
+ka	Ø	tapa	+ga	tapa
üze	Ø	+ka	üze	üze
üze	üze	+ge	üze	üze
tapa	Ø	+ga	+ga	+ga
arasında	Ø	+ge	ara	+nje
+ka	Ø	tapa	tapa	tapa
+ka	tapa	+ge	Ø	Ø
+ka	tapa	tapa		

Tablo 2. Doğu Türkçesi Kur'an Çevirilerinde yönelme durumu eki ve yön ve birliktelik gösteren edatlar arasındaki nöbetleşe kullanımlar. (bk. 1.4.2).

İşlevsel açıdan TİEM 73'te yönelme durumu ekleriyle ilgili on dört işlev tespit edilmiştir (bk.2.). TİEM 73'te yönelme durumu eki isimleri, isimlere, fiilimsilere, birleşik fiillere ve tek çekimli fiillere +e kadar, +den başka, +e mahsus, +e diye, +dA bulunma, +dAn ayrılma, belirtme, ilgi, +e doğru, +e bağlan-, +e inan-, +e karşı, -mAk için, +e kadar, +e göre, +e ait, ile işlevleriyle bağlamıştır. Bu işlevler içerisinde en fazla örnek sınırlama anlamı veren +e kadar yapısına aittir. Bu işlevi sırasıyla yön, +dA bulunma (bk. 2.4.) ve +e karşı (2.9.) işlevleri takip eder. Belirtme, bulunma, ayrılma ve ilgi işlevlerinin tespitinde ise nüshaların karşılaştırılması yol gösterici olmuştur. TİEM 73'te yönelme durumu ekinin söz dizimsel düzeydeki bu işlevleri ise toplamda yirmi altı anlama sahiptir. Bunlar sınırlama, niyet, değer verme, içerisinde, merkezinde, yalvarış, serzeniş, teskin, sahiplik, yönelim, meyil, ilgi, alaka, taraf, hedef, benimseme, bağlılık, savunma, amaç, sorumluluk, yetenek, miktar, yeterlik, hakkındalık, birliktelik, hususunda anlamlarıdır. Yön işlevinin beş (bk. 2.8); +dA bulunma işlevinin ise iki anlamı vardır. Bu bulgularda TİEM 73'ün cümle, söz varlığı ve söylem yapısı da etken olmuştur. Bu çalışmada TİEM 73'teki yönelme durumu eklerinin yapı, işlev ve anlam bakımından betimlemesi yapılmıştır. Sınırlı bir alan da olsa genel çerçevede durum eklerinin ve yönelme durumu eklerinin özellikle nöbetleşe kullanımları, fonetik özellikleri ve cümle düzeyindeki işlevleri tarihlendirme konusunda çok zengin bir malzeme sağlayacağı görülmüştür.

KAYNAKLAR

- Akar, G. (2015). *Karahanlı Türkçesiyle yazılmış Kur'an Tercümesi (TIEM 73) üzerine bir dil incelemesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Al, E. (2020). Dede Korkut hikâyelerinde yükleme ve yönelme durumu. *International Journal of Language Academy*, 8 (4), 294- 312.
- Alan, S. (2019). Yenisey ve Kırgızistan yazıtlarında yönelme hâl eki nöbetleşmesi. *Dil Araştırmaları*, 13(24), 123-130.
- Alemdar, E. T. (2022). Çengiz-Nâme'de yönelme durum ekinin sentaktik fonksiyonları üzerine. E. Hirik, N. Çelik, S. Hirik (Ed.). *Türk diline artzamanlı ve eşzamanlı bakışlar* (s. 125-142). Çanakkale: Paradigma Yayınları.
- Argunşah, M. (2013). *Çağatay Türkçesi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Argunşah, M. (2019). Harezmi Türkçesiyle yapılan Kur'an çevirisinin beş nüshası. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(2), 654-698.
- Argunşah, M. (2023). *Karahanlı - Harezmi Türkçesi Kuran Çevirileri Üzerine Notlar*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Ata, A. (2019). *Karahanlı Türkçesinde İlk Kur'an Tercümesi Rylands Nüshası, Giriş- Metin-Notlar- Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Banguoğlu, T. (2019). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Boz, E. (2008). +{A} durum biçimbirimi (sözdizimsel bir işlev olarak) adları adlara bağlayabilir mi?. *Türk Dili Dergisi*, C. XCV (2008), 410- 417.
- Eckmann, J. (2017). *Çağatayca El Kitabı*. G. Karaağaç (Çev.), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eraslan, K. (2000). Eski Türkçede yönelme (dativ) hali ekinin yapı, fonksiyon ve ifadeleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 29 (2000), 73-74.
- Erdal, M. (2004). *A Grammar of Old Turkic*. Leiden: Brill.
- Erdem, M. (2015). Türk dillerinde belirtme-yönelme durum eki değişmesi: bir değerlendirme. *Türkbilig*, (30), 167-186.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. Ankara: Bayrak Yayınları.
- Ersoy, G. (2017). *İran Asitan-i Kuds-i Razavi kütüphanesi 1007 numaralı satır altı Kur'an çevirisi, I-X. cüzler (inceleme- metin- sözlük- dizin)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Gabain, A. V. (1988). *Eski Türkçenin Grameri* (Çev. Mehmet Akalın). Ankara: TDK Yayınları.
- Gökçe, H. (2021). Oğuz grubu Türk lehçelerinde fiil tamlayıcı ilişkisi bağlamında yönelme (+(y) a) ve belirtme (+(y) ı/u) durum biçimbirimlerinin farklı kullanımı: acı-, bak-döv-, gül-ve seyret-fiilleri örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (45), 143-158.
- Güler, E. (2022). Harezmi Türkçesinde tek şekilli ve çok işlevli bir ek: -A. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 85-96.
- Gülsevin, G. (2011). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güner, G. (2013). *Kıpçak Türkçesi Grameri*, İstanbul: Kesit Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (1997). *Harezmi Türkçesi ve Grameri*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (2019). *Karahanlı Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Kök, A. (2004). *Karahanlı Türkçesi satır- arası Kur'an tercümesi TİEM 73 1v- 235v/2, giriş- inceleme- metin- dizin*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kök, A. (2007). Hakaniye Türkçesi Kur'an Çevirileri Üzerine Bir Karşılaştırma Denemesi. *Türk Dünyası Araştırmaları*. (171), s. 107-120.
- Mert, O. (2002). *Kutadgu Bilig'de hal kategorisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Polat, H. (2019). *Türk runik harfli metinlerin çekim morfolojisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Rezaei, M. (2016). Hârezm Türkçesiyle yazılan bir Kur'an tercümesi (Meşhed-Āstān-i Quds-i Razavi Nüshası). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 1094- 1113.
- Salan, E. (2017). Eski anadolu türkçesinde {+ rA} yönelme durumu eki. *Dil Araştırmaları*, 11 (21), 129-141.
- Sarıca, B. (2006). Türkçe'de -e/-i durum eklerinin karışması sorunu. *İlmi Araştırmalar*, (22), 205-218.
- Sertkaya, O. F. (2020). Horezm Türkçesi ile yazılan kur'an tercümesinin Meşhed nüshasından bazı parçalar (IV). *Journal of Old Turkic Studies*, 4 (1), 188-214.
- Sev, G. (2007). *Tarihi Türk Lehçelerinde Hal Ekleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şahin, E. (2003). *Tarihi ve çağdaş Türk yazı dillerinde hal ekleri ve işlevleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, Y. (2019). Yenisey yazıtlarında {+KA}. H. Yıldız (Ed.), *Eski Türkçenin İzinde Türkiye'de Eski Türkçe Çalışmaları*, ss. 17- 28, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şimşek, Y. ve Sertkaya, O. F. (2015). Horezm Türkçesi ile yapılan Kur'an tercümelerinden Meşhed nüshası üzerine ilk bilgiler - I. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (4), 1382- 1412.
- Şimşek, Y. (2019). Türkçe İlk Kur'an tercümelerinden Meşhed nüshasının (293 No.) Türk Dili tarihindeki yeri ve önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, (67), 87-152.
- Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçar, Erdem, F. M. (2023). Çağatay Türkçesinde Yönelme Hâki Ekinin Söz Dizimsel ve Anlam Bilimsel Görünümü. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (55), 43-78
- Ünal, İ. (2020). *Eski Türkçede yön ifadeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ünlü, S. (2004). *Karahanlı Türkçesi satır- arası Kur'an Tercümesi TİEM 235v- 3-450r7, giriş- metin- inceleme –analitik dizin*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Üşenmez, E. (2010). *Eski Kur'an tercümelerinden Özbekistan nüshası üzerinde dil incelemesi (giriş-inceleme-metin-sözlük-ekler dizini)*. Yayınlanmış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Üşenmez, E. (2017). Türkçe İlk Kur'an tercümelerinden Meşhed nüshası satır arası Türkçe-Farsça tercümeli (No: 2229) (Orta Türkçe). *Turkish Studies*, 12 (3), 717-772.
- Yüksekkaya, Sağol, G. (1993). *Harezmi Türkçesi: Satır arası Kur'an tercümesi. Giriş-metin-sözlük (2 cilt)*. Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İnternet Kaynakları:
- DİB. (2023). <https://kuran.diyaret.gov.tr/mushaf/kuran-meal-2/al-i-imran-suresi-3/ayet-1/diyaret-isleri-baskanligi-meali-1> adresinden erişildi. (ET: 18.08.2023).

İLKOKULDA “-de” BAĞLACININ ÖĞRETİM UYGULAMALARI

Dr. Dilek KIRNIK

Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ÖZ

Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesi ve ana dilin zenginliklerinin farkına varması temel eğitim kurumlarında başlamaktadır. Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları eğitim sisteminin önemli kazanımlarından biridir. Bu kazanıma ulaşmada okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi dil öğrenme alanlarının yanında nitelikli bir dil bilgisi öğretiminin olması gerekmektedir. İlkokulda kendini ifade etmek, okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü ya da hissettiklerini doğru olarak anlamak ve uygun tümceler ile açık bir şekilde anlatmak öğrencilerin sözcük dağarcığı ile ilgili olduğu kadar dil bilgisi kurallarına hakim olmasına da bağlıdır. İlkokulda farklı dilbilgisi konuları öğretilmektedir. Bu konu alanlarından biri de “-de” bağlacının doğru kullanılmasının öğretimidir. Bu çalışmanın amacı ilkokulda öğretilen “-de” bağlacının öğretim uygulamalarını incelemektir. Araştırmada nitel yaklaşım esas alınmış ve durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda beş farklı dördüncü sınıfta sınıf öğretmenlerinin “-de” bağlacını öğrencilerine nasıl öğrettikleri izlenmiştir. Bu kapsamda 12 saat Türkçe dersi gözlemlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen çalışma grubunda beş sınıf öğretmeni gözlemlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde “ “-de” bağlacının öğretimini yapmak, sınıf öğretmeni olmak ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmak” ölçütleri kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından ders gözlem formu hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda “-de” bağlacı; ekin türleri açıklanarak, ekin işlevi ve görevleri defterlere yazdırılarak, ekin cümleye kattığı anlam sezdirilerek, uygun olan ve olmayan örnek cümleler gösterilerek ve örnek metinlerde kasıtlı yapılan yazım hatası düzeltilerek öğretildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, dil bilgisi öğretimi, “-de” bağlacı

TEACHING PRACTICES of the CONJUNCTION “-de” in PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

Students' development of their language skills and awareness of the richness of their native language begins in basic education institutions. Students' ability to use Turkish correctly, beautifully and effectively is one of the important achievements of the education system. In order to achieve this achievement, there must be qualified grammar teaching in addition to language learning areas such as reading, writing, listening and speaking. Expressing oneself in primary school, understanding correctly what one reads, listens to, sees or feels, and explaining clearly with appropriate sentences, depends on the students' mastery of grammar rules as well as their vocabulary. Different grammar subjects are taught in primary school. One of these subject areas is teaching the correct use of the conjunction “-de”. The aim of this study is to examine the teaching practices of the conjunction “-de” taught in primary school. The research was based on a qualitative approach and the case study method was used. In this context, how classroom teachers taught the conjunction “-de” to their students in five different fourth grades was observed.

In this context, 12 hours of Turkish lessons were observed. Five classroom teachers were observed in the study group determined according to the criterion sampling method. The criteria of "teaching the conjunction "-de", being a classroom teacher, and volunteering to participate in the research" were used to determine the study group. The data were evaluated with the descriptive analysis technique. A lesson observation form was prepared by the researcher. As a result of the research, the conjunction “-de”; It has been determined that the suffixes are taught by explaining the types of suffixes, by having their functions and duties written in notebooks, by making the meaning of the suffix add to the sentence, by showing appropriate and inappropriate sample sentences, and by correcting intentional spelling mistakes in sample texts.

Key Words: Turkish teaching, grammar teaching, conjunction -de

GİRİŞ

Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesi ve ana dilin zenginliklerinin farkına varması temel eğitim kurumlarında başlamaktadır. Bir çok araştırmada iletişim aracı olarak dile hakim olmak, dili etkili kullanmak hayatta başarılı olmanın ilk adımı olarak görülmektedir (Ergin, 2002; Yalçın, 2012; Yıldırım, 2013). Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları eğitim sisteminin önemli kazanımlarından biridir. Bu kazanıma ulaşmada okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi dil öğrenme alanlarının yanında nitelikli bir dil bilgisi öğretiminin olması gerekmektedir. İlkokulda kendini ifade etmek, okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü ya da hissettiklerini doğru olarak anlamak ve uygun tümceler ile açık bir şekilde anlatmak öğrencilerin sözcük dağarcığı ile ilgili olduğu kadar dil bilgisi kurallarına hakim olmasına da bağlıdır. Sağır’a (2002) göre dil bilgisi öğretimine yeterince önem verilmemekte, öğretmen ve öğrencilerin dil bilgisi konularını öğretmekte ve öğrenmekte zorlandıklarını ifade etmiştir.

Cemiloğlu’na (2005) göre dilbilgisi konuları örnekler yolu ile bilinenden bilinmeye doğru verilmesi, öğrencilerin kuralları keşfetmesi önemli görülmüştür. Özellikle temel eğitimde dilbilgisi öğretimi yoğunlukla olmamakla birlikte temel birkaç konu ele alınmaktadır. İlkokulda farklı dilbilgisi konuları öğretilmektedir. Bu konu alanlarından biri de “-de” bağlacının doğru kullanılmasının öğretimidir. Dil bilgisi öğretim durumları öğrencilerin dil kullanım becerisini etkilediği bilinmektedir. Sınıf ortamlarında dil bilgisi öğretiminin yoğunlukla kuralları ezberlemeye dayalı olması, dil bilgisi konularının tanımdan kurallara, özelliklere ve örneklere doğru işlenmesi ve bu konuların soyutlaşarak öğrenmeyi zorlaştırdığı bilinmektedir. Bu çalışmanın amacı ilkokulda öğretilen “-de” bağlacının öğretim uygulamalarını incelemektir.

Yöntem

Araştırmada nitel yaklaşım esas alınmış ve durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, durumu gerçek ortamında görmek ve durumu yaşayan kişilere doğrudan ulaşmak açısından tercih edilmiştir. Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin dersleri gözlemlenmiştir.

Çalışma Grubu

Ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen çalışma grubunda beş sınıf öğretmeni gözlemlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde “-de” bağlacının öğretimini yapmak, sınıf öğretmeni olmak ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmak” ölçütleri kullanılmıştır. Bu kapsamda beş farklı dördüncü sınıfta sınıf öğretmenlerinin “-de” bağlacını öğrencilerine nasıl öğrettikleri izlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Mesleki deneyim	Öğrenci Sayıları
K1	13	23
K2	11	29
K3	14	28
K4	17	29
K5	16	25

Veri Toplama ve Analizi

Araştırma amacı tespit edildikten sonra aynı okul içinde çalışan dördüncü sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmış, araştırmaya katılmak isteyen beş sınıf öğretmeni ile araştırma yürütülmüştür. Öğretmenlerin “-de” bağlacı ile öğretim yapacağı ders zamanı planlanmış ve o ders saatinde araştırmacı derslerde gözlemler yapmıştır. Bu kapsamda 12 saat Türkçe dersi gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafından ders gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formu ile yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir.

Bulgular

Yapılan Türkçe dersi gözlemlerinde “-de” bağlacının öğretimine ilişkin farklı yaklaşımlar görülmüştür. “-de” ekinin öğretimine ilişkin uygulamalar farklı başlıklar altında incelenmiştir.

“-de” ekinin türleri açıklanarak (“-de” hal eki, “-de” bağlaç eki) yapılan öğretim

“-de” eki sizlerin (öğrenci) karşısına iki farklı türde çıkar. “-de” eki ya hal ekidir ya da bağlaç ekidir. Şimdi bunların özelliklerini göreceğiz.

Hal eki olan “-de”:

Hal eki olan “-de” eklendiği cümleye bulunma anlamı verir. Bu nedenle bulunma hali olarak adlandırılır. Hal eki olarak karşımıza çıkan “-de”, eklendiği kelimelere bitişik yazılır. Bulunma hali "nede, nerede, kimde?" sorularına cevap vermektedir.

Eşyalarımı okulda unuttum. (Nerede unuttum? Okulda. Bu sorunun cevabı olduğu için bulunma ekidir ve bitişik yazılır.)

“-de” bağlaç eki:

Bağlaç olan “-de” eki eklendiği kelimedenden ayrı yazılır. Cümledeki görevi iki kelimeyi birbirine bağlamak, ilişkilendirmektir. Dolayısıyla sadece bir kelimeye bağlanmaz. Cümle de bulunma, yer anlamı da vermez. Bağlaç olan “-de” ayrı yazılır ve kendisinden önceki kelimenin son ünlüsüne bağlı olarak “-de” ya da -da olabilir. Ayrı yazılan “-de” hiçbir zaman “- te” biçiminde yazılmaz. “-de” bağlacı eklendiği cümlede kendinden önceki kelimedenden kesme işareti ile ayrılmaz.

Düğünümüze oğlu da geldi eniştesi de geldi.

Ayşe de toplantıya katıldı.

“-de” bağlacının işlevi ve görevleri yazdırılarak yapılan öğretim

Bugün sizlere “-de” bağlacının görevini anlatacağım. Cümledeki önemini anlatacağım. “-de” bağlacının görevleri şunlardır:

1. Bağlaç olan “-de” cümlede bağlaç görevi görür ve kendisinden önce gelen sözcükten daima ayrı yazılır.

Örnek: Bu zor günlerde akrabalarımın da desteğini görmek gurur vericiydi.

2. Ayrı yazılan “-de” asla “-te” şeklinde kullanılmaz.

Örnek: Ankara’ya gidip de gezmemene şaşırımdım.

3. “-de” bağlacı özel isimlerden kesme işareti ile ayrılmaz.

Örnek: Etkinliğimize Mehmet de davet edildi.

4. Ek olan “-de” kendisinden önce gelen sözcüğe bitişik yazılır.

Örnek: Elinde büyük bir tabak var.

“-de” bağlacının cümleye kattığı anlam sezdirilerek yapılan öğretim

Bugün size “-de” bağlacının kurallarını değil anlamını ve cümledeki değişimini göstereceğim. Şimdi bu iki kelimeyi incelemenizi istiyorum. Bu cümlelerdeki “-de” ekine bir bakınız.

Hasan da bu çalışmaya destek verdi.

Okulda çocuklar farklı oyunlar öğreniyor.

Bu iki cümleye bakarak şu bilgiyi bilmenizi istiyorum: Bağlaç olan ve cümleye “dahi” anlamı katan “-de” eki kendisinden önce gelen sözcükten daima ayrı yazılır.

Hasan da bu çalışmaya destek verdi. (Hasan dahi bu çalışmaya destek verdi. Cümle uygun mu? Anlamlı mı? Evet. O zaman buradaki ek bağlaçtır ve ayrı yazılır.)

Okulda çocuklar farklı oyunlar öğreniyor. (Okul dahi çocuklar farklı oyunlar öğreniyor. Cümle uygun mu? Anlamlı mı? Hayır. O zaman buradaki ek bağlaç değildir ve bitişik yazılır)

“-de” bağlacına uygun olan ve olmayan örnek cümleler gösterilerek yapılan öğretim

“-de” bağlacına ilişkin farklı örnekleri göreceksiniz. Bu örneklerle bakarak “-de” bağlacına ilişkin bilgi edineceğiz.

Uygun örnekler

Ali de bugün pikniğe gidecek.

Kahvaltıda peynir, reçel hatta süt de vardı.

Annem de verdiğim kararın öneminden bahsetti.

“-de” bağlacına uygun örnekleri gördüğünüzde neler söylersiniz? Ortak özellikleri birlikte belirleyelim.

Uygun olmayan örnekler

Kasiyerde kalan etiket renkliydi.

Uzun zamandır aradığın kazağın bende.

Hastalık önce bebekte başladı.

“–de” bağlacına uygun olmayan örnekleri gördüğünüzde neler söylersiniz? Ortak özellikleri birlikte belirleyelim.

Örnek metinlerde “–de” bağlacı yazım hatası düzeltilerek yapılan öğretim

“–de” bağlacına ilişkin bilgiyi kelime ya da cümleler üzerinden anlatmak yetersiz kalabilir. Bu nedenle sizlere (öğrenciler) metin üzerinden bilgi vereceğim. Buna bağlı olarak daha net “–de” bağlacını anlayabilirsiniz.

Örnek metin:

Ayşe Hidayet İlkokulunda okuyan bir öğrencidir. Okulda farklı başarıları olan birisidir. Sınavlarda, koşu yarışmasında, şiir okumada hep Ayşe başarılı olur. Öğretmen bir etkinlik verse hemen o etkinliği de çözer. Evde kendi ödevlerini yapar, kardeşlerine de yardım eder. Ayşe’yi herkes sever, öğretmeni de ayrı sever. Ayşe hayvanları sevdiği gibi bitkileri de çok sever. Büyüyünce yardımsever bir doktor olmak istiyor. Umarım bizler de onun bu günlerini görürüz.

Örnek metinde altı çizili olan “–de” eklerinin hangisinin bağlaç olduğuna bir bakalım.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde “–de” eki; “–de” ekinin türleri açıklanarak (“–de” hal eki, “–de” bağlaç eki) yapılan öğretim, “–de” bağlacının işlevi ve görevleri yazdırılarak yapılan öğretim, “–de” bağlacının cümleye kattığı anlam sezdirilerek yapılan öğretim, “–de” bağlacına uygun olan ve olmayan örnek cümleler gösterilerek yapılan öğretim, örnek metinlerde “–de” bağlacı yazım hatası düzeltilerek yapılan öğretim olmak üzere farklı uygulamalarla öğretildiği görülmüştür. “–de” bağlacının öğretimine ilişkin farklı öğretim yaklaşımları incelendiğinde okuma, yazma ve dinleme odaklı çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Baş’a (2012) göre dil bilgisi kurallarını bilmek, yazım ve noktalama bilgisine sahip olmak bireylerin doğru okuma becerisine sahip olmasını, okuduğunu doğru anlaması için kritik öneme sahiptir. Dolunay’a (2010) göre dil eğitiminde öğrencilere sezdirme yolu ile dili etkili kullanımına ilişkin etkinlikler yapılmalıdır. Bu anlamda “–de” bağlacının öğretimine ilişkin farklı etkinliklerin yapılması önemli görülmüştür. Sağır’a (2002) göre dil bilgisinden yararlanılarak metindeki duygu ve düşüncelerin doğru anlatılacağını ifade etmiştir. Aydın’a (1997) göre ana dili eğitiminde her yaş grubunda bireylerin dil bilgisi kurallarının öğreniminin önemli olduğunu vurgulamıştır. Onan’a (2013) göre dil bir bütün olarak ele alınmalı ve dilin yapısal biçimleri etkili bir biçimde öğretilmelidir. Alanda yapılan araştırmalara göre (Güneş, 2010; Kayaalp, 1998) dil edinimi küçük yaşlarda başladığı için dilin bütün özellikleri öğretim ilkelerine uygun bir biçimde verilmelidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- “-de” bağlacının öğretiminde birden fazla beceri alanının aktif kullanılması sağlanmalıdır.
- “-de” bağlacının aktif kullanılması amacıyla metinlerde/hikayede olan örnekleri tespit edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Aydın, Ö. (1997). Anadili eğitimi, yabancı dil öğretimi ve evrensel dil bilgisi. *Dil Dergisi*, 5.
- Baş, B. (2012). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (ss. 197-227). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemiloğlu, M. (2005). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27.
- Ergin, M. (2002). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7).
- Kayaalp, İ. (1998). *Dil ve iletişim*. Ankara: TDV Yayınları.
- Onan, B. (2013). 2006 yılı ilköğretim Türkçe (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programında dil bilgisi öğrenme alanında yapılandırılmış olan kazanımların okuma becerilerini geliştirmedeki işlevleri. C. Demir ve H. Parlakyıldız (Ed.), *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel armağanı* (ss. 207-220). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri: yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, H. Ç. (2013). Dil ve anlatım dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı ve national curriculum (key stage 4)'da dil bilgisi öğretimi. C. Demir ve H. Parlakyıldız (Ed.), *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel armağanı* (ss. 533-543). Ankara: Akçağ Yayınları.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK TÜRKÇE ÜZERİNE YAPILAN BİLİMSEL ÇALIŞMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Öğr. Gör. Dr. Eser KOCAMAN GÜRATA

Arş. Gör. İsa KOYUNCU

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Hacettepe Üniversitesi

ÖZ

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde akademik Türkçe konusunda yapılan bilimsel çalışmaları bibliyometrik özellikleri bakımından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; öncelikle çalışmanın veri setini belirlemek için ulusal (YÖK Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM Tr Dizin, ULAKBİM Dergipark) ve uluslararası (Web of Science, ERIC, BASE, ProQuest, EBSCOHost, Google Scholar) çeşitli bilimsel veri tabanlarında kapsamlı ve detaylı alanyazın taraması yapılmış, daha sonra yabancılara Türkçe öğretiminde akademik Türkçe konusunda yapılan bilimsel çalışmalar; yayın türü, yılı, dili, yöntemi, yayımlandıkları üniversite ve enstitü, dergi, anahtar kelime analizi, çalışmaların konu dağılımı gibi bibliyometrik göstergelere göre tasnif edilmiştir. Yayınların konu dağılımları ve eğilimleri göz önünde bulundurularak tespit edilmiş, incelemeye dâhil edilen yayınlar arasındaki ortaklıklar ve farklılıklar karşılaştırmaya dayalı olarak ortaya konulmuş, söz konusu yayınlarda tercih edilen bilimsel araştırma türü, yöntemleri, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, örneklem grupları belirlenmiş bu süreçlerin sonunda sağlanan verilerden hareketle genel değerlendirmelere ve önerilere ulaşılmıştır. Bu hedefleri gerçekleştirmek için betimsel doküman incelemesi yöntemi kullanılmış, elde edilen veriler bibliyometrik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda araştırmacılara ve konuyla ilgili alanyazına birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Türkçe, Özel Amaçlı Dil Öğretimi, Alanyazın Derleme, Bibliyometrik Analiz

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF SCIENTIFIC STUDIES ON ACADEMIC TURKISH IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the scientific studies on academic Turkish in teaching Turkish to foreigners in terms of bibliometric features. In line with this purpose; firstly, in order to determine the data set of the study, a comprehensive and detailed literature review was conducted in various scientific databases both nationally (YÖK National Thesis Centre, TÜBİTAK ULAKBİM Tr Index, ULAKBİM Dergipark) and internationally (Web of Science, ERIC, BASE, ProQuest, EBSCOHost, Google Scholar); were classified according to bibliometric indicators such as type of publication, publication year, language, method, university and institute, journal, keyword analysis and subject distribution of the studies. The subject distribution and trends of the publications were determined by taking into consideration, the commonalities and differences between the publications included in the review were revealed based on comparison, the type of scientific research, methods, data collection tools, data analysis techniques, sample groups

preferred in these publications were determined, and general evaluations and recommendations were reached based on the data provided at the end of these processes. In order to achieve these objectives, a descriptive document analysis method was used and the data obtained were analyzed using bibliometric analysis technique. As a result of the study, some suggestions are presented to researchers and the literature on the subject.

Key Words: Academic Turkish, Language Teaching for Specific Purposes, Literature Review, Bibliometric Analysis

GİRİŞ

Küreselleşme ve teknoloji çağında, yükseköğretimin uluslararasılaşması yadsınamaz bir gerçeklik haline gelmiştir. Dünyanın dört bir yanındaki üniversiteler çeşitliliği benimserken, uluslararası öğrenciler de giderek daha fazla yurt dışında eğitim arayışına girmektedir. Dünya genelinde yükseköğretimdeki uluslararası öğrenci sayısı 2019’da 6 milyona ulaşmıştır (UNESCO, 2022). Türkiye de bu hareketlilikte birçok yabancı öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır ve Türkiye’yi tercih eden öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. 2022-2023 öğretim yılı sonu itibarı ile ülkemiz üniversitelerinde 301.694 uluslararası öğrenci öğrenim görmektedir. Öğrencilerin eğitim için ülke tercihi yaparken dikkate aldığı birçok etken bulunmaktadır. Ev sahibi ülkenin bursluluk olanakları, eğitim politikaları, eğitimin maliyeti, kültürel yakınlık ve mezuniyet sonrası iş bulma olanakları, vb. söz konusu etkenlerden bazılarıdır. Bu öğrenciler için başarılı bir akademik entegrasyon, ders/konu içeriğine hâkim olmanın ötesinde akademik beceriler ve dil yeterliliği kazanmayı de gerektirmektedir. Bu başarılı entegrasyon sürecinde hem öğrencinin hem de ev sahibi ülkenin sorumlulukları bulunmaktadır. Dolayısıyla, eğitim kurumlarının akademik becerileri öğretebilmek için doğru, etkili ve yenilikçi yöntemlerle uluslararası öğrencilere olanaklar sunmaları önem arz etmektedir.

Uluslararası öğrencilerin hedef dili akademik amaçlı kullanma ve ev sahibi ülkenin akademik kültürüne uyum sağlama konusunda yaşadıkları problemlerle ilgili alan yazında birçok çalışma yapılmaktadır. Çoğunlukla akademik amaçlı İngilizce öğretiminin hakimiyetinin görüldüğü çalışmalarda akademik dil ve yeterlilik tanımlarının yapıldığı ve bu bağlamda doğru eğitim öğretim yöntemlerinin araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların ilk örnekleri 1970’lerde İngiltere’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde “akademik çalışma becerileri” üzerine odaklanan çalışmalarla ortaya çıkmıştır. Amerika’da R. C. Yorkey (1970) tarafından yazılmış olan *Study Skills for Students of English*, İngiltere’de ise J. B. Heaton (1975) tarafından yazılmış olan *Studying in English: A practical approach to study skills in English as a second language* adlı kitaplar, yabancı öğrencilerin akademik çalışma becerilerine odaklanmakta olup, alanda yazılmış ilk örnekler olduğu söylenebilir (Jordan, 1997, s.1).

Akademik amaçlı dil öğretimi, özel amaçlı dil öğretimi kapsamında ele alınmaktadır. Özel amaçlı dil öğretimi ile genel amaçlı dil öğretimi birbirinden farklı alanlardır çünkü özel amaçlı dil öğretiminde benimsenen yöntemler, teknikler, kullanılan materyallerin özellikleri, program hedefleri genel amaçlı dil öğretiminden farklıdır. Alanyazın incelendiğinde, özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi için çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir (Jordan’ın, 1997; Robinson, 1991; Hutchinson ve Waters, 1987, Dudley-Evans ve St. Johns, 1998). Tüm bu sınıflandırmaların ortak özelliklerine bakıldığında, yabancı/ikinci dil öğretimi temelde genel amaçlı dil öğretimi ve özel amaçlı dil öğretimi olarak iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Genel

amaçlı dil öğretimi çoğunlukla hedef dilde günlük iletişimsel becerilerin gelişimine odaklanmaktadır ve tanımlanmış herhangi bir özel amaç veya odak bulunmamaktadır. Özel amaçlı dil öğretimi ise kendi içinde; iş amaçlı dil öğretimi ve akademik amaçlı dil öğretimi olarak iki alt alana ayrılmaktadır. İş amaçlı dil öğretimi, mesleklere ve uzmanlık alanlarının çalışma bağlamlarındaki ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Akademik amaçlı dil öğretimi ise öğrencilerin akademik bağlamlar için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere odaklanmaktadır. Bu bilgi ve beceriler akademik yeterlikler olarak da tanımlanabilir. Uluslararası öğrencinin edinmesi gereken akademik yeterlilik Kern'nin (2000) belirttiği gibi çok boyutlu bir kavramdır. Kern bu kavram için üç boyutlu bir çerçeve sunmaktadır: (a) *dilbilimsel boyut*, (b) *bilişsel boyut* ve (c) *sosyokültürel, psikolojik boyut*. Dilbilimsel boyut, *sözcüksel, dilbilgisel, toplum bilimsel ve söylemsel yeterlilikleri* edinmeyi gerektirir. Bilişsel boyut da *bilgi, eleştirel düşünme, bilişsel, üstbilişsel ve stratejik yeterlilik* bileşenlerden oluşmaktadır. Sosyokültürel ve psikolojik boyut ise akademik kültüre ait değerler, inanışların benimsenmesi ile öğrencinin tutum ve motivasyonu ile ilgilidir. Bu çerçeveden de anlaşılacağı gibi akademik dil yeterliliği yalnızca dilin yapısal/biçimsel/ anlamsal özelliklerinin öğretilmesi anlamına gelmemelidir. Akademik dilin öğretimi bilişsel ve sosyo-kültürel özelliklerden ayrı düşünülemez. Dolayısıyla bu betimlemelerden de anlaşılacağı gibi, öğrencilerin bir dilde akademik yetkinlik kazanmaları için akademik dilin yapı ve söylem özelliklerini bilmeleri, akademik sözcük ve terim bilgisine sahip olmaları, bu dili akademik çalışmalarında kullanabilmeleri için üst düzey düşünme becerileri ve bilişsel beceriler geliştirmeleri, zorluklarla baş edebilmeleri için stratejik yeterliliğe sahip olmaları ve de üst dilbilimsel farkındalıkla eğitim görecekları akademik kültürün değer, inanış ve kabulleriyle uyumlu davranış sergilemeleri gerekmektedir (Kocaman-Gürata ve Durmuş, 2020). Tüm bu yeterlilikler göz önünde bulundurularak öğrenci grubunun ihtiyaçları belirlenmeli ve eğitim öğretim uygulamaları ihtiyaç temelli olarak tasarlanmalıdır çünkü özel amaçlı dil öğretimi ihtiyaç analizi temelli bir dil öğretim yaklaşımıdır. Bu gereksinimden hareketle öğrenciler, materyal geliştiriciler ve program geliştiriciler için hedef grubun yaşadıkları sorunlar, zorluklar ve ihtiyaçları üzerine yapılan kapsamlı çalışmalardan elde edilen veriler büyük önem arz etmektedir. Akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimine ilişkin uygulamalar, geliştirilen yöntemler, ihtiyaç analizi çalışmalarından hareketle şekillenmiştir.

Uluslararası alanyazındaki çalışmalara bakıldığında başta İngilizce olmak üzere, farklı dillerde akademik amaçlı dil öğretimi alanındaki çalışmaların akademik tarihi 50 yıldır. Türkiye'de ise artan yabancı öğrenci sayısı ile birlikte bu çalışmaların ağırlıklı olarak son 10 yılda yoğunlaştığı söylenebilir. Türkiye'ye yükseköğrenim için başta Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) olmak üzere çeşitli burslarla veya özel öğrenci olarak gelen ve öğretim dili Türkçe bölümlere yerleştirilen öğrencilerden bölümlerinde eğitim almaya devam edebilmeleri için C1 düzeyinde Türkçe dil yeterliliği istenmektedir. Bu yeterliliği belgeleyemeyenler ise üniversitelerin Türkçe dil öğretim merkezlerinde 960 saatlik hazırlık programına devam etmektedir. Yapılan araştırmalar genel amaçlı Türkçe eğitiminin öğrencilerin bölümlerindeki akademik çalışmaları için yeterli olmadığını ve akademik Türkçe yetersizliklerini işaret etmiştir (Köse, 2004; Selvikavak, 2006; Açık, 2008; Kara, 2010; Tok, 2012; Deniz ve Daşöz, 2015; Dolmacı, 2015; Akbulut, 2016; Demir, 2017; Demir ve Genç, 2019; Tüfekçioğlu, 2018; Seyedi, 2019; Kocaman-Gürata, 2022). Bunun üzerine 2017-2018 akademik yılında YTB tarafından YTB burslusu öğrencilere Akademik Türkçe kursu zorunluluğu getirilmiş, 22/03/2019 tarihli Yükseköğretim Kurumu (YÖK) kararı ile de uluslararası öğrencilere en az 2 kredilik *Seçmeli Akademik Türkçe Dersi* hayata geçirilmiştir. Bu verilen Akademik Türkçe kurs ve

derslerinin verimliliğine, kullanılan materyallere ilişkin de çeşitli bilimsel araştırmalar yapılmaya devam etmektedir. Kısacası akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi uzmanlık gerektiren, araştırmalarla beslenen ve gelişmeye devam eden bir alandır. Akademik Türkçe kurslarının ve derslerinin standardizasyonu, ölçme değerlendirme uygulamaları gibi birçok konu araştırılmayı beklemektedir. Alana yönelik ihtiyaçların belirlenebilmesi ve yeni çalışmaların şekillenebilmesi için yapılan araştırmalara bütünsel bir bakış gerekmektedir. Bu da ancak alanyazın inceleme çalışmalarıyla olabilir. Diğer bir deyişle bu tür çalışmalar, alanın trendlerini belirler, eksiklikleri ve profili hakkında bilgi verir. Alanda yapılacak çalışmalara yön vererek alanın gelişimine katkı sağlayabilir. Buradan hareketle, bu çalışmada Akademik Türkçe alanı çalışma konusu olarak belirlenmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi, akademik amaçlı Türkçe öğretimi alanında sahada birçok uygulama yapılmış ve akademik Türkçe birçok bilimsel araştırmanın konusu olmuştur. Bu araştırmanın amacı, 2012-2022 yılları arasında yabancılara Türkçe öğretiminde akademik Türkçe alanında yapılmış bilimsel çalışmaların bibliyometrik analiz yöntemini kullanarak genel durumlarının ne olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu yapılan bilimsel çalışmaların analizi, çalışmaların alanyazına etkisi ve katkısının değerlendirilmesine olanak sağlayabilir. Akademik Türkçe alandaki araştırma trendlerini izleme imkânı vererek, hangi alanlarda yeni fırsatlar olduğunu veya hangi alanların daha fazla araştırma gerektirdiğini belirlemede yol gösterici olabilir. Araştırmanın amacından hareketle aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Araştırma Soruları

1. Akademik Türkçe alanındaki çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Akademik Türkçe alanındaki çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Akademik Türkçe alanındaki çalışmaların yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
4. Akademik Türkçe alanında yapılan çalışmalarda hangi anahtar kelimeler kullanılmaktadır?
5. Akademik Türkçe alanındaki çalışmaların yayın diline göre dağılımı nasıldır?
6. Akademik Türkçe alanındaki çalışmaların yayınlandıkları kurum ve dergilere göre dağılımı nasıldır?
7. Akademik Türkçe alanındaki çalışmaların içerik/konu dağılımı nasıldır?

Yöntem

Çalışmada sistematik alanyazın inceleme ve derleme yöntemlerinden bibliyometrik analiz kullanılmıştır. "Bibliyometrik analiz, matematiksel ve istatistiksel yöntemler (algoritmalar, paket programlar vb.) kullanılarak i) herhangi bir araştırma alanındaki öğelerin (çalışma, yazar, dergi, anahtar kelime, ülke, kurum) performanslarını sınıflandırmak, ölçmek ve sıralamak yoluyla analiz etmek ve ii) incelenen alandaki bilimsel iletişimi yansıtan entelektüel, kavramsal ve sosyal yapıyı haritalama teknikleri yardımıyla görselleştirmektir." (Şimşir, 2022, s.14).

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında yayınların değerlendirilmesinde sıklık ve yüzde analizi birlikte kullanılmış ve yayınların incelenen boyutları, belirlenen bibliyometrik parametreler bakımından çapraz tablolar halinde sunulmuştur. Yayınların içerikleri ve kapsamı ile ilgili değerlendirmeler ise çalışma başlıkları üzerinde gerçekleştirilen veri görselleştirme analizi ile yapılmıştır. Verilerin görselleştirilmesinde etkileşimli bir uygulama olan RAWGraphs kullanılmış ve incelenen

yayınlarından elde edilen verilerin görselleştirilmesinde graph (area, bar, line, pie, text), packed bubbles, treemaps teknikleri tercih edilmiştir. Bu sayede; yabancılara Türkçe öğretiminde akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı, akademik Türkçe alanında en sık tercih edilen anahtar kelimeler, hangi tema veya konuların ele alındığı, çalışma türü bakımından yabancılara Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin hangi yönleri üzerine yoğunlaştığı grafiklerle daha anlaşılır hâle getirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu yabancılara Türkçe öğretiminde akademik Türkçe üzerine yapılan bilimsel yayınlar oluşturmaktadır. Araştırmanın ilgi odağındaki birincil çalışmaları belirlemek için *amaçlı örnekleme yöntemi* (purposeful sampling) kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme “belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir.” (Büyüköztürk, vd. 2013, s. 92). Detaylı alanyazın taraması sonucunda dâhil etme ve hariç tutma ölçütlerini karşılayan 67 birincil çalışma raporunun bu araştırma kapsamında incelenmesi uygun görülmüştür.

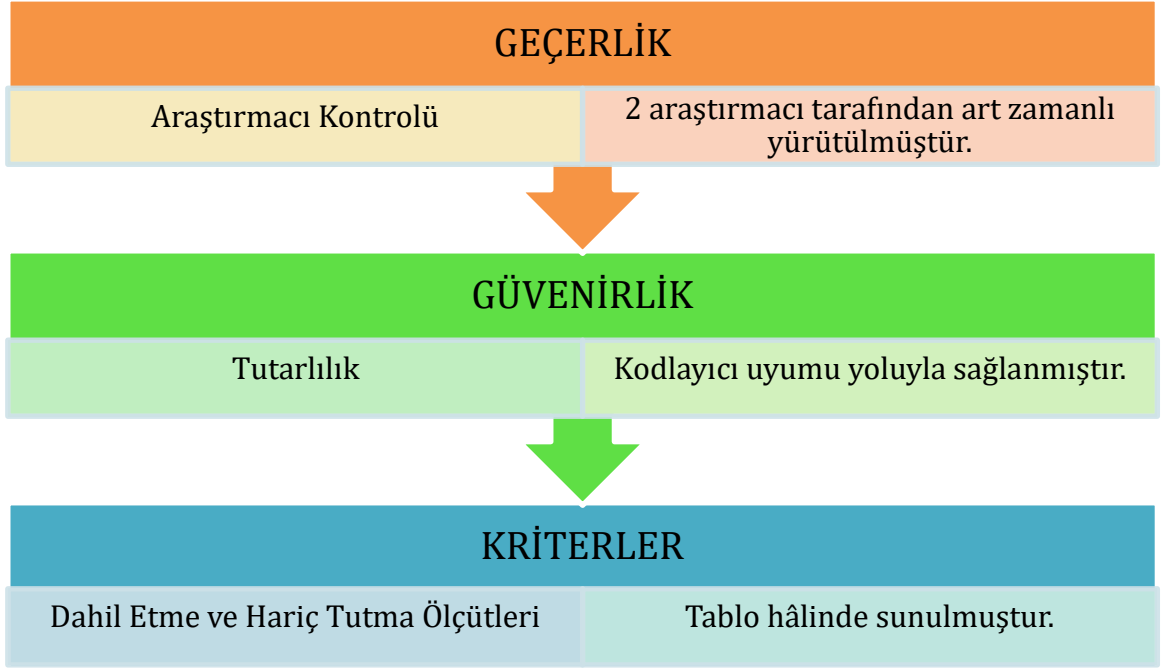
Tablo 1. Birincil araştırmaları dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri

Ölçüt	Dahil Etme	Hariç Tutma
	Çalışma başlığında;	-Çalışma başlığında;
	-Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe	söz konusu anahtar kelimelerin geçmediği çalışmalar hariç tutulmuştur.
	- ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe	
Anahtar Kelime	-yabancılara Türkçe öğretiminde akademik Türkçe	
	-akademik yazma	
	--academic Turkish	
	-academic writing	
Zaman Aralığı	-2012-2022 yılları arasında yayımlanmış birincil araştırma raporları dahil edilmiştir.	-2012 yılından önceki ve 2023 yılında yayımlanan birincil araştırmalar bu çalışmanın dışında tutulmuştur.

	-Hakemli dergilerde yayımlanmış araştırma makalesi	
Yayın Türü	-Lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezi -Tam metin kongre, sempozyum bildiri -Bilimsel kitap ve kitap bölümü	-Diğer yayın türleri (özet bildiri vb.) hariç tutulmuştur.
Araştırmacı	-Türk araştırmacılar tarafından yürütülen birincil çalışmalar dâhil edilmiştir.	-Türk araştırmacılar tarafından yürütülmeyen birincil araştırma raporları çalışma kapsamından hariç tutulmuştur.
Dil	-Türkçe ve İngilizce	-Diğer dillerdeki yayınlar bu çalışmanın dışındadır.
Hedef	-Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik Türkçe konusuyla doğrudan ilişkili olmak	-yabancılara Türkçe öğretiminde akademik Türkçe konusu dışındaki çalışmalar (iş Türkçesi, meslek Türkçesi vb.) hariç tutulmuştur.
Erişim	-Erişim izni verilen ve tam metnine ulaşılan birincil araştırma raporları dahil edilmiştir.	-Erişim izni verilmeyen ve tam metnine ulaşılmayan birincil araştırma raporları hariç tutulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

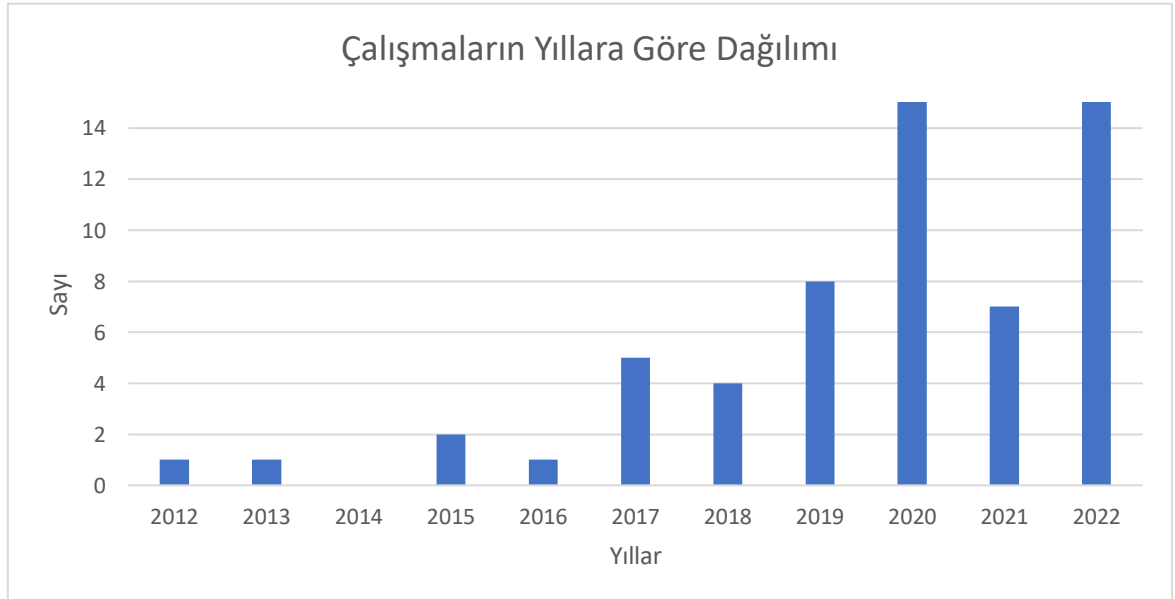
Nitel araştırmalarda geçerlik, bulguların doğrulanması için belirli süreçler yoluyla araştırmacının kontrolünü, nitel güvenirlilik ise farklı araştırmacılar açısından da araştırma yaklaşımının tutarlı olmasını ifade eder (Gibbs, 2002). Alanyazın inceleme ve derleme çalışmalarında geçerlik ve güvenilirlik açısından öncelikle dâhil etme ve hariç tutma kriterlerinin açıkça ifade edilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmaya özgü söz konusu kriterler yukarıda tablo hâlinde açıkça sunulmuştur. Güvenirliği sağlayabilmek adına Cresswel (2017) tarafından nitel araştırmalarda güvenirlilik için önerilen stratejiler dikkate alınmıştır. Çalışmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla nitel araştırmaların kodlayıcılar arası uyum ve tutarlılık esas alınmıştır.



Bulgular ve Yorum

Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Şekil 1. Çalışmaların yıllara göre dağılımı

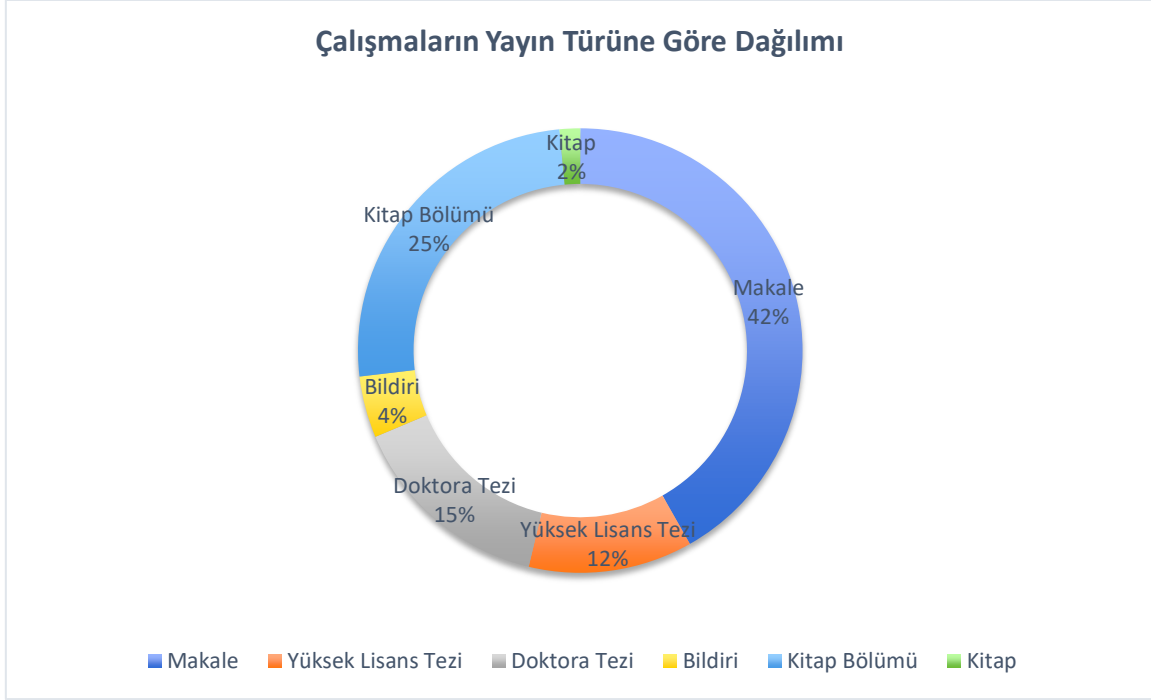


Şekil 1’de Akademik Türkçe alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre alanda 2012 ve 2013 yıllarında birer çalışma yayımlanmıştır. 2014’de

çalışma yapılmamış olup Akademik Türkçe çalışmalarında 2017 yılından itibaren artış gözlenmektedir.

İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

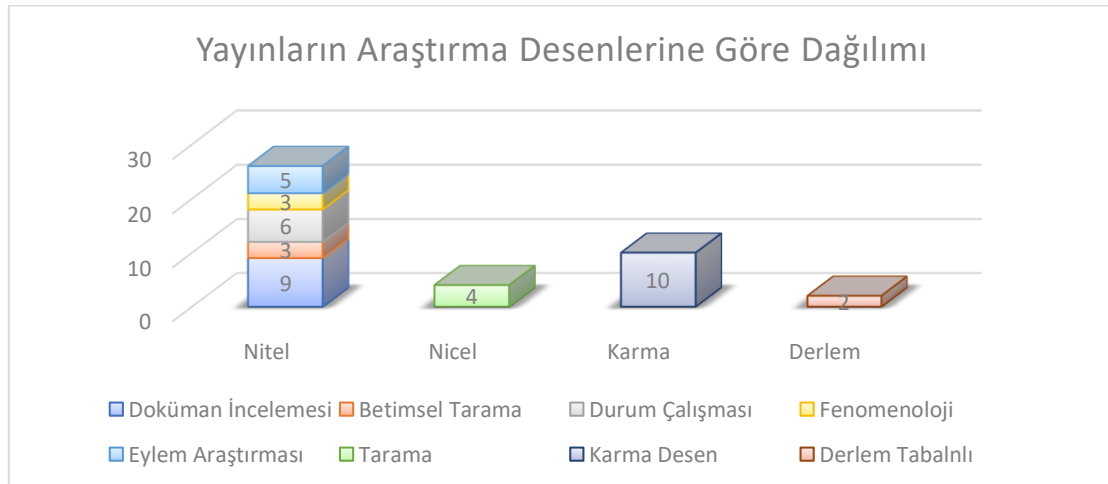
Şekil 2. Çalışmaların yayın türüne göre dağılımı



Şekil 2’de Akademik Türkçe alanındaki çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı verilmiştir. Şekilde görüleceği üzere bu alanda %42 ile en çok yayınlanan tür makale olmuştur. Bunu izleyen yayın türleri sırasıyla kitap bölümü (%25), doktora tezi (%15), yüksek lisans tezi (%12) ve bildiri (%4) olmuştur. Görülebileceği gibi bu alanda yayınlanan kitap sayısı (%2) oldukça düşüktür.

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular

Şekil 3. Çalışmaların araştırma desenine göre dağılımı



Şekil 5 Akademik Türkçe alanındaki çalışmaların yayın diline göre dağılımını göstermektedir. Buna göre bu alanda yapılan çalışmaların çoğunluğu Türkçe (%86) dilindedir. Geri kalan çalışmalar (%14) ise İngilizce dilindedir.

Altıncı araştırma sorusuna yönelik bulgular

Tablo 2: Akademik Türkçe alanındaki çalışmaların yayımlandıkları kurum ve dergilere göre dağılımı

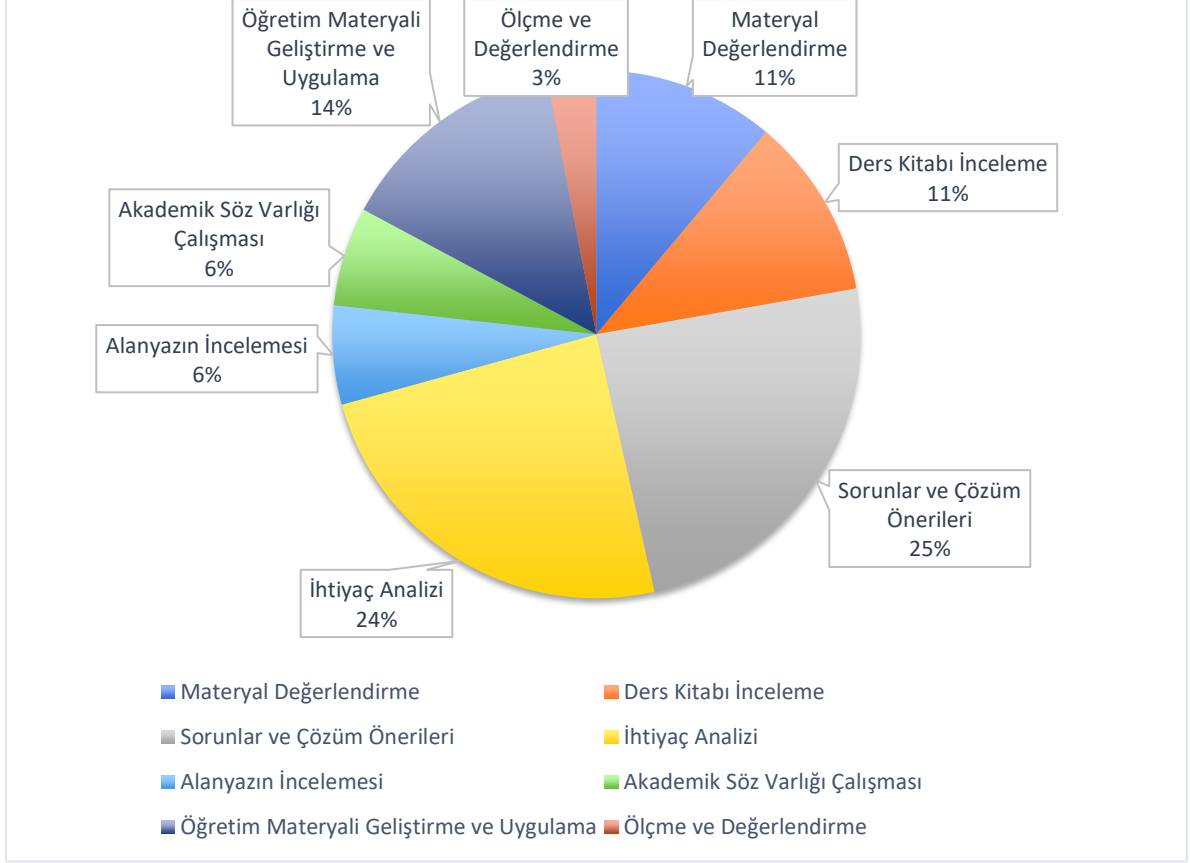
Kurum	<i>f</i>
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü	4
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2
Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Marmara Üniversitesi	1
Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Nevşehir HBVÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü	2
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	1
HÜTAD Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi	1
Aydın TÖMER Dil Dergisi	2
Procedia - Social and Behavioral Sciences	1
OPUS International Journal of Society Researches	1
International Journal of Language Academy	1
Uluslararası yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dergisi	1
International Journal of Education and Literacy Studies	1

International Journal of Languages' Education and Teaching	2
Journal of Language and Linguistic Studies	1
Ana Dili Eğitimi Dergisi	1
Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi	2
Adiyaman University Journal of Educational Sciences	1
Erciyes Journal of Education	1
Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi	1
Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	1
Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi	1
Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi,	1
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Uluslararası Türkçe öğretimi araştırmaları dergisi (UTÖAD)	1
Advances in Language and Literary Studies	1
Journal Route Educational & Social Science Journal,	1

Yukarıdaki tabloda görülebileceği gibi bu alanda yapılan çalışmalara en fazla ev sahipliği yapan kurum Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü (n=4) olmuştur. Daha sonra gelen ve eşit yayın sayısına (n=2) sahip olan kurumlar Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nevşehir HBVÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü olmuştur. Bu alanda yapılan çalışmaların en fazla sıklıkla (n=2) yer aldığı yayımlar ise *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* ve İngilizce yayınlanan *International Journal of Languages' Education and Teaching* adlı dergilerdir.

Yedinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Şekil 6: Akademik Türkçe alanındaki çalışmaların içerik/konu dağılımı



Akademik Türkçe alanındaki çalışmaların içerik/konu dağılımını gösteren yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere en fazla işlenen konular Sorunlar ve Çözüm Önerileri (%25) ve İhtiyaç Analizi (%24) olmuştur. En az işlenen konu ise Ölçme ve Değerlendirme (%3) konusu olmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde akademik Türkçe üzerine yapılan bilimsel çalışmaların genel durumuna ilişkin bütüncül bir değerlendirme sunmaktadır. Çalışmada, betimsel doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler bibliyometrik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu yöntem, matematiksel ve istatistiksel yöntemler kullanarak çalışmaları analiz eder. Çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde akademik Türkçe konusunda yapılan bilimsel çalışmaların yayın tarihleri, yayın türleri, konuları, yayımlandıkları kurum ve dergiler, yazarlar ve içerik/konu dağılımları gibi bibliyometrik göstergeleri analiz edilmiştir. Veriler ise, Google Scholar, Web of Science, Scopus ve ULAKBİM gibi çeşitli bilimsel veri tabanlarından toplanmıştır.

Bulgulara göre, 2012-2022 yılları arasında 67 çalışma yapılmıştır. Çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında, 2017'den sonra konuyla ilgili bilimsel çalışmalarda belirgin bir artış

görülmektedir. Bilimsel çalışmalarda akademik Türkçe konusuna ilginin bu dönemde artmasının sebebi, YTB ve YÖK'ün uluslararası öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına yönelik uygulamalarının bu dönemde başlamasıyla açıklanabilir. 2017'de artmaya başlayan çalışmalar 2020 ve 2022'de ivme kazanmıştır. Bu yapılan çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı incelendiğinde, makalelerin %42, kitap bölümlerinin %25, doktora tezlerinin %15 ve yüksek lisans tezlerinin %12 oranında olduğu görülmüştür. Hakemli dergilerde yayımlanan araştırma makaleleri ve lisansüstü tezler, akademik Türkçe alanındaki bilimsel üretimde öne çıkan yayın türleridir. Bu, akademik Türkçe alanının ciddiyeti ve önemine işaret etmektedir.

Bilimsel çalışmaların yöntem bölümlerine bakıldığında, ağırlıklı olarak nitel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Nitel çalışmalarda en çok doküman incelemeleri, betimsel analizler ve durum çalışmaları öne çıkmaktadır. Buna ek olarak, derlem çalışmalarının az olduğu; söylem çözümlemesi, tür çözümlemesi, konuşma çözümlemesi gibi araştırma yaklaşımlarına ise yer verilmediği söylenebilir. Bu tür modern araştırma yöntemlerinin kullanıldığı disiplinler arası çalışmaların artırılması akademik Türkçe alanına katkı sağlayacaktır.

İncelenen çalışmaların anahtar kelimelerinde "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi," "İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi," "Akademik dil", "Akademik yazma" ve "Okuma" gibi terimler öne çıkmaktadır. Bu anahtar kelimeler, araştırmacıların odaklandığı temel konuları yansıtmaktadır. Öğrenme alanları ve beceriler kapsamında bakıldığında, ağırlıklı olarak akademik yazma ve sonrasında akademik okuma becerilerine yönelik çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Diğer akademik beceriler olan akademik dinleme ve akademik konuşma alanlarına yönelik daha fazla araştırma ve uygulama yapılmasına ihtiyaç vardır.

İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğu Türkçe yayınlanmış olsa da, İngilizce dilindeki yayınların da bulunduğu gözlemlenmektedir. İngilizce yazılan yayınların sayısının artırılmasının, akademik Türkçe alanındaki bilimsel üretimin uluslararası düzeyde daha fazla dikkate alınabilmesi, atıf alabilmesi ve temsil edilebilmesine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

Yayımlandıkları kurum ve dergilere göre dağılım incelendiğinde, en çok yayın yapan kurumların üniversiteler olduğu görülmüştür. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü başta olmak üzere, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ve Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü gibi kurumlar, akademik Türkçe alanındaki çalışmaların yoğunlaştığı önemli kurumlar arasında yer almaktadır. Ayrıca *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* gibi dergiler de bu alanda önemli bir rol oynamaktadır.

Alanda yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak ihtiyaç analizi, problemler ve çözüm önerileri ve ders kitabı incelemeleri (toplam %60) odaklı olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların yoğunluğunun, yeni gelişmekte olan bir alanın problematiklerini tanımlamak ve betimleyebilmek için başlangıçta gerekli olduğu söylenebilir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalar uygulama ve üretime yönelik olması önerilebilir.

Alana yönelik yapılan ihtiyaç analizi ve problemlerin betimlenmesi çalışmalarının ortak belirledikleri eksiklik, akademik Türkçeye yönelik yeterlilikleri çerçevesi olmaması ve geliştirilmesi gerektiği üzerinedir. Bu yeterlilikler çerçevesi çalışması disiplinlerarası olarak birçok uzmanın katkısıyla gerçekleştirilmelidir.

Bulgulardan hareketle, alandaki bir başka geliştirilmeyi ve çalışılmayı bekleyen konu ölçme ve değerlendirme (%3) olarak ortaya çıkmaktadır. Bundan sonraki bilimsel çalışmaların, akademik Türkçede ölçme ve değerlendirme üzerine yapılması önerilebilir.

Bu bibliyometrik analiz, akademik Türkçe alanındaki bilimsel çalışmaların genel bir değerlendirmesini sunmaktadır. Artan yabancı öğrenci sayısı ve Türkiye'nin uluslararası eğitimdeki rolü göz önüne alındığında, akademik Türkçe alanındaki araştırmaların önemi giderek artmaktadır. Analiz sonuçları, bu alanda yapılan çalışmaların genellikle nitel yöntemleri içerdiğini, anahtar kelimelerin odak noktasının akademik yazma ve akademik dil olarak belirlendiğini ve yayınların çoğunlukla Türkçe yayınlandığını göstermektedir. Akademik Türkçe alanının gelişimi için bu tür analizlerin daha fazla yapılması, araştırma trendlerini belirleyerek alandaki eksiklikleri ve gelecek çalışma alanlarını aydınlatılabilir.

KAYNAKLAR

Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümü uluslararası Türkçe eğitimi ve öğretimi sempozyumu, 27-28 Mart, Gazimağusa/ Kuzey Kıbrıs.

Akbulut, S. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Kaygıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.

Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Deniz, K. ve Daşöz, T. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Becerilerinde Gerekeçlendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES, 1515-1526.

Dolmacı, M. (2015). *Akademik Türkçe Kelime Bilgisi Üzerine Bir Derlem Çalışması: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Dair Çıkarımlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dudley-Evans, T. and St. John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

Gibbs, G. R. (2002). *Qualitative data analysis*. Buckingham: Open University Press.

Hutchinson, T. and Waters, A. (1991). *English for specific purposes a learning-centred approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.

Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler, *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 8 (3), 661- 696.

- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kocaman-Gürata, E. ve Durmuş, M. (2020). Özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında akademik amaçlı Türkçenin yeri. *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama* (s. 41-68), içinde: Tüfekçioğlu, B. (ed.), 3, Pegem Akademi, Ankara.
- Kocaman-Gürata, E. (2022). *Uluslararası öğrencilere Türkçe akademik yazma öğretiminde kullanılan ders malzemelerinin değerlendirilmesi*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*, Prentice Hall, London.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrenciler in Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*, Doktora tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz Varlığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şimşir, İ. (2021). Bibliyometri ve bibliyometrik analize ilişkin kavramsal çerçeve. In Öztürk, O ve Gürler, G (Ed.), *Bir Literatür İncelemesi Aracı Olarak Bibliyometrik Analiz*, (2. Baskı), (pp. 7-31), Ankara: Nobel Bilimsel Eserler

ERGENEKON, ÖTÜKEN, ORKON KELİMELERİ ÜZERİNE

Dr. Öğretim Üyesi Arzu ÖZDOĞANOĞLU

Bayburt Üniversitesi

ÖZ

Türk tarihi ve kültürü açısından Ergenekon, Ötüken, Orkon (Orhon, Orhun) kelimelerinin anlamı derindir. Bu anlam ve önem çağlar öncesinden gelerek, çağlar ötesine doğru varlığını sürdürmektedir. Üç kelime de Türkler için mucizenin, cesaretin, doğuşun, çoğalmanın, gücün adı olmuştur. Yanı sıra varoluşun, birlik ve beraberliğin sembolüdür. Ergenekon, Ötüken ve Orkon (Orhon, Orhun) özel addir. Özel ad, varlık ile varlığın adı arasındaki sosyal nitelikli bağlantı hiç yokmuş gibi, zaten bir varlık adı olan sözü, tek bir varlığa ad olarak seçmekle gerçekleştirilir. Toplumun söz ile varlık arasında kurduğu ilişki önemsenmediğinde, toplum da birkaç kişinin kurduğu bu ilişkiyi tanımaz ve söz anlamsızlaşır. Özel ad da böylece işlevini anlamıyla değil, ses yapısıyla gerçekleştirir. Bu yüzden de çözümlenmelerinde ve anlaşılmasında güçlükler yaşanır. Ergenekon, Ötüken ve Orkon (Orhon, Orhun) kelimeleri için de bu durum geçerlidir ve bu çalışma bu üç özel adın çözümüne dair yeni bir bakış açısı sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ergenekon, Ötüken, Orkon, etimoloji, semantik

ABSTRACT

The meaning of the words Ergenekon, Ötüken, Orkon (Orhon, Orhun) is deep in terms of Turkish history and culture. This meaning and importance comes from ages ago and continues to exist beyond the ages. All three words have become the names of miracle, courage, birth, multiplication and power for the Turks. In addition, it is the symbol of existence, unity and solidarity. Ergenekon, Ötüken and Orkon (Orhon, Orhun) are proper names. The proper name is achieved by choosing the word, which is already the name of an entity, as the name of a single entity, as if there was no social connection between the entity and the name of the entity. When the relationship that society establishes between words and existence is ignored, society does not recognize this relationship established by a few people and words become meaningless. Thus, the proper name fulfills its function not with its meaning but with its sound structure. Therefore, there are difficulties in analyzing and understanding them. This is also valid for the words Ergenekon, Ötüken and Orkon (Orhon, Orhun) and this study will offer a new perspective on these three words.

Key Words: Ergenekon, Ötüken, Orkon, etymology, semantics

GİRİŞ

Türk tarihi ve kültürü açısından Ergenekon, Ötüken, Orkon (Orhon, Orhun)¹ kelimelerinin anlamı derindir. Bu anlam ve önem çağlar öncesinden gelerek, çağlar ötesine doğru varlığını sürdürmektedir.

¹ Başlıkta *Orkon* şeklinde göstermeyi tercih ettik. *Orkon* ile *Orhon/Orhun* arasında sözcüğü *-k-* ~ *-h-* değişimi vardır. Eski Türkçeden beri izlenebilen bu ses değişimi, Kaşgarlı'dan beri daha çok Oğuzcanın bir özelliği olarak bilinir. Bir ağız özelliği olarak değerlendirilebilecek bu değişikliğin birkaç örneği şöyledir: ET *burkan* > E.Uyg. *burhan* 'Buda';

Üç kelime de Türkler için mucizenin, cesaretin, doğuşun, çoğalmanın, gücün adı olmuştur. Yani sıra varoluşun, birlik ve beraberliğin sembolüdür diyebiliriz.

Ergenekon, Ötüken ve Orkon (Orhon, Orhun) özel addır. Özel ad, varlık ile varlığın adı arasındaki sosyal nitelikli bağlantı hiç yokmuş gibi, zaten bir varlık adı olan sözü, tek bir varlığa ad olarak seçmekle gerçekleştirilir. Sözlükteki bütün bilgi adları birer genellemedir. Herhangi bir dilin söz varlığı içinde, genel adlardan ayrı, özel ad olarak kullanılan ayrı bir malzemesi yoktur. Bu yüzden özel adlar sözlüğün değil, ansiklopedinin ögesidir.

Özel ad demek, tek bir varlığa ait olmak demektir ve bunun için genel söz-varlık ilişkisi üzerindeki toplumun bütününe uzlaşısının yitirilmesi gerekmektedir. İşte tek bir varlığa çevresi tarafından, dilin mevcut birimleri içinden seçilmiş herhangi bir birimin ad olarak verilmesi, yani özel adlandırma, yani anlam boşalması, bu noktada başlar. Çünkü, sözlerin özel ad olarak kullanılabilmesi, ancak onların anlam boşalmasına uğratılmasıyla mümkün olmaktadır.

Toplumun söz ile varlık arasında kurduğu ilişki önemsenmediğinde, toplum da birkaç kişinin kurduğu bu ilişkiyi tanımaz ve söz anlamsızlaşır. Özel ad da böylece işlevini anlamıyla değil, ses yapısıyla gerçekleştirir (Karaağaç, 2013, 735). Bu yüzden de çözümlenmelerinde ve anlaşılmasında güçlükler yaşanır. Ergenekon, Ötüken ve Orkon (Orhon, Orhun) kelimeleri için de bu durum geçerlidir ve bu çalışma bu üç özel adın çözümüne dair yeni bir bakış açısı sunacaktır.

İnceleme

Tarihi, yazılı kaynaklar üzerinden inceleyebiliriz. Belge yoksa bilgi de yoktur. Tarihe kaynaklık eden metinlerden efsaneler, destanlar da kültür, inanış, var oluşun kaynağı olarak çok çeşitli düzeylerde bilgiyi taşır.

Ergenekon < Er-i-k-i-n + kon

Türklerin türemesi veya yeniden türemesi ile ilgili efsaneler, destanlar; Türk kültürü, tarihi, coğrafyası ve birçok farklı alanda geçmişten günümüze aydınlatıcı olma özelliği taşıyarak önemli bir yere sahipliği sebebiyle incelemelerde kaynaklık eder. Türklerin türemesi veya yeniden türemesini anlatan metinler de kendi içinde ayrı bir türü oluşturur (Ögel, 2010, 13-71).

Ergenekon, Türklerin yüzyıllarca çift sürerek, av avlayarak, maden işleyerek yaşayıp çoğaldıkları; etrafı aşılmaz dağlarla çevrili, mukaddes bir toprağın adıdır (Banarlı, 1983, 25).

Türklerin türemesinin gerçekleştiği yer, dağın dışından içine giren bir yol ile erişilebilen, dört yanı dik dağlarla çevrili bir ovadır. Bu ovada 400 yıl yaşayıp çoğaldıktan sonra buraya sığmayınca dağı eritip yararak açtıkları kapıdan dışarı çıkmışlardır. Ergenekon'dan çıkış gününde, orada bulunanlar bugünü kurtuluş günü bayramı olarak kutlamışlardır (Yıldırım, 1997, 76). Ergenekon'dan dokuz Mart'ta çıkmaya başladıkları ve bunun 21 Mart'ta bittiği rivayet edilir. Nevruz, bu anlatılagelen kurtuluşun sembolüdür.

ET *oğu*-> E.Uyg. *ohı*- 'çağırma'; ET *ahtar*-> Oğuz. *ahtar*- 'aktarmak' (Karaağaç, 1993, 211, Ergin, 2009, 89). Ayrıca *kon* başlığı altındaki açıklamada Hasan Eren (1999, 179) "deniz dalgası" anlamındaki *kom*'u *hom* maddebaşına gönderme yaparak vermiştir. Bugün Türkoloji çalışmalarında *Orhon* ve *Orhun* şeklinde ikili kullanım devam edelmektedir. Örneğin Talat Tekin (2008) *Orhon Yazıtları*, Muharrem Ergin (1970) *Orhun Abideleri* başlığını kullanmışlardır. Tonyukuk-Tunyukuk, bodun-budun gibi bazı örneklerde o/u meselesi ikili kullanımları ile takip edilebilmektedir.

Bu konuda ayrıntılı olarak çalışan Dursun Yıldırım, Ergenekon = Erkin Kün mü? başlıklı makalesinde, “İlk kez Reşideddin yahut müstensihler tarafından “Ergene Kon” biçiminde yanlış kaydedilmiş bu yanlış sürüp gitmiştir. der ve “tutsaklıktan kurtuluş günü”ne bağlayarak *Erkin Kün* “Özgür Gün”, “Özgürlük Günü” olması gerektiğini söyler. Ayrıca “kon” olamaz, *kon*-fiilinden sadece *konak* ve “*konduk*” şeklinde adlama vardır, der. Farazî olarak “kon” un *yurt* olarak doğruluğunu kabul ettiğinde “özgür ülke” anlamına ulaştığını ve bunun metinlerden yola çıkarak açıklananlarla, dağın adıyla çeliştiğini dile getirir. “Özgür ülke” tanımını doğru kabul edersek adlamanın dağa değil ovaya yapıldığı gerçeğiyle karşılaşmış olduğunu ve bunun da “kurtuluş günü” çağrışımı yapmadığını söyler. Ercilasun’un *Ergene* “dağ kemeri”, *kon* “dik” anlamıyla verdiği bilgiye; “insanların türediği yer “dağ doruğu” anlamında olamaz.” diyerek bir açıklama yapar. (Yıldırım, 1997, 85-86-87-88).

Birincisi, burada Dursun Yıldırım *kon* biçiminin yanında *kom* şeklinin de olduğuna değinmemiştir. İkincisi, *konun* iki türevi olduğundan bahsetmiştir. Oysa **ko-* köküne dayandırılan *kon/kon-* birçok türeviyle yaşamış, yaşamaya devam eden Türkçenin temel sözcüğünün bir üyesidir². Belirttiğimiz gibi, *kon-* fiilinin ortak kökü isim *kon*, “yer” bildirir ve “yer” genelden-özele, genişten-dara, somuttan-soyuta olan anlam düzeylerinde çağrışımları ile düşünülmelidir. *Kon*’un “ülke”yi karşıladığı belirsizdir. Daha önce de bahsettiğimiz gibi “il” Yazıtlarda “devlet” anlamında kullanılırken, bugün daha “sınırlı ve küçük idârî birim”i karşılar. Bu anlam daralmaları veya genişlemeleri *kon* için de düşünülmelidir. Ancak, *kon*’un “kutsallık” ifade eden bir özelliğinin olduğunu düşünüyoruz.

Ergenekon kelimesinin ikinci parçası *kon*’dan sonra birinci parçasına bakalım. Dursun Yıldırım (1997) “Ergene biçimiyle Türk dilinin tarihî sürecinde Türk yurdu üzerinde böyle bir adlandırma yoktur. Sadece Ergene adı Trakya bölgemizde etrafı alçak yükseltilerle çevrili bağımsız ovanın adıdır. Ergene, Derleme Sözlüğü’nde “dağ kemeri”¹ olarak bir yerde geçer; bu tek örnekler işgüzarlık sonucu bu sözlüğe sokulmuştur; yanlıştır.” der. Kelimenin *erkin* biçiminde düşündüğü ve *erk* “kuvvet, güç”ten geldiğini söyler.

Biz de *erkin* biçimini tasarlıyoruz; *erkin* < *er-i-k-i-n* şeklinde bir yapıdadır. *erk/erkin*; Türkçe *er-* “olmak, olgunlaşmak”³ fiilinin türevleridir; *erk* < *er-i-k* (*I*) “1. Hürriyet, özgürlük. 2. Güç, kuvvet, erk” üzerine gelen *-i-n*, tıpkı *alt* ve *alt-ın* (ED, 131) örneğindeki gibi aynı anlamı karşılayan *erk* ve *erkin* ikili kullanımı olabilir. Semantik olarak *erkin* “Hiçbir şarta bağlı olmayan, istediği gibi davranabilen, serbest” (TS, 2005, 812)’tir. Burada *erkin*’in üst bilgilere ad olduğu görülüyor. Nasıl ki, “iyi” kavramı, “iyi benzerler”ini beraberinde düşündürür; “güç” olgusunu düşündüren *erk*, beraberinde “güçlü olan özgürdür” çıkarımıyla, kavram alanında “özgür” bilgisini de

² *kon* “konmak, yerleşmek, durmak” **ko-*, *kod-* kökü (ED, 1972, 632) ve türevleriyle şu şekillerde görülür: *konak/konuk* (*konok*²) “konuk, misafir; yerleşim yeri, geçici yerleşim yeri; ev” (ED, 1972, 637) ~ *konat* (*konot*) “yerdeş, aynı yerde oturanlar; yoldaşlar, arkadaş topluluğu” (ED, 1972, 635) ~ *konat-* (*konot-*) “arkadaş çevresini yerleştirmek” (ED, 1972, 636) ~ *konğu* “yerleşim yeri, ikâmetgah” (ED, 1972, 637) ~ *konşı*: “komşu” (ED, 1972, 640) ~ *kontur-* “kondurmak, yerleştirmek; konaklatmak” (ED, 1972, 636) ~ *konukla-* “konuk ağırlamak” (ED, 1972, 638) ~ *konuklaş-* “birbirini konuk etmek” (ED, 1972, 638) ~ *konukluğ* “konuklu, misafirli” (ED, 1972, 638) ~ *konukluk*: “konukluk, misafir ağırlamağa yarayan” (ED, 1972, 638) ~ *konum* “konma, konum, bir konma hareketi; birlikte yaşayan insanlar topluluğu, komşuluk” (ED, 1972, 639). Moğolcada görülen biçimlerinden bir kısmı şöyledir: *honu-* konmak, konaklamak, geceyi geçirmek, geceleme // -- *gacar*: konaklama yeri, geçici konut, gece için yatacak yer, sığınak ~ *honug*, 1. kon, konak, gece için yatacak yer; bir gün bir gece, yirmi dört saat; bir devrin dereceleri ya da bölümleri // - *öğkü*: gece için yatacak yer vermek, pansiyon vermek ~ *honugla-* geceleme, geceyi geçirmek ~ *honugul-*: (*honu-nun ettir.f.*): kondurmak, konaklatmak, geceletmek, gece için birisine kalacak yer vermek ~ *honuguri* tünek, kon, konak, geceleme yeri. (Lessing, 2017).

³ Türkçe *er-* “olmak, olgunlaşmak” iki yol izlemiştir: 1. Ana Fiil 2. Yardımcı fiil: *er-* > *ir-* > *i-* > \emptyset .

çağrıştırır. Yine insan, kendini güçlü (dolayısıyla güvenli) hissettiren yaşadığı yere bu duygusunu aktaracak bir adlandırmayı seçer. Buna göre, o yerin dağ veya ova olmasının önemi kalmamaktadır⁴. İlk kelimeyi *erkin*'e bağlıyorsak bu durumda konulan, durulan, oturlan, yaşanan yerde “güç” duygusunu nereye, neye dayanarak verdiklerini bilemeyiz. Adlandırma konulan yere göre mi, o yerin içindeki güçlü sembolik bir unsura göre midir, burası belirsizdir. Çünkü, özel adlar birkaç kişiyle sınırlı ve toplumun genel bilgisi dışında varlık gösterirler.

Sözlükten takip edilebileceğimiz *er-* köküne bağlı biçimler şöyledir: *er-* 1. [a.] Bir işi yapabilmek gücü, kudret, iktidar. 2. [a.-eğr.] Sözü geçerlik, istediğini yaptırabilme gücü, nüfuz. 3. Bir bireyin, bir toplumun, başka birey, küme veya toplumları egemenliği, baskısı ve denetimi altına alma, hürriyetlerine karışma ve onları belli biçimlerde davranmaya zorlama yetkisi veya yeteneği. (TS, 2005, 809). Eski Türkçe *erk* ‘erk, güç; yetki; bağımsızlık’ (ED, 220) ~ *erklen-* ‘erk ve güç sahibi olmak’ (ED, 227) ~ *erklig* ‘erкли, güçlü’ (ED, 224) ~ *erkliglik* ‘erklilik, güçlülük’ (ED, 228) ~ *erksin-* ‘erk ve güç sahibi olmak’ (ED, 227) ~ *erksintür-* ‘erk ve güç sahibi kılmak’ (ED, 228) ~ *erksire-* ‘erksizleşmek, güçsüzleşmek’ (ED, 228) ~ *erksiz* ‘erksiz, güçsüz’ (ED, 226) ~ *erksizlik* ‘erksizlik, güçsüzlük’ (ED, 228). *er-* “olmak, olgunlaşmak” ana fiili Türkçe Sözlük’te “1. erişmek, kavuşmak. 2. yetişip dokunmak. 3. bitkiler ve bunların ürünlerinin olgunlaşması. 4. kendini Tanrı yoluna vermiş kimse, insanüstü kutsal bir aşamaya erişmek’ (TS, 2005, 812) *er-* “olmak (bir şey, bir yerde, vb.)” (ED, 1972, 193). Eski Türkçeden beri kullanılagelen belli başlı türevleriyle şöyledir: *ET er-1* ‘olmak; var olmak; bulunmak’ ~ *ér-2* ‘erişmek, yetişmek; varmak, ulaşmak’ (ED, 194) ~ *erdem* ‘erdem, fazilet; değer, kıymet; meziyet, marifet, hüner’ (ED, 206) ~ *erdemlig* ‘erdemli, faziletli; değerli’ (ED, 212) ~ *erdemsiz* ‘erdemsiz, faziletsiz; değersiz’ (ED, 212) ~ *erdem* (ED 66) ~ *edremlig* (ED, 70) ~ *érgür-2* ‘eriştirmek, yetiştirmek, ulaştırmak’ (ED, 227) ~ *erig2* ‘varış, varma’ (ED, 221) ~ *erig3* ‘oluş, varoluş, varlık’ (ED, 221) ~ *erig5* ‘olgun, canlı’ (ED, 221) ~ *erigle-* ‘öğüt vermek, tavsiyede bulunmak’ (ED, 228) ~ *eriglig* ‘olgun, canlı’ (ED, 228) ~ *érglig* ‘canlı hayvan sürüsü’ (ED, 228) ~ *éřiş-1* ‘erişmek, yetişmek, ulaşmak’ (ED, 239) ~ *erinq* ‘hep, tam, belki’ (ED, 234) ~ *erken* ‘iken’ (ED, 224) ~ *erki* ‘belki, sanki; acaba’ (EDPT 223) ~ *erükl* ‘çekirdekli meyve; erik’ (ED, 222) ~ *erük* (?*érük*)² ‘deri tabaklama malzemesi’ (ED, 222) ~ *erükle-* ‘deri tabaklamak’ (ED, 228) ~ *erüklen-* ‘meyvelenmek, meyve vermek; eriklenmek’ (ED, 228) ~ *erüklük* ‘meyve bahçesi; eriklik’ (ED, 228) ~ *erükse-* ‘meyve istemek; canı erik istemek’ (ED, 228) ~ *erüş* ‘çok, aşırı, fazla’ (ED, 239) ~ *erış-2* (EDPT 239) ~ *értür-1* ‘erdirmek, ulaştırmak’ (ED, 210) *ermeli* ‘hızlı, çok koşan, çabuk’ (ED, 232) ~ *erksire-* ‘erksizleşmek, güçsüzleşmek’ (ED, 228) ~ *erksiz* ‘erksiz, güçsüz’ (ED, 226) ~ *erksizlik* ‘erksizlik, güçsüzlük’ (ED, 228) ~ *ermeli* ‘hızlı, çok koşan, çabuk’ (ED, 232) ~ *ernek* ‘parmak’ (ED, 234) ~ *erjen* ‘*eringen* > *bekar*’ (ED, 235).

Moğolca biçimleri: *erike(n)* ‘çelenk, tesbih, inci dizisi, başa takılan çelenk, tesbih ile okunan dua’ ~ *eriketey* ‘tesbihi olan, tesbihli, dizili’ ~ *erke* ‘a) hak, ayrıcalık; güç, otorite, yetki; b) inatçı, istekli, söz dinlemez, ters, kaprisli; şımarık (çocuk); inatçılık, dik başlılık, havailik; sevilen, şımarık’ ~ *erkebçi* bk. *erekeybçi* ~ *erkebçile-* bk. *erekeybçile-* ~ *erkebsi*: *erke*+*bisi* ‘olmalı, ne olursa olsun, kesinlikle, kaçınılmaz şekilde, itiraz kaldırmaz derecede’ ~ *erkegün* ‘erkegütler’ bk. *erkegüd* ~ *erkey* bk. *erekey* ~ *erkeybçi* bk. *erekeybçi* ~ *erkele-* ‘gücünü kullanmak; görevde olmak, idare temek, hakim olmak, yetki kullanmak; (ana-babaya) sevgi ve muhabbet göstermek; (çocuk)

⁴ Dursun Yıldırım (1997) “İnsanların türediği yer “dağ doruğu” anlamında olamaz.” diyerek bir açıklama yapar.

oynamak' ~ *erkelegül*- 'görev vermek' ~ *erkeleg* 'kuvvetli, güçlü; yetkili; tahakküm eden, inatçı, kendince; itaatsiz, dik başlı; cevap vermez, şımarık, hürmetsiz' ~ *erkemsi*- 'yönetmek, hüküm sürmek, hakim olmak, güç veya yetki sahibi olmak' ~ *erkemsüg* 'şerefli, değerli, hürmete layık; önemli' ~ *erkemsügle*- 'saygılı davranmak, değerli tutmak; kibirli olmak veya kibirli davranmak' ~ *erkeseg* 'kibirli, kendini beğenmiş' ~ *erkesi*-, *erkesiye*- 'güç veya yetki toplamak; hakim olmak, hüküm sürmek; güç veya yetkisindeki artışları yüzünden kendi isteklerine düşkün olmak' ~ *erkesigül*- 'tam güç veya yetki vermek, izin vermek, ruhsat vermek' ~ *erkesiyel* 'yönetim, idare, hükmetme; bir şey üzerindeki hak veya iddia' ~ *erkesil* 'güç, yetki, kuvvet, yetenek' ~ *erketey*, *erketü* 'güç, hak, ayrıcalık veya yetki sahibi olan; özgür olan; -- *kübegün* şımarık (erkek) çocuk, çok fazla toleranslı yetiştirilmiş çocuk, çok nazik yetişmiş; -- *kümün* güçlü kimse; ayrıcalık sahibi kimse' ~ *erketen* 'a) güç sahibi olanlar, iktidarda olanlar; otoriteler; patronlar; merkezdeki yöneticilere en yakın olan savaşçı veya hizmetkarlar; b) beden organları, duyu organları; c) oniki burç' ~ *erkile*- 'birini veya bir şeyi üstüne almak, idare etmek, emretmek; meşgul olmak' ~ *erkilegçi* 'çalışan, görev veya organizasyonda bulunan kimse, direktör, müdür, baş, gazete müdürü' ~ *erkilegül*- 'idare etmek' ~ *erkilelge* 'idareci' ~ *erkim*, *erkin* 'en yüksek, en iyi; önemli; üstün; hürmete layık, şerefli; (mektuba başlarken kullanılır) 'sevgili ..., sevgili bayım...' ~ *erkimle*-, *erkimne*- 'tercih etmek, güler yüzlü davranmak veya saygı duymak; saymak, hürmet etmek; çok değer vermek' ~ *erkimlegül*- 'değer verdirmek' ~ *erkimlel* 'saygı, itibar, hürmet, ayırt etme' ~ *erkimsile*- 'ödüllendirmek, üstünlük vermek, ödül veya görevle kutlulamak' ~ *erkire*- 'acı duymak, yıpranma veya yaralardan) acı çekmek, keskin bir acı duymak' ~ *erkis* 'erkek samur' ~ *erlig*, *erlig* 'cehennem kralı, ölüm tanrısı' ~ *erlice* 'melez köpek veya başka hayvan, yarım kan'

Bu iki ayrı kelime, anlam boşalmasına (*asemantication*) uğratılmış birer özel ad olarak kullanılmasıyla, asıl ve bağlı morfemlerinin anlamlarının zamanla sezilemez hale gelmesiyle şekil olarak oldukça değişik biçimlere girmiş olmalıdır. Bu durumda anlam olarak değil, sadece ses ve biçim yapısıyla görevini sürdürmüş olmaktadır. Sonuç olarak *Ergenekon*, *erkin* ve *kon* isimlerinden oluşmuş birleşik bir isimdir. Bu iki ayrı kelime "imla yanlışı" yüzünden birleşik yazılmış olmalıdır.

Ergene; *er*- fiiline getirilmiş *-k/in* fiilden isim yapma ekiyle *er-i-k* > *erk* /*er-i-k-i-n* > *erkin*, *kon* isminin sıfat tamlaması oluşturmasıyla meydana gelmiştir ve *erkin* 'sağlam' + *kon* 'yer, yurt' > *Ergenekon* 'sağlam/hür yurt' gibi bir ilişkiyle verilmiş addır. Kelime, böyle bir değişiklik göstermiş olmalıdır.

Orhon < Or + kon

Orhun Vadisi Moğolistan'ın merkezinde, deniz seviyeden yaklaşık 1.500 m. yükseklikte bulunmaktadır. [Orhun Nehri](#) boyunca tarihi önemli yerler; [Orhun Yazıtları](#), 8. yüzyılda [Göktürk Kağanlığı](#) zamanında dikilen [Bilge Kağan Yazıtı](#), [Kül Tigin Yazıtı](#) ve [Bilge Tonyukuk](#) yazıtı. İlk Uygur Kağanlığının başkenti Ordu-balık. 13. yy.'da Moğol İmparatorluğu başkenti Karakurum. 13. ve 14. yüzyıldan geriye kalan, [Ögedi Kağan](#)'ın ikametgâhı sanılan toprak tepede Moğol palası. 1586 yılında [Moğolistan](#)'da ilk defa yapılan [Karakurum](#) şehrindeki [Erdene Zuu](#) Budist Manastırı. [Orhun Nehrinin](#) yukarı havzasında 2600 metre yükseklikte bulunan Tuvçun Manastırı. Ayrıca Orhun Nehri boyunca [Hunlar](#)'dan ve daha eski uygarlıklardan varsayılan pek çok eski mezarlar bulunur⁵.

⁵ https://tr.wikipedia.org/wiki/Orhun_Vadisi

Yazımıza konu ettiğimiz kelimelerden en sezilebilir olan ve coğrafi olarak yeri belirtilebilecek olan *Orkon'dur*. *Orkon*, *or* ve *kon* isimlerinden oluşmuştur. Kelime *or* 'yüksek; yüce + *kon* 'yer, yurt' > *or+kon* 'yüksek yer; yüce yurt' gibi bir ilişkiyle verilmiş özel addır.

Birinci parça or türev biçimleriyle şöyledir: ET *ordu* (*ordo*)1: "kağan evi; saray; kağan yerleşkesi; kutsal konak; asker kampı, kışla; ordu" (ED 203) ~ *ordulan-* "başkent olarak seçmek" (ED 213) ~ *orduluğ* "ordulu" (ED 212).

Aynı kök bilhassa Cengiz'den sonra yayılan Moğol-Türk devlet teşkilatındaki *orda* ~ *ordu* "şehir, devlet" sözünde devam etmiştir⁶. Moğolca biçimler: *ordu(n)* hükümdarın yaşadığı yer; saray; kamp, çadır // -- *harsi*: saray ~ *orgi-*: çıkmak, ileri çıkmak, fişkırmak; kaynamak; duman çıkmak, yayılmak; ilerlemek, gelişmek ~ *orgil* doruk, zirve, üst nokta // *agula-yin* -- dağın zirvesi ~ *orgil-* kaynamak, köpürmek, çağlamak; (su) çıkmak, fişkırmak ~ *orgilgul-*: (*orgil*-in *ettir.f.*): kaynatmak, köpürtmek; canlandırmak, kışkırtmak, şevk uyandırmak ~ *orgilg-a* 1 taşma, kaynama ~ 2: menteşe, eksen, dayanak noktası ~ *orgilga-*: *orgil*-in *ettir.f.* *Oruy* 2 'tepe, zirve, doruk; başın üstü; üst, çatı' ~ *oruybçi* 'sipersiz veya kenarsız şapka, takke' ~ *oruyla-* 'başta olmak, yönlendirmek, başkan olmak, baş olmak' ~ *oruytan* 'şapkalarında rütbe düğmesi olan kişiler' ~ *orula-* 'yerini almak, yer değiştirmek, yerine geçmek, yerine görevlendirilmek' ~ *orulağçi* 'vekil, mümessil, temsilci' ~ *orulal* 'başka birinin yerine koyma, vekalet' ~ *orulça-* 'görev almak, yer almak' ~ *orulçağçi* 'katılımcı' ~ *orulçağul-* 'görev vermek, görevlendirmek, dahil etmek' ~ *orulçal* 'katılma, paylaşma, ortak olmak' (Lessing, 2017).

Ayrıca, yine söz konusu ettiğimiz *or* ince sıradan *ör* söylenişleriyle de bilinir. ET ör1: "yüksek; yükseklik, yüksek yer" (ED, 193) ~ *ör-* 1 "yükselmek; kalkmak, bitmek" (ED, 195) ~ *örü* (*orö*) "yukarı; yüksek" (ED, 197) ~ *örü:le-* "yükseltmek, yüceltmek; ağırlamak" (ED, 231) ~ *örüki* "yukarıki, üstteki, yüksekteki" (ED, 227) ~ *örün-* "yükselmek, kalkmak" (ED, 235) ~ *örüş* "yükseliş, yükselti; doruk" (ED, 239) ~ *örüş-1* "birlikte yükselmek, kalkışmak" ~ *örçüg* (ED, 200) ~ *örgüç2* "örgü alerti" (ED, 223) ~ *ördek* "ördek" (ED, 205) ~ *öre* (ED, 197) ~ *örki* "yüksek, yüksekteki" (ED, 223) ~ *örgin* "taht" (ED, 225) ~ *örgü* "kambur, hörgüç" (ED, 223) ~ *örgüç1*: "yükselti, tümsek; kambur, hörgüç" (ED, 223) ~ *örgüçlen-1* "hörgüçlenmek, kamburlaşmak" (ED, 228) ~ *örit-* "yükseltmek" (ED, 208) ~ *örle-* "yükselmek, yücelmek; uyanmak, kendine gelmek" (ED, 230) ~ *örlem* (ED, 229) ~ *örlen-* "yükselmek, yücelmek, çıkmak, tırmanmak" (ED, 230) ~ *örlet-* "yükseltmek, yüceltmek; uyandırmak, kendine getirmek" (ED, 230) ~ *örletiş-* "birbirini üzme, bozma" (ED, 231) ~ *örmen* "şiş, şişlik, şişkinlik" (ED, 231) ~ *önmen* bk. *örmen* (ED, 187) ~ *örtür-* "yükseltmek, büyütmek; bakmak, beslemek" (ED, 210) ~ *ö:r-2*: "örmek, kıvrırmak" (ED, 195) ~ *örk* "ip, urgan; yular, dizgin; köstek" (ED, 221) ~ *örkle-* "organlamak, yularlamak; kösteklemek" (ED, 226) ~ *örge* "bükülmüş ip, urgan" (ED, 225) ~ *örme* "örme, örülmüş" (ED, 231) ~ *örmek* "örülmüş giysi" (ED, 231) ~ *örüklüg* "örgülü" (ED, 228) ~ *örül-* "örülmek" (ED, 229) ~ *örük* "örülü olan, örülü, örgü" (ED, 223) ~ *örüm* "örülmüş veya eğrilmiş şey; örme" (ED, 231) ~ *örümçek* "örümcek" (ED, 231) ~ *örüş-2* "birlikte örmek, örmekte yardım etmek" (ED, 240) ~ *örgüçlen-2* "örgüçü olmak, örgü aletine sahip olmak" (ED, 228) ~ *örgecil* genişleme, büyüme, çoğalma ~ *örgü-*, *vb.*: bk. *ergü-*, *vb.* ~ *örgüdke-*: yükseltmek, yüceltmek, kaldırmak ~ *örgüge(n)*, *örgege(n)*, *ergüge(n)*, *örgeşü(n)* prensin kaldığı yer veya çadır; han veya rütbeli bir

⁶ Ordu > Urdu dili ve Edebiyatı hakkında bkz. İslam Ans. Ordu maddesi. ("Ordu - Hindistan'da yaygın bir şive şekli ile Urdu Türkçe bir kelime olup, aslında saray demektir.

kişinin sarayı ~ *örgügele-* rütbe sahibi biriyle evlenmek ~ *örgül:* yükseliş, yükselme ~ *örgüü* yükseltmiş, yüceltilmiş.

Ötüken < İdi + kon

Orhun vadisindeki Ötüken, Hunlardan beri Türklerin kutsal devlet merkezi, *il tutsık yir* “devleti tutacak (kuracak) yer” idi (Ercilasun, 2004, 98). *Ötüken yir olurup* “Ötüken'de oturup” *arkış türkış ısar* “mal ve kervan gönderirsen” *neñ bunug yok*. “hiç sıkıntın olmaz.” (KT G 8) (Tekin, 2003, 219) öğütü de bulunur.

Ötüken, *idi* ‘ilâhî’ + *kon* ‘yer, yurt’ > *idi+kon* ‘ilâhî yer, ilâhî yurt’ gibi bir ilişkiyle verilmiş özel addır.

İlk kelime olarak düşündüğümüz *idi*, “baş, sahip, bey, efendi, tanrı” anlamlarını karşılar. Clauson, bu kelimenin fonetik tarihinin karışık olduğunu düşünmektedir; şunları kaydetmiştir: *ET idil* ‘iye, sahip’ (ED, 41) ~ *eye/iye* (ED, 267) ~ *idi* ‘bey, efendi, sahip; Tanrı’, Uyg. *idi*; farklı olarak *ige*, *iye*, ~ *idisiz* ‘iyesiz, sahipsiz’ (ED, 72) ~ *ige* (ED, 101) ~ Xak. *idi*, Kutadgu Bilig’de *idi*., *idim* ‘benim Tanrım, benim sahibim’. *İdi kut* ‘mutluluğun sahibi’ Rbg. *idi* ‘Tanrı’, Çağ. *eye* ‘sahip’, Xwar. *idi* 13. yy. ‘sahip, efendi’ 14. yy. Kıpçak *aya*; Osm. *eye* biçimleri görülür. (ED, 41) ~ *isiz/issiz* ‘kötü, fena, uğursuz’ (ED, 253) ~ *isizlen-* ‘kötüleştirmek, azmak’ (ED, 253) ~ *isizlik* ‘kötülük, fenalık’ (ED, 253). Buradaki ses olayları: 1. *isiz/issiz/ıssız*; (*idisiz* > *izisiz* > *issiz* > *isiz* > *ıssız* ‘sahipsiz, kimsesiz’ 2. *idi* ~ *ige*; *üdik* > *üzik* > *üye* > *öge* ve *yine* > *gene*; 3. *idi* ~ *iye*; benzer örneği *eder* > *ezer* > *eğer* > *eyer* ‘dikilmiş şey’.

Ötüken’de ses bakımından büyük değişiklikler olmuş olmalıdır. Düşündüğümüz kelime *İdikon*, *İyekon* olmamış; ötümsüzleşerek *İtikon* ve ilerleyici benzeşmeyle *Ötüken* olmuş olmalıdır. *İdikon* < *İtikon* < *Ötüken* macerasında hem ilerleyici hem gerileyici benzeşme vardır. Buradaki ses olayı, *idi*’nin etkisiyle *kon*’un ince sıraya geçerek ilerleyici benzeşmeyle (*progressive assimilation*) (*kon* > *ken*) *ken* olması ve *İdi*’nin ötümsüzleşerek *İti*, gerileyici benzeşmeyle yuvarlaklaşarak *Ötü* olmasıdır. Kelime, böyle bir değişiklik göstermiş olmalıdır ve bu şekliyle kalıplaşmıştır.

Ötüken, *idi* ve *kon* isimlerinden oluşmaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi bu iki ayrı kelime, anlam boşalmasına (*asemantication*) uğratılmış birer özel ad olarak kullanılmasıyla, asıl ve bağlı morfeplerinin anlamlarının zamanla sezilemez hale gelmesiyle şekil olarak oldukça değişik biçimlere girmiştir.

Kon

Ergenekon, Ötüken, Orkon (Orhon, Orhun) kelimelerinin ortak özelliği, iki kelimedenden oluşmuş birleşik kelime olmalarıdır. Bu üç kelimenin ikinci parçası olan *kon* ortaktır. *Kon*⁷ isim olarak

⁷ *kon* “konmak, yerleşmek, durmak” **ko-*, *kod-* kökü (ED, 1972, 632) ve türevleriyle şu şekillerde görülür: *konak/konuk* (*konok*²) “konuk, misafir; yerleşim yeri, geçici yerleşim yeri; ev” (ED, 1972, 637) ~ *konat* (*konot*) “yerdeş, aynı yerde oturanlar; yoldaşlar, arkadaş topluluğu” (ED, 1972, 635) ~ *konat-* (*konot-*) “arkadaş çevresini yerleştirmek” (ED, 1972, 636) ~ *konğu* “yerleşim yeri, ikâmetgah” (ED, 1972, 637) ~ *konşu*: “komşu” (ED, 1972, 640) ~ *kontur-* “kondurmak, yerleştirmek; konaklatmak” (ED, 1972, 636) ~ *konukla-* “konuk ağırlamak” (ED, 1972, 638) ~ *konuklaş-* “birbirini konuk etmek” (ED, 1972, 638) ~ *konukluğ* “konuklu, misafirli” (ED, 1972, 638) ~ *konukluk*: “konukluk, misafir ağırlamağa yarayan” (ED, 1972, 638) ~ *konum* “konma, konum, bir konma hareketi; birlikte yaşayan insanlar topluluğu, komşuluk” (ED, 1972, 639). Moğolcada görülen biçimlerinden bir kısmı şöyledir: *honu-* konmak, konaklamak, geceyi geçirmek, geceleme // -- *gacar*: konaklama yeri, geçici konut, gece için yatacak yer, sığınak ~ *honug*, 1. kon, konak, gece için yatacak yer; bir gün bir gece, yirmi dört saat; bir devrin dereceleri ya da bölümleri // - *öğkü*: gece için yatacak yer vermek, pansiyon vermek ~ *honugla-* geceleme, geceyi geçirmek ~ *honugul-*: (*honu-*

“yerleşilen yer, yurt; mekân; konut vb.” (DS VIII, 1975, 2914)”; fiil biçimi ile *kon*-⁸ ise “konmak, yerleşmek” anlamlarındadır¹⁰.

“Yer, yurt” anlamına gelen *kon*, söz sonu *-n ~ -m* değişmesi sonucu *kom* biçimiyle de varlık gösterir. *Kom*¹¹ “Ağıl, davar ağılı; yayla evi; bir kimseye ait küçük yerleşim yeri, çiftlik” (TS, 2005, 1466; Gülensoy, 2007, 536¹²) gibi anlamlarıyla *kon* ile aynıdır. Ağızlarda *kem*, *gom*, *konur*, *köm*, *kön*, *küm* şekilleri ile tanıklanmıştır (DS VIII, 1975, 2913). Derleme Sözlüğü’nde sadece *kom* (I) olarak gösterilir ve “1. ağıl, davar ahır; 2. çalı çırpı, ağaç ya da çamurdan yapılmış küçük ev, yayla evi; 3. Bir kimseye ait küçük köy gibi yer, çiftlik” anlamlarını karşıladığı tespit edilir (DS VIII, 1975, 2913). Bu durumda *kon* ve *kom*, “konmak” eyleminin karşılığı olan ve barınma işinin yapıldığı “yer” bilgisini taşır. Bunun anlam alanları düşünülürse daralma ve genişleme yoluyla farklılıklar gösterebileceği düşünülür. Nitekim Göktürk Yazıtları’nda geçen ve Hunlardan beri Türklerin kutsal devlet merkezi Ötüken için söylenmiş olan *il tutsık yir Ötüken yir ermiş* (KY-G4)¹³ ifadesindeki gibi “il”, o zamanda “devlet; vatan” gibi geniş anlamı ile kullanılırken, günümüzde “Ülkenin vali yönetimindeki bölümü, vilayet” dar kullanımıyla varlık gösterir. Aynı anlam değişimleri *kon* için de geçerli olmalıdır.

Diğer dillerde de bu tip “yer” sözcüklerine rastlıyoruz. Örneğin Farsça +istān استان “[bileşik adlarda] yer ve ülke belirten takı” edatından alıntıdır. Bu edat Avestaca ve Eski Farsça stāna- “durma yeri, durak, konak, yer” sözcüğünden evrilmiştir. Bu kelime Farsçaya “stan” ve oradan da Türkçeye “istan” şeklinde türemiştir¹⁴. Özbekistan, Kazakistan gibi ülkelerde geçen “istan” kelimesinin anlamı, bu topraklarda yaşayan halkların etnik kökenlerinin tek bir soydan geldiğine tanıklık etmektedir. Yani Özbeklerin ülkesi, Kazakların ülkesi gibi¹⁵. Bir başka örneği “kale” anlamına gelen *burg*¹⁶ için geçerlidir. Burg’lar şehrin daima en yüksek ve hâkim yerine bina olunur idi. Türklerde *hisar*; Keltlerde *dun*, *don*, *ton*, *town*; Romalılarda *chatel*, *chateau*, *castle*, *fort*, *bourg*; Cermenlerde *burg*, *berg*, *borough*, *bourg*; Slavlarda *gard*, *grad*, *gorad* kelimelerine tesadüf ediyoruz. Şehir ile “kale” arasındaki sıkı münasebetin devamını bugün birçok şehir isimlerinden anlayabiliriz. Edimburg, London, Belgrad, Novogorod, Cantenburg, Newcastle, Graz, Gartz, vb. hep kaleli şehirlerdir¹⁷.

'nun *ettirf.*): kondurmak, konaklatmak, gecelemek, gece için birisine kalacak yer vermek ~ *honuguri* tünek, kon, konak, geceleme yeri. (Lessing, 2017).

⁸ Türkçe Sözlük’te verilen anlamları: *kon*- “1. Kuş, kelebek, uçak, toz vb. bir yere inmek. 2. Yolculukta geceyi geçirmek için bir yerde kalmak, konuk olmak. 3. Kısa bir süre için bir yere yerleşmek, bir yeri yurt edinmek.

⁹ *Kon*- (I) “kuş konmak”, *kon*- (II) “(kabile, vb.) konmak, inmek; konaklamak, yerleşmek” (DLT, 2015, 727). *kon*- “konmak” (KB III, 1979, 270).

¹⁰ Anlamları değişmeden, hem isim, hem de fiil olarak kullanılan bu kökler “ikili kökler” veya “ortak kökler” olarak anılır. Burada fiil ve isim kökleri denklik gösterir; kökler eşdeğerlidir: var/ var-, barış/barış-, boya/boya- vb. gibi.

¹¹ Nişanyan etimoloji sözlüğünde (<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/kom>): “Ermenice kom “ahır, ağıl, hayvan beslenen yer, mezra” sözcüğünden alıntıdır. (Kaynak Acar sf. 1.574) g^hom-’dan evrilmiştir ama bu kesin değildir.” der. Oysa çok açıktır ki *kon*- fiili ve ortak kök *kon* / *kom* Türkçedir.

¹² Gülensoy, “kom” sözcüğünü Hasan Eren’in gözden kaçırdığını, not etmiştir. Fakat Eren, *kom* maddesinde *hom* maddesine gönderme yaparak *hom* maddebaşında açıklamayı yapmıştır. Fakat “deniz dalgası” anlamı verildiği için *hom* maddesi burada ait değildir (Eren, 1999, 179). Gülensoy, (2007)’da ise *kom* maddebaşında “deniz dalgası” anlamı bulunmamaktadır.

¹³ Tekin, 2003, 219.

¹⁴ <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/istan>

¹⁵ <https://www.milligazete.com.tr/haber/7697246/bazi-avrupa-sehirlerinin-adlari-neden-burg-ile-biter>

¹⁶ <https://www.etymonline.com/word/burg>

¹⁷ <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/97268>

Bahsettiğimiz “yer; yurt” anlamındaki *kom* ile Hasan Eren ‘deniz dalgası’; “eski kaynaklarda *kom* olarak geçer.” diye açıkladığı *hom* (Eren, 1999, 179) aynı değildir. Bize göre, *yer/yurt* ve *dalga* iki ayrı kaynaktan gelmiş olmalıdır. Birincisi “yer, yurt” anlamındaki *kon/kom*; ikincisi “dalga” anlamındaki *kom*’dur. İkinci diye tabir ettiğimiz *kom*’un *kon* biçiminin bulunmadığını tespit ettik. Clauson *kom* için iki ayrı madde başı yapmıştır. Birine “deve hamutu” diğerine ise “dalga” anlamını vermiştir (ED, 1972, 625). Divânü Lügâti’t-Türk’te de iki ayrı madde başı olarak verilmiştir: 1. *kôm* “deve semeri”, 2. *kôm* “su dalgası” (DLT, 2015, 726), yanı sıra fiil biçimi olan *kôm*-¹⁸ için “dalgalanmak” (DLT, 2015, 727), Clauson *kom*- “dalgalanmak” (ED, 1972, 627) anlamı bulunur. Bu fiil biçimi “dalga” anlamındaki *kom* ile bağlantılı olmalıdır. Ayrıca Nişanyan’ın (<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/istan>) *kom* maddesinde “Ermenice olabilir, ama kesin değildir.” açıklaması da dikkat çekmektedir. Oysa, ağızlarda da yerleşmiş çeşitli kullanımlarıyla yaşayan *kom* “barınma, konmak” üzerine bilgiyi taşıyan Türkçe bir kelimedir. Ayrıca *kon* sözü başka dillere verilmiştir: *kon* > *Far. kun* “dağ yamacı, kayalık” (TMEN 309) ve hatta *kon* ~ *han* kelimesini de buraya dahil edebiliriz; *Rus. kon* “tarla sınırı, hudut; oyu yeri” (Fas. II, 307; Şip. 193); *Mac. hon* “ev, yurt, vatan” (MTESz. II, 140; GK); *Bul. konluk* “han, ev, mesken; ev halkı, hane” (Mik. 98; Lok. 1202; TMEN 1539; Kak. 245; Gran. 50, 115, 184; Gab. 383; Alf. 150). (Karaağaç, 2008).

SONUÇ

1. Varlığın adı olan kelime tek bir varlığa ad olarak seçildiğinde sözlükbiliminin üyesi olan ve toplumun uzlaşısının tezahürü genel anlamdan ansiklopedik unsurun üyesi olan özel ada geçiş yapar ve anlam boşalmasına uğrayarak anlamsızlaşır. Bu yüzden sadece ses yapılarıyla var olmuş olan özel adların çözümlenmesi, kelimedeki asıl ve bağlı biçim birimi ilişkisinin sezilmesi zorlaşır. Ergenekon, Ötüken ve Orkon (Orhon, Orhun) özel ad oluşlarından dolayı sesçe ve biçimce epey değişikliğe uğramışlardır.
2. Ergenekon, Ötüken ve Orkon (Orhon, Orhun) özel addır ve özel adların söz yapıları genel adlardan oluşur.
3. Kelimelerden en sezilebilir olan ve coğrafi olarak yeri belirtilebilecek olan Orkon (Orhon, Orhun)’dur. *Orkon*, *or* ‘yüksek, yüce + *kon* ‘yer, yurt’ > *or+kon* ‘yüksek yer, yüce yurt’ gibi bir ilişkiyle verilmiş özel addır. Kelime, böyle bir değişiklik göstermiş olmalıdır.
4. *Ergene*, *er-* fiiline getirilmiş fiilden isim yapma ekiyle *er-i-k-i-n* > *erkin* ve *kon* isminin eklenerek sıfat tamlaması kurmasıyla meydana gelmiştir. *Erkin* ‘sağlam/hür’ + *kon* ‘yurt’ > Ergenekon

¹⁸ Aynı kökün türevleri: *komu-* ‘dalgalanmak’, *komu-* “kabarmak, şişmek; özlemek, hasret çekmek; canlanmak” (ED 626) ~ *komuş-* “kabarmak, şişmek; sevinmek, neşelenmek; canla başla bir işe kalkışmak, yumulmak” (ED 629) ~ *komit-* “kabartmak, şişirmek, dalgalandırmak; özletmek; sevindirmek, neşelendirmek” (ED 626) ~ *komtur-* “kabartmak, şişirmek, dalgalandırmak” (ED 627) ~ *komuk* “kabarın, dalgalanan” (ED 627). Moğolcadaki biçimleri: homugur, hombugur, humugur: kıvrık, kıvrılmış, katlanmış, bükük, kuruyarak büzüşmüş ~ homuy-, humuy-: kıvrılmak, kuruyup büzüşmek, katlanmak, kırışmak, buruşmak homur-: kıvrılmak, sarmak, çevrelemek, kuşatmak; ulaşmak, kavuşmak, yaklaşmak, yetişmek, yakalamak ~ homurg-a(n): kuşatma, sarma; avcı çemberi ~ homurgala-: kuşatmak, çembere almak, oyun için daire oluşturmak ~ homuri-: kıvrılmak, kuruyup çekmek; küçülmek, (yaprak, vb.) kurumak; daralmak, kısalmak; büzüşmek, kamaşmak; eğilmek, bükülmek ~ homurha-: *bk.* gomurha- ~ homusla-: bağlamak, bir araya getirmek, tutuşturmak, iliştiirmek, birleştirmek, ilmek, yapıştırmak; şiddetle

'sağlam /hür yurt' gibi bir ilişkiyle verilmiş özel addır. Kelime, böyle bir değişiklik göstermiş olmalıdır.

5. Orkon *or* 'yüksek; yüce + *kon* 'yer, yurt' > *or+kon* 'yüksek yer; yüce yurt' gibi bir ilişkiyle verilmiş özel addır.
6. *Ötüken*, *idi* 'ilâhî' + *kon* 'yer, yurt' > *idi+kon* 'ilâhî yer, ilâhî yurt' gibi bir ilişkiyle verilmiş özel addır. *İdikon* < *İtikon* < *Ötüken* macerasında hem ilerleyici hem gerileyici benzeşme söz konusudur. Kelime, böyle bir değişiklik göstermiş olmalıdır.
7. Ergene+kon, Or+kon kelimelerinin iki ayrı kelimededen kurulduğu açıkken, *Ötüken* imlâ geleneğinin de etkisiyle tek kelime gibi algılanmaktadır.
8. Başlıkta *Orkon* şeklinde göstermeyi tercih ettik. *Orkon* ile *Orhon/Orhun* arasında söziçi -k- ~ -h- değişimi vardır. Bu değişim de Eski Türkçeden beri izlenebilen, Kaşgarlı'dan beri, daha çok Oğuzcanın bir özelliği olarak bilinir. Bir ağız özelliği olarak da bilinir.
9. Bu birleşik kelimelerin ilk kelimesinin "kutsal"lık ifade etmiş olduğunu tahmin ediyoruz: Or-kon (Or-hon, Or-hun) "yüce yurt", Ergene-kon "sağlam/hür yurt", Ötü-ken "ilâhî yurt" şeklinde aynı yere değişik devirlerde verilen adlar olmalıdır diye düşünüyoruz. Üç kelime de sıfat tamlaması kurmuştur.
10. Bu üç kelimenin de ortak yönü, ikinci unsuru oluşturan *kon* *ko- köküne dayandırılan *kon/kon-* birçok türeviyle yaşamış, yaşamaya devam edegelen Türkçenin temel sözcüğünün bir üyesidir. *kon-* fiilinin ortak kökü isim *kon*, "yer" bildirir ve bu "yer", genelden-özele, genişten-dara, somuttan-soyuta olan anlam düzeylerinde düşünülmelidir.
11. Bu üç kelimenin de ortak yönü, ikinci unsuru oluşturan *kon* 'yer, yurt' kelimesidir. Ayrıca söz sonu -n ~ -m değişmesi sonucu *kom* biçimi de mevcuttur. Bir de "dalga" anlamıyla *kom* tespit edilmiştir. Bize göre, *yer/yurt* ve *dalga* iki ayrı kaynaktan gelmiş *kom* olmalıdır. Birincisi "yer, yurt" anlamındaki *kon/kom*; ikincisi "dalga" anlamındaki *kom*'dur. İkinci diye tabir ettiğimiz *kom*'un *kon* biçiminin bulunmadığını tespit ettik.
12. Bu üç kelimenin de ortak yönü, ikinci unsuru oluşturan *kon*, Özbekistan, Kazakistan'daki *istan* "ülke"; Lüksemburg, Strazburg, Hamburg, London, Belgrad, Novogorod, Cantenburg, Newcastle, Graz, Gartz'daki *dun*, *don*, *ton*, *town*, *chatel*, *chateau*, *castle*, *fort*, *bourg*, *burg*, *berg*, *borough*, *bourg*, *gard*, *grad*, *gorad* "kale" gibi bir kullanıma sahip olmalıdır.

KAYNAKLAR

Arat, R. R. (1979). *Kutadgu bilig* III (Haz. Kemal Eraslan, Osman F. Sertkaya). İstanbul: TKAE:47, Seri: IV, Sayı: A12.

Banarlı, N. S. (1983). *Resimli Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

DLT: Mahmut, Kaşgarlı (2015) *Dîvân-ı lügâti't-Türk* (Haz. Ahmet B. Ercilasun, Ziyat Akkoyunlu). Ankara: TDK.

Derleme sözlüğü (1972). Cilt V, E-F. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Derleme sözlüğü (1975). Cilt VIII, K. Ankara: Türk Dil Kurumu.

ED: Clauson, S. Gerard (1972). *An Etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Oxford.

- Ercilasun, Ahmet Bican (2004). *Başlangıcından yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. İstanbul: Akçağ.
- Eren, H. (1999). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- Ergin, M. (2003). *Orhun âbideleri*. İstanbul: Hisar.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Karaağaç, G. (2008). *Türkçe verintiler sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin dil bilgisi*. İstanbul: Akçağ.
- KB III: Arat, Reşit Rahmeti (1979). *Kutadgu Bilig* (Haz. Kemal Eraslan, Osman F. Sertkaya, Nuri Yüce) İstanbul: TKAE:47, Seri:IV, Sayı: A12.
- Lessing, F.D. (2017). *Moğolca-Türkçe sözlük*. (Çev: Günay Karaağaç), 1-2, Ankara: TDK.
- Ögel, B. (2010). *Türk mitolojisi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Öner, M (1993). Or Tor Çor sözleri hakkında. *E.Ü. Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi VII, 179-185*, İzmir.
- Tarama Sözlüğü (1996). Cilt III. Ankara: TDK.
- TAS (1983). *Yeni tarama sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Tekin, T (2003). *Orhon Türkçesi grameri*. İstanbul: TDAD:9.
- Tekin, T (2008). *Orhon yazıtları*. Ankara: TDK.
- TS (2011). *Türkçe sözlük* (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yıldırım, D. (1997). Ergene kon = Erkin Kün mü?, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 45, 61-149.

<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/kom>

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/97268>

https://tr.wikipedia.org/wiki/Orhun_Vadisi

AVRASYA SÖZCÜĞÜNÜN TÜRK ULUSAL DERLEMİNDEKİ YERİ, TANIMI, TERİMLEŞMESİ VE SÖZLÜKSELLEŞMESİ^{1 2}

Avrasya, yer kürenin en büyük kıtasıdır.

Zbigniew Brzezinski

Doç. Dr. Ebubekir Eraslan

ÖZ

Dil, yaşayan canlı bir varlık olduğundan içinden çıktığı toplumun ihtiyaçlarına göre bünyesine yeni sözcükler katmakta ve onları kullanım sahasına çıkarmaktadır. Söz konusu bu durum, belirli ihtiyaçlara göre şekillenmektedir. Avrasya sözcüğü de böyle bir ihtiyaç üzerine kaynak dilden hedef dil olarak Türkçeye girmiş; yüz yıla yakındır Türkçede tutunmuş; kendisine kullanım sahası bulmuş; terimselleşme ve sözlükselleşme süreçlerini tamamlamıştır.

Literatürde siyasî, ekonomik ve coğrafi sınırı alandan alana değişen Avrasya sözcüğünün tanımı; Türkçede tam olarak yapılmamış, sözcüğün ulusal derlemdeki yerine değinilmemiş, terimselleşme ve sözlükselleşme macerasına günümüze kadar dokunulmamıştır. Söz konusu alanlardaki boşlukların doldurularak geliştirilebilecek noktaların geliştirilmesi, ilerletilmeye müsait kısımların da geliştirilmesine ihtiyaç duyulması sebebiyle söz konusu yazı kaleme alınmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılacaktır.

İlgili literatüre bakıldığında Avrasya'yla ilgili tarihten uluslararası ilişkilere, coğrafyadan ekonomiye, sanat tarihinden kamu yönetimine kadar pek çok alanda çalışıldığı fakat Türk dili alanında herhangi bir çalışmanın yapılmadığı gözlenmiştir. Söz konusu çalışmanın amacı da bu alandaki ilk bilimsel çalışmayı yapmaktır. Hedefse söz konusu literatürde olan boşluğu doldurarak her bir disiplinin kendi alanıyla ilgili kısımlara değindiği Avrasya hususunda bundan sonraki süreçte disiplinler arası çalışmaların yapılmasına vesile olmaktadır.

Herhangi bir alanda terimselleşme serüveni uzmanlık gerektiren bir süreçtir. Bu yönüyle terimselleşme, hedef dilde belirli ihtiyaçlara göre şekillenmekte; süreç içerisinde sözcüğün alanın kalburüstü kesimleri tarafından ilgili literatürde kullanılmasına müteakiben terim özelliği kazanmakta ve yayılmaktadır.

Herhangi bir sözcüğün dilde tutunması belirli süreçlerden başarıyla geçmesine bağlıdır. Sözcüğün de ulusal sözlük derlemlerine girmesi hızlı gerçekleşmemektedir. Sözlükselleşme olarak adlandırılan söz konusu süreçte; ilgili leksik yapının herkes tarafından kabul edilmesi, yaygın etki açısından topluma mâl olması, üzerinde gizil olarak ittifak edilmesi gibi durumlar önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Avrasya, Türk dili, terimleşme, sözlükselleşme, söz varlığı, derlem.

¹ Doç. Dr. Ebubekir Eraslan, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türk Dili Bölüm Başkanlığı, ebubekireraslan@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3713-1242.

² Bu bildiri konusunun ortaya çıkmasına vesile olan Prof. Dr. Mustafa Gökçe'ye çok teşekkür ediyoruz.

THE PLACE, DEFINITION, TERMINATION AND LEXICALIZATION OF THE WORD EURASIA IN THE TURKISH NATIONAL CORPUS

ABSTRACT

Since language is a living creature, it incorporates new words, whether domestic or foreign, according to the needs of the society from which it originates, and brings them into the field of use. This situation is shaped according to certain needs. The word Eurasia entered Turkish as a target language from the source language upon such a need.

In the literature, the definition of the word Eurasia, whose geographical limit varies from person to person, is not fully made in Turkish; The place of the word in the national corpus has not been mentioned, and the adventure of terminization and lexicalization has not been mentioned until today. The need to fill in the gaps in the aforementioned areas and to improve the parts that are suitable for improvement emphasize the importance of the relevant article. In the study, the document analysis method, one of the qualitative research methods, will be used.

When the relevant literature is examined, it is seen that the word Eurasia is used in many fields from history to international relations, from geography to economy, from art to public administration, but there is no study in the field of Turkish language. The aim of this study is to make the first scientific study in this field. The goal is to fill the gap in the aforementioned literature and to facilitate interdisciplinary studies on the subject of Eurasia, where each discipline touches on the parts related to its own field.

The adventure of terminization in any field that requires expertise is shaped according to specific needs in the target language; In the process, it can spread to the private following its use in the relevant literature by the high-end segments of the field.

The retention of any word in a language takes place through certain processes. Especially the entry of that word into the national dictionary corpus does not happen quickly. In this process, which is called lexicography, it is important that the relevant lexical structure is accepted by everyone, that it is a public property in terms of widespread effect, that it is secretly agreed upon, etc.

Key Words: Eurasia, Turkish language, terminization, lexicalization, vocabulary, corpus.

GİRİŞ

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli ögedir. Bu ögede zaman içerisinde farklı sebeplerle dahilî ve haricî gelişmeler olabilmektedir. Fakat söz konusu dahilî ve haricî gelişmeler, birtakım ihtiyaçlara göre gerçekleşmektedir.

İnsanlar, merak ettikleri sözcüklerin anlamını öğrenmek istediklerinde sözlüklere müracaat etmektedirler. Fakat dijitalleşmeyle birlikte artık eskisi gibi basılı sözlüklere (b-sözlük) müracaat edilmemekte, elektronik sözlüklere (e-sözlük) hatta elektronik sözlüklerden daha çok olmak kaydıyla internetteki çeşitli arama motorlarından araştırma yaparak sözcüğün bilinmeyen anlamlarına ulaşmaya çalışılmaktadır.

Terimselleşme ve sözlükselleşme süreçlerinin gerçekleşmesi, herhangi bir sözcüğün dili konuşan toplumun ortak ürünü hâline gelmesini gerektirmektedir. Bundan hareketle, araştırmanın fikrî alt yapısını sunabilmek için Avrasya sözcüğünün arama motorlarında ne kadar çok ve nasıl

aratıldığına dair veri vermesi adına trend topic meselesine girilmiştir. *Trend topic*le son beş yılını ilgili dijital kaynakları veri akışına göre taranmıştır (Google Trends Avrasya, 2023).

Çalışmanın amacı; Avrasya sözcüğün Türk ulusal derleminde görünürlüğünü tespit etmek ve bunun Türk dili açısından fotoğrafını ortaya çıkarmaktır. Hedefse Avrasya sözcüğünün tanımı, terimselleşmesi ve sözlükselleşmesi hususunda ilgili literatürü belirginleştirmek ve gelişmesine hizmet etmektedir.

Söz konusu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi, yerli ve yabancı kaynaklara müracaat edilerek kullanılacaktır.

Avrasya sözcüğünün kaynak dildeki muadili olan **Eurasia**, Alman Alexander von Humboldt (1769-1859) tarafından ilk kez terim olarak kullanılmıştır (Özder, 2013). Doğu toplumundaysa bu sözcüğün, en azından kavramın mucidi olarak İbn Haldun'un (1332-1466) gösterildiği belinmektedir (Süleymanov, 2019).

Siyasal bir birim olarak Avrasya, ilk olarak klasik jeopolitikçiler şeklinde de tanımlanabilecek XIX. yüzyıl sosyal Darwinistleri tarafından çalışma konusu hâline getirilmiştir (Çelikpala, 2023). Zamanla da Avrasya, küresel hâkimiyet ve rekabet mücadelesinin yaşandığı bir bölge özelliği kazanmıştır. Rekabetin hedefinde yer alan Rusya açısından Avrasya ve Avrasyacılık hareketinin ideolojik etkilerinin kökleri 1920'lere kadar götürülebilmektedir. Bu bağlamda Avrasyacılık; Klasik Avrasyacılık ve Yeni Avrasyacılık olmak üzere iki ana kısma ayrılmıştır (Dugin, 2017a). Bu bildirinin konusunu oluşturan kısım olan Yeni Avrasyacılık da; kendi içerisinde 1. aşama (1985-90), 2. aşama (1991-1993), 3. aşama (1994-1998), 4. aşama (1998-2001), 5. aşama (2001-2002) ve 6. aşama (2002) olmak üzere 6 döneme ayrılmaktadır (Dugin, 2017b). Bir ideoloji ve siyasî hareket olarak yavaş yavaş ortaya çıkan Yeni Avrasyacılık düşüncesi; geçmiş Sovyet yanlılarının, marjinal monarşizmin ve muğlak milliyetçilik akımının ve Sovyet sonrası yurtsever hareketlerinin ana akımlarından birisi olmuştur (Dugin, 2017b).

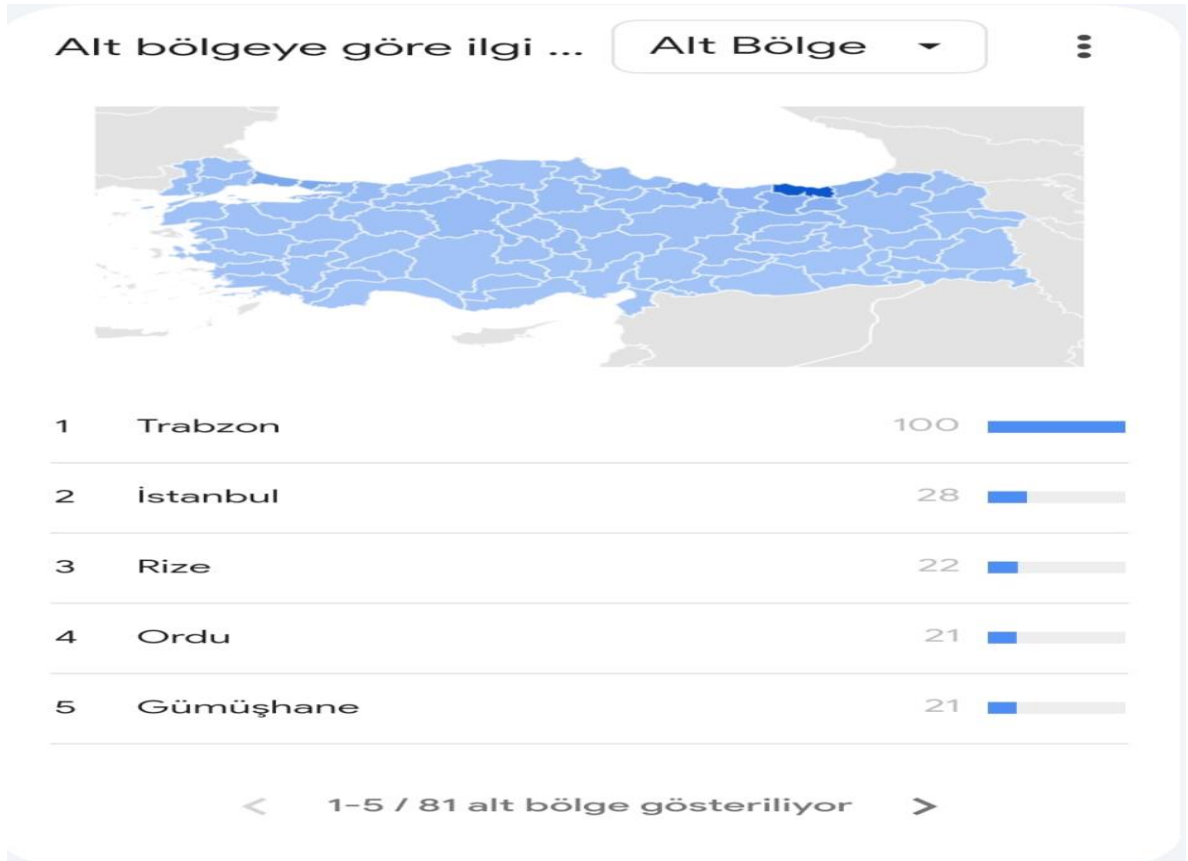
Avrupa ve Asya kıtalarının birleşerek kesiştikleri coğrafî sınırı kapsayan Avrasya'da; hem tarih öncesinde hem de tarih sonrasında pek çok devlet söz konusu kara, deniz ve hava vatanına hâkim olmak, buraları yönetmek ve yönlendirmek istemiştir. Bu sebeple Avrasya olarak nitelendirilen bölgede sürekli bir çıkar çatışması olmuş, âdeta buraya hâkim olanın dünyaya hâkim olacağı anlayışı gelişmiştir.

Avrasya kavramı çok yeni hatta yepyenidir. Avrasya kavramı henüz oluşturulma, uygulanma ve inşa aşamasındaki siyasî lisana aittir. Avrasya kavramı şu an canlıdır. Derinlemesine incelenmiş bir realiteyi değil, aktif ve dinamik bir süreci ifade etmektedir. Onun kesin ve tam anlamı; tarihsel ve entelektüel uygulamaların neticesinde kavrandığı için hâlâ net değildir. Yani devamlı olarak kesinleştirilmesine, geliştirilmesine ve derinleştirilmesine ihtiyaç vardır (Dugin, 2017b).

Yurtseverliğin, milliyetçiliğe ve şovenizme karşı ciddi bir alternatif olması; bütün millî, dinî ve kültürel özellikleri hesaba katarak sosyal entegrasyonu sağlayabilecek olması; Rusya için sorunları ortadan kaldıracığı için tüm ülkelerde millî bölücülüğü ortadan kaldırmada iyi bir manivela özelliğinde olması; dış politika açısından Avrupa Birliği'yle yakınlaşmada en iyi operasyonel ortamı yaratacak olması; Asya ve Arap ülkeleriyle yakınlaşmada en iyi operasyonel ortamı kazandıracak olması nedeniye Avrasya'nın önemli bir kavram (akt. Dugin, 2017b) olduğu dillendirilmektedir.



Şekil 1: Avrasya sözcüğüne zaman içinde gösterilen ilgi.



Şekil 2: Avrasya sözcüğün alt bölgeye göre ilgi alanı.

İlgili konular

Artış Gösteren

1	Başakşehir - Konu	Büyük Çıkış
2	Avrasya Arıcılık - Konu	+%2.550
3	Başakşehir Avrasya Konutları - Konu	+%2.300
4	Yatırım - Konu	+%1.700
5	Otoyol 7 - Yol	+%1.350

< 1-5 / 21 konu gösteriliyor >

Şekil 3: Avrasya sözcüğüyle ilgili konular.

İlgili sorgular

Artış Gösteren

1	avrasya geçiş ücreti 2023	Büyük Çıkış
2	avrasya tüneli ücreti 2022	Büyük Çıkış
3	avrasya tüneli geçiş ücreti 2023	Büyük Çıkış
4	avrasya geçiş ücreti 2022	Büyük Çıkış
5	avrasya geçiş ücreti 2021	Büyük Çıkış

< 1-5 / 25 sorgu gösteriliyor >

Şekil 4: Avrasya sözcüğüyle ilgili sorgular.

İlgili literatüre bakıldığında Türkçede 1934 yılından beri Avrasya sözcüğünün kullanıldığı görülmektedir. Günümüze kadar çeşitli kitap bölümü, kitap, makale, ansiklopedi maddesi, bildiri ve dijital kaynaklarda Avrasya konusunun hem özel hem de genel olarak irdelendiği fakat Türk dili ve dil bilimi açısından herhangi bir incelemenin yapılmadığı ve bu alanlardaki boşlukların ilgili literatürle doldurulması gerektiği düşünüldüğü için söz konusu alanda çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

İlgili yerli literatüre bakıldığında Avrasya ile ilgili olarak uluslararası ilişkiler alanında Dugin (2003), Yazıcı (2003), Bilgin (2005), Çaşın (2005); işletme/ekonometri alanında Oğuz (2000), İmanov (2008), Saygın (2009), Cem (2011); tarih alanında Dugin (2006), İzgöer (2008) geldiği anlaşılmaktadır.

Türkiye’de 1978-2023 yılları arasında Avrasya ile ilgili yayınların 28.734 olduğu (bkz. <https://www.academia.edu/search?q=avrasya>) gözlemlenmektedir. İlgili yabancı literatüre bakıldığında İngilizece, Rusça başta olmak üzere pek çok dilde 1938-2023 yılları arasında 309.731 akademik kaynağın varlığı görülmektedir (bkz. <https://www.academia.edu/search?q=eurasia>).

Türkiye’de lisansüstü (yüksek lisans, doktora) düzeyde Avrasya konusunda yüzü aşkın tezin; Sovyet Rusya’nın dağılmasına müteakip 1995 yılından itibaren uluslararası ilişkiler, işletme, ekonomi, siyasal bilimler, tarih, coğrafya, ekonomi, kamu yönetimi ve enerji gibi pek çok alanda yapılmaya başlandığı anlaşılmaktadır (bkz. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>). Avrasya coğrafyasını boydan boya Türkleştiren Türklerin (İşyar, 2008) söz konusu alanla ilgili tekil/bütüncül, disiplinler arası/içi yapması gereken çok daha fazla iş ve katetmesi gereken çok daha fazla yol olduğuya açıktır.

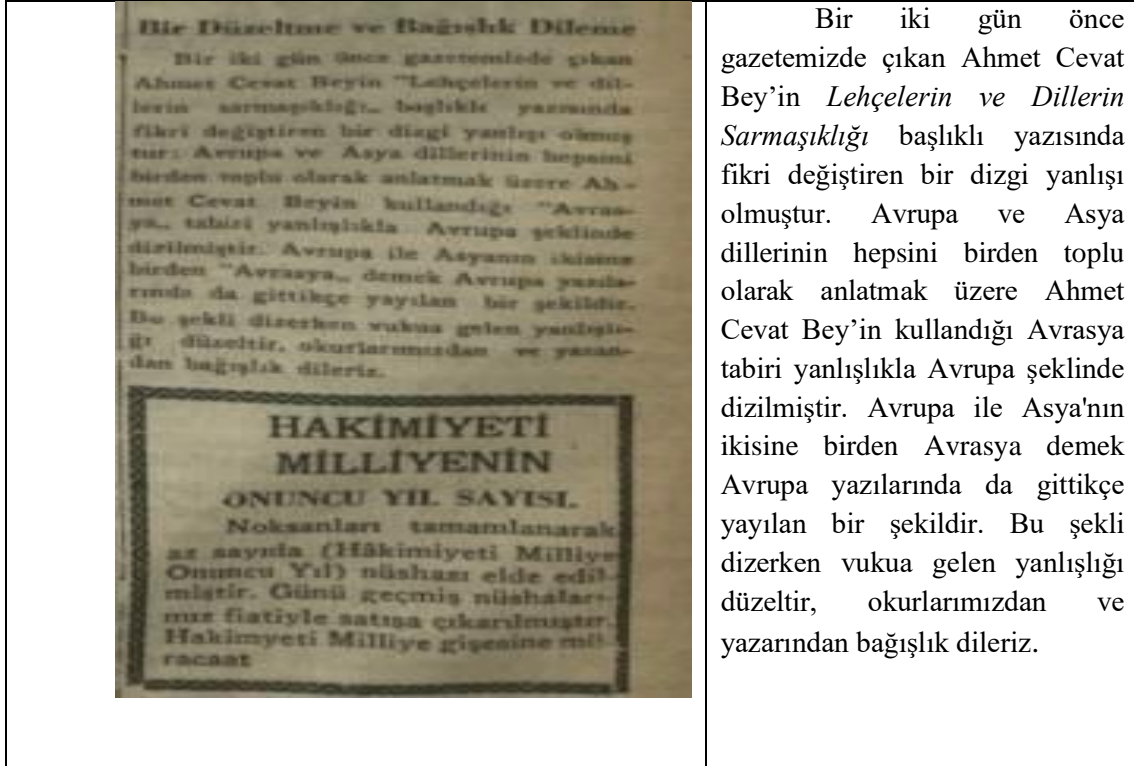
Ünlü Rus jeopolitikçisi ve stratejistçisi Dugin (2017b) Türkiye’nin Avrasya ile ilgili pozisyonunu şöyle açıklamaktadır: “Türkiye, Batı’ya giden ama derinliğinde Doğu kalan Doğu’dur. Türkiye, derinden Doğu’ya giden ve Doğu değerleriyle eriyerek kaynaştırılmış Batı’dır. Çağdaş Türkiye, Avrasya İmparatorluğu enkazı üzerinde kurulmuştur. Türklerin kökleri, kıtanın sınırsız enginliklerindedir ama hareketinin yönü Batı’ya yönelmiştir. Yani Türkiye; asıl Avrasya’dır, halkları ve devletleri yeni bir tarihi olayla eritip dönüştüren güçlü tarihî ve siyasî iradenin pıhtısıdır. Türklerin içinde Batı ve Doğu’nun özellikleri ayrılmaz bir şekilde birleştirilmiştir. Bu sentezin ekseniyse ulusal Türk devletidir ve bu aslında derinde yatan Avrasyalı bir devlettir.”

1. Avrasya Sözcüğünün Türk Ulusal Derlemindeki Yeri

Belirli bir dili temsil edebilmek amacıyla; belli bir zaman aralığında, yazılı ve(ya) sözlü dil kullanım metinlerini/konuşmalarını, yazar/konuşan özelliklerini (cinsiyet, yaş, eğitim vb.), iletişim ortamlarının alan ve türlerine ve yayın ortamlarına (kitap, süreli yayın vb.) göre dengeli ve katmanlı örnekleme yoluyla derleyip belirlediği ölçütleri kapsayan ayrıntılı veri bilgisi ve temel dil bilimsel çözümleme araçlarıyla birlikte elektronik ortamlarda sunulan kaynaklara derlem (akt. Aksan vd. 2014) denilmektedir. Fakat bugün için derlemin kapsama alanı daha da genişlemiş ve gelişmiştir. Söz konusu derlemler üzerinden yürütülen bilimsel çalışmalarla dilin bambaşka önemli özellikleri görülebildiği için derlemlerin doğal dil kullanımını yansıttığı kabul edilmektedir (Aksan ve Uçar, 2012). Nitekim ulusal derlem; herhangi bir sözcüğün dilde ilk kez

ne zaman kullanıldığını ifade eden bir kavramdır. Bu açıdan ulusal derlem, bir sözcüğün ilgili dildeki doğum tarihine karşılık gelmektedir.

Avrasya sözcüğünün Türk ulusal derleminde ilk kez ne zaman kullanıldığını tespit etmek amacıyla dijital platformlardan Mütferriqa, Millî Kütüphane, TDK Metin Veri Bankası, TEBDİZ, Sözlü Türkçe Derlemi (STC), Türkiye Bibliyografyası 1928-1933 (1933) gibi kaynaklara müracaat edilmiştir. Bunların neticesinde tespit edilebildiği kadarıyla Avrasya sözcüğü, Türk ulusal derleminde ilk kez Ahmet Cevdet Bey tarafından Hakimiyet-i Milliye Gazetesi'nin 28.01.1934 tarihli sayısından bir iki gün önce kullanılmış ve bu durum ilgili gazetenin sözü edilen tarihli nüshasında şu şekilde kaydedilmiştir:



Şekil 5: Hakimiyet-i Milliye Gazetesi'nin 28.01.1934 tarihli nüshası.

Ayrıca tespit edilebildiği kadarıyla Türk dili alanında Avrasya sözcüğü, ilk kez Dilaçar'ın (1968) eserinde iki kez kaydedilmektedir.

2. Avrasya Sözcüğünün Tanımı

Tanım bilgisi, herhangi bir sözlükte sözlük kullanıcısı tarafından ilk müracaat edilen bölümdür. Bu kısım düzenlenirken tanımlanması gereken birimin; tanımın içinde yer almaması, tanımın kısa ve yalın olması gibi unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir (akt. Aksan, 2007; Eraslan, 2020)

Avrasya sözcüğünün tanım bilgisi için önce yazım kılavuzlarına ve e-sözlüklere bakılmasına karar verilmiştir. TDK tarafından çıkarılan Yazım Kılavuzu'nda (2005b) Avrasya sözcüğünün nasıl yazıldığı bilgisine yer verildiği hâlde aynı yıl çıkarılan Türkçe Sözlük'te (2005a) ve de temmuz 2023'e kadarki süreçte Güncel Türkçe Sözlük'te Avrasya sözcüğüne yer verilmediği görülmüştür. Fakat 2023 temmuz ayındaki güncellemeden sonra Avrasya sözcüğünün TDK'nin dijital sözlük derlemine eklendiği anlaşılmıştır. Aynı zamanda Avrasya sözcüğünün TDK'nin b-kitap olarak çıkardığı basılı sözlüğüne de 2023 yılında eklendiği görülmüştür (Türkçe

Sözlük, 2023). Kubbealtı Lugati’nde (2023) Avrasya sözcüğünün parçalı yapısındaki tanımla ilgili olarak “Avrupa ve Asya kıtalarına verilen ortak ad.”; Dil Derneği Sözlük’ünde (2023) “Birbirinden kesin doğal sınırlarla ayrılmamış olan Avrupa’yla Asya’ya verilmiş ortak ad”, GTS’de (2023) “Moğolistan’ın doğusundan Tuna kıyılarına kadar olan coğrafyanın adı” olarak kaydedilmektedir.

Avrasya sözcüğünün tanımıyla ilgili basılı (b-sözlük) sözlüklere müracaat edildiğindeyse aşağıdaki tanım bilgilerine erişilmektedir:

İzbrak (1976)	Birbirlerinden kesin doğal sınırlarla ayrılmamış olan Avrupa ile Asya’ya birlikte verilmiş bulunan ad. Avrasya kelimesi, Avrupa kelimesinin Avr parçası ile Asya kelimesi birleştirilerek yapılmıştır. Batı dillerinde bu Eur ile yapılmıştır. Avrasya, büyüklük bakımından karaların üçte birini tutar. Burada dünya nüfusunun beşte dördü yaşar.
Okul Sözlüğü (2000)	Birbirinden kesin doğal sınırlarla ayrılmamış olan Avrupa ve Asya’ya birlikte verilmiş ad.

Tek dilli sözlük derlemlerinden sonra bu kez iki dilli sözlük derlemlerine (b-sözlük) bakılmıştır. Avrasya sözcüğü, Asya ve Avrupa sözcüklerinin isim ve sıfat kategorilerine göre birleşmesinden teşekkül ettiği için Eurasia sonra da Eurasian sözcüklerine de bakılarak aşağıdaki verilere ulaşılmıştır:

Sözcük	Kaynak	Tanım Bilgisi
eurasia	(Atalay, 1999)	Avrasya, Avrupa ve Asya.

Sözcük	Kaynak	Tanım Bilgisi
eurasian	(İz, 1971)	1. Avrasya. 2. Avrupa ve Asya’da doğan/gelişen/oluşan vb. 3. Avrasyalı: Avrupalı ile Asyalının evlenmesinden doğan.
eurasian	(Atalay, 1999)	Avrupalı ile Asya karışımı

Yine literatüde Avrasya’nın genel-geniş ve özel-dar tanımlarının yapıldığı da görülmektedir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

	Genel ve Geniş	Özel ve Dar
Çeçen (akt. Özder, 2013)	Bütün Avrupa ve Asya kıtasını yani dünyanın ana karasını oluşturmaktadır.	Avrupa ve Asya’nın birleştiği bölgedir.
Külebi (akt. Özder, 2013)	Avrupa ve Asya’nın tamamını veya büyük kısmını kapsayan bölge	Türk Devletlerin, Türk unsurların bulunduğu Türk dünyasıdır.

Avrasya'nın dünyada özellikle uluslararası ilişkiler neticesinde eski kıta diye tabir edilen iki ana büyük kıtanın (Avrupa ve Asya) oluşturduğu bir bölge olduğu açıktır. Bu yüzden Avrasya sözcüğü için "Asya ve Avrupa kıtalarının hava, deniz ve kara vatanlarının oluşturduğu sınırlar bütünüdür." denilebilir.

3. Avrasya Sözcüğünün Terimleşmesi

3.1. Terim Nedir?

Terim için aşağıdaki kaynaklar şunları söylemektedir:

Korkmaz (2017)	Bilim, teknik, sanat, spor, zanaat gibi çeşitli uzmanlık alanlarının kavramlarına verilen sınırlı ve özel anlamdaki ad.
Karaağaç (2013)	Bilim, teknik, sanat, spor, zanaat gibi çeşitli uğraşı alanlarının kavramlarına verilen sınırlı ve özel biçim ve de anlamları ifade eder.

O zaman terim; herhangi bir uzmanlık alanında yeni bir kavramı karşılamak için türetilmiş, kullanım alanı sınırlı ve özel anlamlı sözcük veya sözcük gruplarıdır.

Terimler ihtiyaç duyuldukça yapılan, türetilen sözcüklerdir (Zülfikar, 1991). Özellikle gelişen bilgi teknolojileriyle birlikte kültür ve bilim dili olan dillerde, yoğun bir şekilde yeni terimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Diller bu terimleri çeşitli yöntemlerle ya kendileri üretmekte ya da kaynak dilden ithal etmek zorunda kalmaktadır. Ayrıca unutulmamalıdır ki terim zenginliği ve çeşitliliği bir dilin gelişmişliğinin ifadesi olarak kabul edildiğinden (Şahin, 2006), her dilde terimlerin oluşturduğu söz varlığı da ayrı bir öneme ve yere sahiptir. Bu yüzden terimleşme dilin başarısı ve yakınlığını gösteren faktörden birisi (Korkmaz, 2007) hâline gelmiştir.

3.2. Terimleşme Nedir?

Terim sözcüğünün kökenini için Zülfikar (1991), Latince *son*, *sınır* anlamına gelen *terminusa* benzetilerek derlemek fiilinin eski şekli olan *termek* fiilinden *-Im* biçim birimiyle türetildiğini belirtmektedir. Terim gövdesinin sırasıyla *-Iş*, *-MA* biçim birimleriyle, işletmeye tabii tutulduğu anlaşılmaktadır.

Terimleşme sözcüğü için "herhangi bir alandaki özel kavramı, terim anlamına getirme sürecidir." şeklinde bir tanım yapılabilir.

Terimleşmiş olan kavramlar; yabancı dilden kaynak dile geçtiği zaman eğer söz konusu kavram o kavramın tanımını, işlevini tam olarak o dilde karşılayamıyorsa kavram yabancı dildeki şekliyle kaynak dile yerleşmeden önce kaynak dilde uygun terim üretilmelidir. Kavramın tanımını, görevini ve işlevini tam olarak karşılayan sözcükler bulunamadığı durumlardaysa ödünçleme yoluyla söz konusu kavram terimleştirilmelidir (Kulamshaeva, 2016). Buna göre Avrasya kavramının tanımını, görevini ve işlevini tam olarak karşılayan sözcükler Türkçede bulunmadığı için ödünçleme yoluna gidilerek söz konusu mesele halledilme yoluna gidilmiştir.

Herhangi bir sözcüğün veya söz grubunun terim olma vasfını taşıyabilmesi için bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlara göre terimler, şu özelliklere sahiptir:

1. Yan ve mecaz anlamı olmayan tek anlamlı sözcüklerdir.
2. Anlamı sınırlı, kesin ve açık olan ifadelerdir.

3. Genel dilde yer almamalıdır.
4. İlgili alanın uzman(ları) tarafından oluşturulmalıdır.
5. Bağımsız biçimbirimlerdir.
6. Jargon hâline gelmiş birimlerdir.
7. Ses, şekil, anlam ve kullanım açısından ölçünlü sözcüklerdir (akt. Eker, 2003; Ergin, 2009; Şaş, 2020).

Bunlara göre Avrasya sözcüğünün yan veya mecaz anlamının olmaması; anlamının sınırlı, kesin ve açık ifadedeli oluşu; genel dilin söz varlığında yer almaması; özel kullanım alanını içermesi; alanında uzman kişilerce oluşturulması ve kullanılması; bağımsız biçimbirim hâline gelmesi; birden fazla disiplinlinin konusu olması ve disiplinler arası bir mesele hâline gelmesi; ölçünlü sözcük hüviyeti taşıması gibi nedenlerle Avrasya artık terim hâline gelmiştir.

İlgili literatüre (akt. Eker, 2003; Şahin, 2006; Karaman, 2009; Sarı, 2015; Şaş 2020) göre terim oluşturma yöntemleri şu şekildedir:

- 1) Türetme
- 2) Kırpma
- 3) Eksiltme
- 4) Karma
- 5) Başharfleştirme
- 6) Geri Oluşum
- 7) İşlev Değişimi
- 8) Genelleme
- 9) İkileme
- 10) Birleştirme
- 11) Kopyalama
- 12) Yansıma
- 13) Uydurma
- 14) Eşleştirme

Avrasya sözcüğü; kaynak dilden iki sözcüğün hecelerinin ya da parçalarının bir araya getirilerek yeni sözcük oluşturma yolu olan karma yöntemle (**Europe + Asia = Eurasia**) oluşturulmuştur (Eker, 2003). **Eurasia** (Avrasya) kaynak dilden hedef dil olan Türkçeye de ödünçleme yöntemiyle girmiştir.

4. Avrasya Sözcüğünün Sözlükselleşmesi

4.1. Sözlükselleşme Nedir?

Sözlükselleşmeyle ilgili literatürde şu tanımlar mevcuttur:

Uzun (2006)	Yeni bir sözcüğün dilde belirli bir sözlüksel içerikle, belirli bir çapta yaygınlaşması, tutunmasıdır.
Hengirmen (2009)	Bir yeni türetme, sözcüğün zamanla dilde yayılması ve söz varlığının bir ögesi olarak sözlüklere alınma sürecidir.
Demirci (2014)	Ek olarak kullanılan morfolojik unsurların zaman içerisinde kelime hâline gelmesi, kısacası bir ekin kelimeleşmesidir.

Demek ki sözlükselleşme, herhangi bir dile farklı şekillerde giren söz veya söz grubunun yapı ve anlam bakımından yaygınlık kazanarak dilin söz varlığına yerleşme sürecidir. Bu yüzden sözcükselleşme bir sözcük türetme türü değil, dilin söz türetme yoluyla oluşturulan yeni sözcüklerinin yaygınlaşmasını ve sözlüklere geçiş süresini kaplayan bir süreci (Akalin, 2014) ifade eden bir leksik zaman kavramıdır.

Sarı'ya (akt., 2015) göre sözlükselleşme **anlık oluşum** → **kurumsallaşma** → **sözlükselleşme** şeklinde; Bozkurt'a (akt. 2016) göre **anlık oluşum** → **yerleşikleşme** → **sözlükselleşme** şeklinde gerçekleşmektedir. Her iki kaynak incelendiği vakit kurumsallaşma (yerleşikleşme) kavramlarının aslında aynı tanım bilgisini ifade ettiği anlaşılmaktadır (bkz. Sarı 2015 ve Bozkurt 2016).

Anlık oluşum ivedi bir gereksinim için yeni bir karmaşık yapıyı adlandırmak üzere konuşur veya yazar tarafından o anda belirli bir bağlama sokularak bireysel olarak uydurulmuş, ilk üretim alanıdır (akt. Akalin, 2014). Anlık oluşumun diğer konuşurlar tarafından bilinmesi ve işlek bir biçimde konuşma ve yazı dilinde yaygınlık kazanması; toplumun bir bölümü veya tamamı tarafından benimsenerek kullanılması kurumsallaşma serüvenini oluşturmaktadır (bkz. İmer vd. 2011; akt. Akalin, 2014). Yani bir bağlı biçimbirimin asıl biçim hâline gelmesi, bir söz dizimi biriminin kalıplaşıp anlam daralmasına uğrayarak bir sözlük birimi hâline gelişi sözlükselleşme (Akalin, 2014) evresini meydana getirmektedir. Bir sözcüğün de sözlükselleşip sözcükselleşmediğini anlamak ve nasıl sözlükleştirdiğini ortaya çıkarmak için yapılacak en basit ve kolay iş, genel sözlük derlemelerine bakmak olacaktır (Uzun, 2006).

Dil konuşurları kendilerinin oluşturdukları veya ödünçleme yoluyla başka dilden alarak kullandıkları sözcük veya sözcük gruplarını belirli süreçlerden geçirdikten sonra somut çıktı olarak onu önce söz varlığına (konuşma diline) daha sonra da genel sözlük derlemelerine (yazı diline) dâhil etmektedir. Fakat her birimin anlık oluşumdan sonra konuşma dili ve yazı dili evrelerini tamamlayarak kurumsallaşmaya (yerleşikleşme) geçmediği, geçse de söz konusu süreçte tutunamayıp süreci tamamlayamadığı ya da ikinci aşamadan üçüncü aşama olan sözlükselleşmeyi tamamlayamadığı veya sözlük derlemelerine eklenilmesi durumunun geç gerçekleştiği veyahut da hiç gerçekleşmediği görülebilmektedir.

Avrasya sözcüğü, Avrupa sözcüğünün ilk üç harfinin (**Avr**), Asya sözcüğünün tamamının (**Asya**) birleşmesiyle (**Avr + Asya**) oluşmuş bir sözcüktür. Avrasya sözcüğü, kaynak dildeki **Europe Asia (Eurasia)** örneğindeki birimin hedef dil olan Türkçedeki karşılığının ödünçleme yöntemiyle anlık oluşumunu tamamladığı leksik yapıdır. Dolayısıyla Avrasya, yeni bir yapı ve anlam bütünlüğü kazanmış bir sözcüktür.

Kurumsallaşma (yerleşikleşme) konusunda, Türkçe konuşurlar tarafından - Avrasya sözcüğü hem konuşma dilinde hem de yazı dilinde - kullanıma girmiş, halk arasında bir karşılık bulmuş; enstitülere, merkezlere, dergilere, birimlere, yer adlarına, üniversitelere ve ulaşımı sağlayan mekânlara isim olmuştur. Tüm bunlar sözlüğün leksik kavram alanının kamuoyunun zihninde oturmasına vesile olduğu için Avrasya sözcüğü, toplumun geneline yayılarak yaygınlık kazanmış ve bağımsız bir biçimbirim olarak yerini almıştır.

Son aşamada Avrasya sözcüğü artık sözlükselleşerek bir sözlük birimi olarak bağımsızlığını ilan etmiş, her derlemde olmasa da Türk sözlük derlemelerine girmiş ve böylece sözcükselleşmiş ifade/birim hâline gelmiştir.

Sarı'nın (2015) aktardığına göre sözlükselleşme modelleri beş başlık altında incelenmektedir:

1. Bitimli Cümleden Sözlükselleşme
2. Öbek Yapıdan Sözlükselleşme
3. Eylemsi Yapılarından Sözlükselleşme
4. Görevli/İşlevsel Biçimbirimlerden Sözlükselleşme
5. Düzensiz Çözümleme Sonucu Sözlükselleşme
6. Türetken Olmayan Biçimbirimlerden Sözlükselleşme

Kaynak dilden biçimsel ve anlamsal olarak kopyalanması, zihinsel olarak kendisini oluşturan parçadan ayrıştırılabilir ve yorumlanabilir olması, metinlerarasılık ve dil içi leksik bütünlük arz etmesi, ödünçleme yöntemiyle meydana getirilmesi, benzer yapıdaki birimlerin ortaya çıkarılabilmesine olanak tanınması gibi özelliklere sahip olması nedenleriyle Avrasya sözcüğünün; düzensiz çözümleme sonucu sözlükselleşme modeliyle oluşturulduğu söylenebilir.

SONUÇ

Fikrî geçmişi araştırmacılar tarafından çok eski zamanlara kadar götürülen Avrasya'nın XIV. yüzyıla başlayan akademik alt yapısı XIX. yüzyılda daha sesli bir şekilde dillendirilmeye başlanmış ve dünya savaşlarıyla birlikte önemi daha çok anlaşılmıştır.

Avrasya uluslararası camiada coğrafî, politik, uluslararası ilişkiler, sosyoloji, tarih, kültürel, siyasi, ekonomi ve enerji kaynakları başta olmak üzere pek çok hususta başat bir kavram olup jeopolitik ve jeostratejik açıdan çok fazla anlamı ifade etmektedir.

Avrasya, Türk ulusal derlemine ilk kez 1934 yılında Hakimiyet-i Milliye Gazetesi'yle Türk dili alanıyla ilgili bir konuyla girmiştir.

Avrasya sözcüğünün Sovyet Rusya'nın yıkılmasıyla birlikte hem ulusal hem de uluslararası literatürde görünürlüğünün, bilinirliğinin ve işlenirliğinin arttığı muhakkaktır.

Avrasya; Asya ve Avrupa'yı içerisine alan siyasi, ekonomik ve kültürel coğrafî toprak (hava, deniz, kara) parçasıdır. Bu yönüyle Avrasya; Avrupa ve Asya'nın birleştiği birçok ülkeyi içerisine almaktadır.

Avrasya sözcüğü, çok yönlü bir terimdir. Bu sözcük hem akademik literatüre hem de günlük konuşmalarda sıkça kullanılan bir sözcük kimliğindedir. Bu yönüyle hem genel ve geniş hem de özel ve dar anlamı mevcuttur. Dolayısıyla bu sözcük, Türkçe metinlerde sıklıkla kullanılan ve geniş konu yelpazesine sahip bir terimdir. Bu yüzden de çok yönlü bir terimdir.

Avrasya sözcüğü; kaynak dilde birleştirme metoduyla oluşturulmuş, hedef dil olan Türkçeye de ödünçleme yöntemiyle girmiştir.

Sözlükselleşme, bir sözcüğün nihâî olarak sözlük derlemine girmesini ifade etmektedir. Avrasya sözcüğü, b-sözlük ve e-sözlüklerde kısmen de olsa bu durumu sağlamaktadır. Fakat hâlâ pek çok sözlük derleminde Avrasya sözcüğünün yer almamasının büyük eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Avrasya başta olmak üzere Avrasyacı, Avrasyacılık, Avrasya hareketi gibi terimlerin genel ve özel amaçlı sözlük derlemlerinde yer almaması veya yeteri kadar ilgili derlemlerde sözü edilen terimlere yer verilmemesi; kullanıcıların ilgili sözlüklere duyacakları güveni derinden sarsacaktır. Özellikle TDK, GTS'de gerekli güncellemeleri yapması

gerekmektedir. Ayrıca Avrasya sözcüğünün yanında, Avrasyacı ve Avrasyacılık gibi kavramların da Türk ulusal sözlük derlemelerine eklenmesi zaruriyet hâline gelmiştir.

TDK Türkçe Sözlük'teki verilerle, TDK Yazım Kılavuzu'ndaki veriler birbirini tamamlamalıdır.

Son olarak özellikle zikredilmelidir ki Türkiye yüzyılında, Türkiye'nin istikbâli ve istiklâli Avrasya'dadır.

Kısaltmalar	
akt.	Aktaran
bs.	Basım
bkz.	Bakınız
çev.	Çeviren
GTS	Güncel Türkçe Sözlük
haz.	Hazırlayan
s.	Sayfa
TDK	Türk Dil Kurumu
vb.	ve benzeri

KAYNAKLAR

Basılı Kaynaklar

Akalın, Ş. H. (2014). Türkçede eksilteli yapıdan sözlükselleşme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 31 (2), s. 13-29.

Aksan, D. (2007). Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim. Ankara: TDK.

Aksan, Y. ve Uçar, A. (2012). Türkçe Sözcüklerinin Öğretiminde Derlem Kullanımı: Türkçe Ulusal Derlemi Örneği, Türkçe Öğretiminde Güncel Çalışmalar, haz. Aksan, M. ve Aksan, Y. s. 103-112. Mersin: Mersin Üniversitesi.

Aksan, Y.; Aksan, M.; Özel, S. A.; Yılmazar, H. (2014). Web Tabanlı Türkçe Ulusal Derlemi (TUD), Akademik Bilişim 14 - XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 5 - 7 Şubat 2014, Mersin: Mersin Üniversitesi.

Atalay, H. (1999). İngilizce-Türkçe sözlük I: A-I. Ankara: TDK.

Bilgin, M. (2005). Avrasya enerji savaşları. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Bozkurt, F. (2016). Genel Sözlükler için Sözlük Birim Seçimi Ölçütler, Yayınlanmış Doktora Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Çaşın M. H. (2005). Yeni küresel süper güç adayı Çin'in Avrasya Pasifik ekseninde enerji politikalarına rekabetçi girişimleri, geleceğin süper gücü Çin, Uzakdoğu'daki entegrasyonlar ve Şangay İşbirliği örgütü, İstanbul: TASAM.

- Demirci, K. (2014). Türkoloji için dilbilim: konular, kavramlar, teoriler, İstanbul: Anı Yayınları.
- Dilaçar, A. (1968). Dil, diller, dilcilik, Ankara: TDK.
- Dugin, A. (2003). Rus jeopolitiği Avrasyacı yaklaşım, çev. İmanov, V., İstanbul: Küre Yayınları.
- Dugin, A. (2006). Nursultan Nazarbayev'in Avrasya misyonu. çev. Urakova, L. ve Gençkal, M., Ankara: Yeni Avrasya Yayınları.
- Dugin, A. (2007a). İnsanlığın ön cephesi. çev. Ergen, E. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Dugin, A. (2007b). Moskova-Ankara eksenli "Avrasya Hareketi'nin temel görüşleri". çev. Bahrevski, L. ve Gençkal, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Eker, S. (2003). Çağdaş Türk dili, 2. bs., Ankara: Grafiker Yayınları.
- Eraslan, E. 2020. İki dilli Küçük Kamus-ı Fransevî'nin sözlük bilimi açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 4 (12), s. 32-45.
- Ergin, M. (2009). Türk dil bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Hakimiyet-i Milliye Gazetesi'nin 28.01.1934 tarihli sayısı.
- Hengirmen, M. (2009). Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü. Ankara: Engin Yayınevi.
- İşyar, Ö. G. (2008). avrasya'da devletlerin şekilleniş, yükseliş ve düşüş süreçleri: Türk ve Rus örnekleri. 3 (6), *OAKA*, s. 104-136.
- İz, F. (1971). İngilizce-Türkçe sözlük, Ankara: TDK.
- İmanov, V. (2008). Avrasyacılık: Rusya'nın kimlik arayışı. İstanbul: Küre Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A ve Özsoy, A. (2011). Dilbilim sözlüğü. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- İzbirdir, R. (1976). Coğrafya terimleri sözlüğü: Almanca, Fransızca, İngilizce Karşılıkları Eski ve Yeni Şekilleriyle (İndeksli), Ankara: TDK.
- İzgöer, A. Z. (2008). Osmanlı arşiv belgelerinde Avrasya, İstanbul: TDBB.
- Karaağaç, G. (2013). Dil Bilim Terimleri Sözlüğü, Ankara: TDK.
- Kulamshaeva, B. (2016). "İki Dilli Sözlüklerde Kültürel Öğeler Sorunu - Kültürel Öğeler ve Terimselleştirme Üzerine", III. Uluslararası Sözlükbilimi Sempozyumu Bildirileri, haz. Boz, Erdoğan, B., Kamacı, D. ve Aslan, E., Eskişehir.
- Korkmaz, Z. (2007). Türk dili üzerine araştırmalar III. Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (2017). Gramer terimleri sözlüğü. Ankara: TDK.
- Oğuz Ş. (2000). Avrasya'da yoksul zengin uçurumu büyüyor. *Avrasya Diyalog Dergisi*, 1 (6).
- Özder, A. (2013). Avrasya kavramı ve önemi. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, II (2), s. 65-88.
- Sarı, İ. (2015). Türkçede Ekleme Dışı Sözcük Yapımı ve Sözlükselleşme, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Saygın İ. (2009). Değişen Avrasya Jeopolitiğinde Karadeniz'in Yeri Aktörler, Politikalar Süreçler, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Süleymanov, A. (2019). SSCB ve sonrası dönemde Avrasya bölgesinde ibn haldun ve düşünceleri üzerine yapılan çalışmalar, 59, s. 277-291.

Şahin, H. (2006). Terimlerin genel dile yansımalarına dair bazı gözlemler, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (1), 123-129.

Şaş, A. K. (2020). Türkçede terim oluşturma yolları ve bilişim terimlerinin oluşum süreçleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, s. 242-256.

Türk Dil Kurumu (2000). Okul sözlüğü. Ankara: TDK.

Türk Dil Kurumu (2005a). Türkçe sözlük. 10. bs., Ankara: TDK.

Türk Dil Kurumu (2023). Türkçe sözlük. 12. bs., Ankara: TDK.

Türk Dil Kurumu (2005b). Yazım kılavuzu. Ankara: TDK.

Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti (1933). Türkiye bibliyografyası 1928-1933, İstanbul: Devlet Matbaası.

Uzun, N. E. (2006). Biçimbilim: temel kavramlar. İstanbul: Papatya Eğitim Yayıncılık.

Yazıcı, E. (2003). Yirminci yüzyılın başında Avrasya ve Türkiye'nin Avrasya vizyonu. *Kamu-İş Dergisi*, 7 (2).

Zülfikar, H. (1991). Terim sorunları ve terim yapma yolları. Ankara: TDK.

Elektronik Kaynaklar

Academia, 2023, <https://www.academia.edu/search?q=eurasia> ve <https://www.academia.edu/search?q=avrasya> adresinden 19.04.2023 tarihinde erişildi.

Çelikpala, M. 2023. <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/avrasya> adresinden 11.10.2023 tarihinde erişildi.

Devlet Arşivleri Başkanlığı, <https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/>, adresinden 11.10.2023 tarihinde erişildi.

Google Trends, Avrasya (Son 5 Yıldaki Aranma Sıklığı). <https://trends.google.com/trends/explore?date=today%205-y&geo=TR&q=avrasya&hl=tr> adresinden 11.10.2023 tarihinden erişildi.

Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 20.04.2023 ve 17.09.2023 tarihlerinde erişildi.

Müteferriqa, <https://portal.muteferriqa.com/>, adresinden 04.06.2023 tarihinde erişildi.

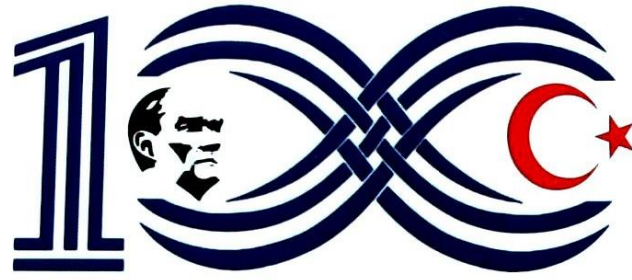
Kubbealtı Lugati, <http://lugatim.com/s/avrasya> adresinden 11.10.2023 tarihinde erişildi.

Millî Kütüphane, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/account/login>, adresinden 11.10.2023 tarihinde erişildi.

Sözlü Türkçe Derlemi (STC), <https://std.metu.edu.tr/>, adresinden 10.10.2023 tarihinde erişildi.

TEBDİZ, <https://tebdiz.com/>, adresinden 11.10.2023 tarihinde erişildi.

YOK Tez, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, adresinden 19.04.2023 tarihinde erişildi.



CUMHURİYET'İMİZİN YÜZÜNCÜ YILI

**XV. ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ TÜRKÇE
SEMPOZYUMU**

19-21 EKİM 2023



dunyadiliturkce2023.sakarya.edu.tr

[f](#) [t](#) [i](#) [dunyadiliturkce2023](#)