YAZITLARDAN DİJİTALE

T Ü R K Ç E

CUMHURİYET'İN 100. YILINA

A R M A Ğ A N

İstanbul Medeniyet Üniversitesi
EBF TSBB Türkçe Eğitimi ABD

Fenomen Yayıncılık
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
RumeliYA Yayıncılık & Publishing

YAZITLARDAN DİJİTALE TÜRKÇE

Cumhuriyet'in 100. Yılına Armağan

Editör

Prof. Dr. Yakup YILMAZ

Fenomen Yayıncılık

RumeliYA
Yayıncılık ψ Publishing

Editör / Editor
Yakup YILMAZ

Kitap adı / Book title
Yazıtlardan Dijitale Türkçe: Cumhuriyet'in 100. Yılına Armağan

Grafiker: RumeliYA
Kapak tasarım: Yakup YILMAZ

Redaksiyon: Yakup YILMAZ

Yayın dili / Publication language: Türkçe / Turkish
Yayın no / Publication number: 33

ISBN
RumeliYA: 978-625-99696-2-6
FENOMEN: 978-625-6470-33-0

Yayın tarihi / Date published: 2023

APA
Yılmaz, Y. (Ed.) (2023). *Yazıtlardan Dijitale Türkçe: Cumhuriyet'in 100. Yılına Armağan*. Kırklareli & Erzurum. FENOMEN & RumeliYA Yayıncılık Publishing

Adres / Address
RumeliYA Yayıncılık ψ Publishing
Karacaibrahim Mh. Nüzhet Somay Cd., No. 49 B Merkez, Kırklareli, Türkiye
Sertifika / Certificate No 48218
web: www.rumeliya.com
e-mail: editor@rumeliya.com

Fenomen Yayıncılık
Lalapaşa Mahallesi, Çaykara Caddesi, Yakut Plaza Kat:3 No:93 Yakutiye/**Erzurum**
web: http://www.fenomenyayincilik.com/
e-mail: siparis@ fenomenyayincilik.com
Sertifika / Certificate No 49983

© Bu kitabın 1. baskısı için yayın hakkı **FENOMEN** & **RumeliYA Yayıncılık ψ Publishing**'e aittir
© The copyright for the 1st edition of this book belongs to **FENOMEN** & **RumeliYA Yayıncılık ψ Publishing**.

Her mekân, zaman ve şartta;

her özne ve nesnede;

her dilde Türkçe...

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER IV

ÖN SÖZ.....1

1. MISIR'DAKİ OSMANLI DEVRİ MİMARİSİNDEN BAZI TÜRKÇE KİTABELER. 3

Ahmet Ali BAYHAN.....3

2. CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DİL BECERİLERİNİN GELİŞİMİ.....48

Atilla DİLEKÇİ.....48

3. ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İŞLEVSEL DİLBİLGİSİNİN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 66

Seher ÇİÇEK 66

4. KÜRESELLEŞME, GÖÇ, ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA KAPSAYICI EĞİTİME BİR BAKIŞ 84

Tufan AYTAÇ 84

Burcu TAŞ 84

Sedat ÇETİN 84

5. OYUN TEORİSİ BAĞLAMINDA EĞİTİMDE ÖZELLEŞTİRME SORUNSALINA BİR BAKIŞ..... 103

Tufan AYTAÇ 103

Hasan ALTUNTAŞ 103

Recep TEKİNARSLAN 103

6. TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRENEN A2 SEVİYESİNDEKİ KIRGIZ ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 120

Sibel BARCIN.....120

7. XV. YÜZYIL KLASİK TÜRK ŞİİRİNDE İLİŞKİ SÖZLERİNİN KALIPLAŞMA DERECELERİ VE KAVRAM ALANI SINIFLANDIRMALARI İLE TANIKLI SÖZLÜĞÜ 129

Enes İLHAN..... 129

Ayşe ÖZKAN AKDAĞ 129

8. KAZAK ÖĞRENCİLERİN AD DURUMLARI KULLANIMI BAĞLAMINDA YANLIŞ ANALİZİ 200

Vildan ÖNCÜL 200

Sonel BOSNALI 200

9. TÜRKİYE VE ALMANYA'DA EĞİTİMDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMIYLA İLGİLİ YAPILMIŞ AKADEMİK ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR İNCELEME 253

Mehtap ÖZDEN 253

Göknur GÜNAY 253

10. CUMHURİYET TÜRKİYESİ'NDE ONLİNE MÜZAYEDELERDE SATILAN CAMALTI LEVHALARDA TÜRKÇE ŞİİRLER 273

Aliye ÖTEN 273

11. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 292

İlknur PAÇALI 292

Cahit EPÇAÇAN 292

12. YABANCI DİLLERDEN TÜRKÇEYE ÇEVİRİLERDE TÜRKÇE KELİME SEÇİMİ VE TÜRKÇENİN DOĞRU KULLANIMI KONULARINDA ÇEVİRMENİN SORUMLULUKLARI 320

Burcu YAMAN 320

13. KALABALIK GRUPLARLA AKADEMİK YAZMA: SORUNLAR, ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 341

Güliz ŞAHİN 341

Neslihan YÜCELŞEN 341

14. TÜRK DİL VE KÜLTÜR TARİHİNDE SİYASETNAMELER 377

Şirvan KALSIN 377

15. TANZİMAT'TAN MİLLÎ EDEBİYATA TÜRKÇE SEVDALILARI VE TÜRKÇENİN SADELEŞME MACERASININ "TARAF"LARI 409

Özlem FEDAİ 409

16. OSMANLI DÜSTURLARINDA TÜRKÇE'YE VERİLEN ÖNEM 430

Hasan KARAKÖSE 430

17. ORTA ASYA EDEBİ EKOLLERİ VE FAALİYETLERİ 452
Recai KIZILTUNÇ 452
Salih ÖZYURT..... 452

ÖN SÖZ

Türkler olmadan tarih yazılamayacağı gibi Türkçe olmadan da dil zevki tadılamaz. Türkçe bıraktığı anıt metinler bakımından dünyada en eski ve en etkili diller arasındadır. Yazıtlardan dijital metinlere kadar Türkçe, her dilden beslenmiş, her dili beslemiş, her dini unsuru kültür kaynağı olarak görmüş, her milletle ve dilleriyle bir arada bulunabilmiş, hâsılı her şart ve duruma uyum sağlamada eşsiz bir örneklik sergilemiştir.

Çin'le münasebetlerde, Budizm'i öğrenmede, Müslüman olmada, imparatorluklar kurmada, Batı ile yarışmada, milli hamlelerde Türkçe hep bayrak gibi kendini göstermiştir.

Türkçenin tarihinde, Cumhuriyet'ten önce belli bir millileşme hareketi geliştirilmiş, tarihi gerçekler de göz önüne alınarak halk ve aydın arasındaki anlaşma boşluğu halktan yana bir tercihle sadeleşmeye geçilmiştir. Sadeleşme hamlesiyle beraber ödünçlemeler terk edilme cihetine gidilmiştir.

Cumhuriyetle beraber millileşme hamleleri resmiyet kazanmış, aydının elinde olan bu görev bizzat devletin üstlendiği bir hizmet alanı olarak görülmüştür. Her ne kadar sadeleşme ön planda tutulmuş olsa da Batıya yakınlaşmanın zaruret olarak görüldüğü o yıllarda doğudan alınan ödünçlemeler terk edilirken bu sefer de batıdan alınan ödünçlemeler görülmeye başlamıştır.

Ancak şu bir gerçek ki Türk dili millileşme hareketinin en derin ve kuvvetli zamanını Cumhuriyet devrinde yaşamıştır.

Cumhuriyet'in 100. yılını yaşayacağımız 29 Ekim 2023 günü için İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD olarak biz de *Yazıtlardan Dijitale Türkçe: Cumhuriyetin 100. Yılına Armağan* adlı kitabı hazırladık. Bu kitapla tarihe bir hatıra bıraktık.

Bu çalışmada yer alan bölümlerden,

1. Mısır'daki Osmanlı Devri Mimarisinden Bazı Türkçe Kitabeler *adlı bölümü Ahmet Ali BAYHAN,* 2. Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dil Becerilerinin Gelişimi *adlı bölümü Atilla DİLEKÇİ,* 3. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde İşlevsel Dilbilgisinin Kullanımı ve Etkinlik Örnekleri *adlı bölümü Seher ÇİÇEK,* 4. Küreselleşme, Göç, Çok Kültürlülük Bağlamında Kapsayıcı Eğitime Bir Bakış *adlı bölümü Tufan AYTAÇ, Burcu TAŞ ve Sedat ÇETİN,* 5. Oyun Teorisi Bağlamında Eğitimde Özelleştirme Sorunsalına Bir Bakış *adlı bölümü Tufan AYTAÇ, Hasan ALTUNTAŞ ve Recep TEKİNARSLAN,* 6. Türkiye Türkçesi Öğrenen A2 Seviyesindeki Kırgız Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi *adlı bölümü Sibel BARCIN,* 7. Xv. Yüzyıl Klasik Türk Şiirinde İlişki Sözlerinin Kalıplaşma Dereceleri ve Kavram Alanı Sınıflandırmaları İle Tanıklı Sözlüğü *adlı bölümü Enes*

İLHAN ve Ayşe ÖZKAN AKDAĞ, 8. Kazak Öğrencilerin Ad Durumları Kullanımı Bağlamında Yanlış Analizi *adlı bölümü Vildan ÖNCÜLve Sonel BOSNALI,* 9. Türkiye Ve Almanya'da Eğitimde Web 2.0 Araçlarının Kullanımıyla İlgili Yapılmış Akademik Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme *adlı bölümü Mehtap ÖZDEN ve Göknur GÜNAY,* 10. Cumhuriyet Türkiyesi'nde Online Müzayedelerde Satılan Camaltı Levhalarda Türkçe Şiirler *adlı bölümü Aliye ÖTEN,* 11. Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlere Yönelik Öğretmen Görüşleri *adlı bölümü İlknur PAÇALI ve Cahit EPÇAÇAN,* 12. Yabancı Dillerden Türkçeye Çevirilerde Türkçe Kelime Seçimi ve Türkçenin Doğru Kullanımı Konularında Çevirmenin Sorumlulukları *adlı bölümü Burcu YAMAN,* 13. Kalabalık Gruplarla Akademik Yazma: Sorunlar, Çözüm Önerileri *adlı bölümü Güliz ŞAHİN ve Neslihan YÜCELŞEN,* 14. Türk Dil ve Kültür Tarihinde Siyasetnameler *adlı bölümü Şirvan KALSIN,* 15. Tanzimat'tan Millî Edebiyata Türkçe Sevdalıları ve Türkçenin Sadeleşme Macerasının "Taraf"ları *adlı bölümü Özlem FEDAİ,* 16. Osmanlı Düsturlarında Türkçe'ye Verilen Önem *adlı bölümü Hasan KARAKÖSE,* 17. Orta Asya Edebi Ekolleri ve Faaliyetleri *adlı bölümü Recai KIZILTUNÇ ve Salih ÖZYURT hazırladılar.*

Yazıtlardan Dijitale Türkçe: Cumhuriyetin 100. Yılına Armağan adlı eserin dijital ortamlarda yerini almasında emeği herkese çok teşekkür ederim.

Prof. Dr. Yakup YILMAZ

1. MISIR'DAKİ OSMANLI DEVRİ MİMARİSİNDEN BAZI TÜRKÇE KİTABELER

Ahmet Ali BAYHAN1

Giriş

Afrika kıtasının kuzeyinde yer alan Mısır, çok zengin bir tarihi geçmişe sahiptir. Arkeolojik çalışmalardan elde edilen veriler, buradaki medeniyetin tarihini M. Ö. 5000 civarında kurulduğu bilinen Aşağı ve Yukarı Mısır Krallıklarına kadar götürmektedir. Onları Menes Hanedanlığı ile Pers egemenliği izler. Ardından Roma ve Bizans hâkimiyetine giren Mısır, 641 yılında Amr b. Âs liderliğindeki güçlerce ele geçirilerek İslam beldesi halini almıştır. İslami dönemde, başlangıçta Emeviler ve Abbasiler devirlerinde valiler eliyle idare edilen bir eyalet statüsündeyken, Abbasiler zamanında Tolunoğulları ve İhşidoğulları Mısır'da bağımsız ilk Türk İslam devleti olarak tarih sahnesine çıkmışlar ve Katayi'de yaptırılan Tolunoğlu Ahmed Camii erken Türk İslam yapılarının karakterini sergileyen 'Samerra Üslûbu'nu Kuzey Afrika'ya naklinde öncü rol üstlenirken, Kahire'deki Şerif Tabataba Meşhedi de Abbasi dönemi klasik mimarisinin temsilcisi durumundadır. Tunus'ta ortaya çıkmasının ardından Afrika'nın kuzeyi ile Filistin ve Suriye gibi bölgeleri ele geçiren ve Ezher Camii/Medresesi gibi eğitim kurumlarıyla Şii mezhebinin yayılımını gerçekleştiren Fatımiler'den sonra, Eyyubiler döneminde bir taraftan kuruluşu gerçekleştirilen medrese ve zaviye gibi dini kurumlarla Mısır'da Sünni İslam inancının yeniden yerleşmesi sağlanırken, diğer taraftan ortaya konulan mimari eserlerde Zengi ve Büyük Selçuklu mimari tarzının etkileri tebarüz ettirilmiştir. Daha sonra Eyyubilerin Anadolu ve Kafkasya'dan naklettikleri Çerkez ve Türkmenler vasıtasıyla kurulan Memlukler zamanında, hem Büyük Selçuklu ve Zengi mimarisi, hem de özellikle Buhara ve Semerkant'taki eserlerde yaygın olarak karşımıza çıkan yüksek kasnaklı soğan kubbe formlu Timurlu mimarisi, aynı zamanda Anadolu Türk mimarisi ile irtibatlı Türk mimarlığının gelenek ve göreneklerinden beslenen orijinal bir mimari karakter sergilenmiştir. Yavuz Sultan Selim eliyle Mısır'ın 1517'de fethedilerek Osmanlı topraklarına dahil edilmesiyle siyasi anlamda bir genişleme sağlaması yanı sıra dünya Müslümanları üzerindeki etkinliğinin artışına sebep teşkil etmesine ilaveten özellikle kahve ticareti başta olmak üzere ticari güzergahlardaki batılı devletlerin egemenliğine son verilmiştir. Böylece Akdeniz bir Türk gölü halini almıştır. Osmanlı devrinde yaklaşık dört asır boyunca başkentten gönderilen valiler tarafından idare edilen bir eyalet olarak yönetilen Mısır'da, bilhassa Kahire'de,

[1] Prof. Dr., Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sanat Tarihi Bölümü (Ordu, Türkiye), bayhanahmetali@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2496-6136

muhtelif mimari eserler inşa edilirken, bu eserlerin üzerinde mevcudiyeti belgelenen çok sayıda Türkçe kitabe örnekleriyle de karşılaşılmaktadır.

Mısır'ın coğrafi yapısı ve tarihi gelişimi

Kuzeyden Akdeniz, kuzeydoğudan İsrail, doğudan Kızıldeniz, güneyden Sudan ve batıdan Libya ile çevrili durumdaki Mısır, fiziki bakımdan Nil vadisi ve deltası, doğu (Arap) çölü, batı (Libya) çölü ve Sina yarımadası olmak üzere dört bölgeye ayrılır. Doğu Afrika'dan doğarak Sudan'dan sonra Mısır'a ulaşan ve Asvan civarında derin ve dar bir vadide ilerleyen, daha sonra herhangi bir kol bağlanmaksızın yaklaşık 1100 km mesafe kateden ve sonuçta Reşid ve Dimyat ağızlarından Akdeniz'e ulaşan Nil nehri, ülkenin en önemli akarsuyudur. Doğu çölünde Kızıldeniz tepeleri denilen dorukları 2000 metreyi aşan yükseltiler, batı çölünde ise daha alçak ve geniş bir arazi yapısı söz konusudur. Oldukça geniş ve derin çukurlara dolan sular sebebiyle tarıma elverişli Siva, Bahriyye, Feyyum, Ferafre, Dahle ve Harce gibi vahalar ortaya çıkmıştır. Buna karşılık deniz seviyesinden 136 m aşağıda ve kurak yapısı dolayısıyla Kattare çukurluğu da yerleşime elverişli değildir. Sina yarımadasının güneyindeki Katherina dağı (2642 m) ülkenin en yüksek noktasını oluşturur. Kuzey Afrika çöl kuşağında bulunduğundan kurak ve sıcak çöl ikliminin hüküm sürdüğü Mısır'da, kurak yerlerde mimoza ve ılgın gibi bodur ağaçlar, çalılar ve kokulu otlardan müteşekkil bir bitki örtüsü, yer altı suyunun zengin olduğu bölgelerde de palmiyeler, sulak vadilerde nilüfer ve kamış gibi su bitkileri yetişmektedir. Nil deltası ve Akdeniz kıyısında kurulmuş yaklaşık on beş kadar büyük şehirde nüfusun yarıya yakınının yaşadığı Mısır'da, aynı zamanda göçebe ve çöl vahalarında yerleşik bir nüfus hakimdir (2004 tahmini nüfusu 71 milyon). Yüzölçümünün % 4'ü tarıma elverişli olduğundan buğday, arpa, muhtelif sebze ve soğan ile şeker kamışı, pirinç ve pamuk gibi büyük gelir temin edilen ürünler tercih edilirken, demir cevheri, fosfat, kireç taşı, talk, jips ve asbest gibi yer altı kaynakları yanı sıra kömür, doğal gaz ve petrol rezervleri bakımından zengin olan ülke, petrokimya ve otomotiv sektörlerine ilaveten pamuk ipliği ve pamuklu giyim sanayiinde dünyada hatırı sayılır bir yere sahiptir. Tarih boyunca kullanılagelen nehir taşımacılığına ilave olarak günümüzde gelişen karayolu, demiryolu ve havayolu ağlarıyla dünyaya entegre olmuş durumdaki Mısır, çok zengin ve derin bir tarihi geçmişe sahip medeniyet beşiği coğrafyalardan birisi olarak çok önem taşır (Bediz, 1951, 329-352; Öngör, 1964, 231-243; Ataöv, 1977, 27-29; Gözenç, 1995, 123-130; Köksal, 1999, 339-351; Atasoy, 2003, 775-788; Doğaner, 2004, 553-555).

Paleolitik (Eski Taş) ve Mezolitik (Orta Taş) çağları takiben yaklaşık M.Ö. 5000-3800 arasını kapsayan Neolitik (Yeni Taş) çağında, Mısır'da insanların yerleşik düzende ve toplu biçimde yaşam sürdükleri ve tarım, hayvancılık, dokumacılık ve çömlekçilik bilgisine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Eski Mısır tarihçisi Rahip Manethon'a göre Aşağı ve Yukarı Mısır Krallıkları olarak Mısır'da tarih sahnesine

çıkan iki ülkeyi Tinis Kralı Menes'in birleştirmesi sonucunda 3000 yıl gibi uzun bir süre devam eden otuz bir hanedandan müteşekkil eski, orta ve yeni krallıklar dönemi hüküm sürer (Mansel, 1938; Özer, 1939; İnan, 1987; Üstüner, 1998; Görgü, 2004, 555-557). Roma ve Bizans dönemlerinde Roma ve İstanbul'dan sonra ikinci sıradaki önemli bir eyalet statüsü ile yönetilen Mısır'ın merkezi, idari ve ticari olduğu kadar dini ve kültürel açıdan da İskenderiye'dir ve buna paralel olarak tıp, felsefe ve matematik alanlarında muhtelif ekollerin geliştiği bir ilim yuvasıdır (Avcı, 2003, 57-58; Avcı, 2004, 557-559). 640-642 yılları arasındaki mücadeleler neticesinde Amr b. Âs komutasındaki ordu tarafından fethedilen Mısır'da, Babilon'un kuzeyinde eyalet merkezi olarak kurulan ve güney Arabistan'dan getirilen muhtelif kabilelerin yerleştirildiği Fustad denilen karargâh şehir, aynı zamanda yeni bir idare merkezi halini almıştır. Emeviler ve Abbasiler dönemlerinde de valiler eliyle yönetim geleneği sürdürülmüştür. Ahmed b. Tolun'un Abbasi halifesine bağlı bir valiyken, 868'de önce otonom, daha sonra da bağımsızlığını ilan ederek devlet haline gelmesi Mısır'da yeni bir dönemin başlamasına zemin oluşturmuştur. B. Tolun'un ölümünden sonra ortaya çıkan otorite boşluğu sonucunda tekrar Abbasilere bağlanan Mısır'daki düzensizliği düzeltmek amacıyla Dımaşk valisi Muhammed b. Tuğç 'İhşid' unvanıyla görevlendirilince, İhşidiler devri başlamıştır. 969'da Cevher es-Sıkılli komutasındaki Fatımi ordusu, ülkenin içinde bulunduğu siyasi boşluk ve kıtlık gibi gerekçeler dolayısıyla savaşmaksızın Mısır'ı ele geçirdi. Kahire adıyla yeni bir yönetim merkezi tesis edildi. 1171'de yönetimi devralan Eyyubiler, Mısır tarihinin en önemli aşamalarından birini oluştururlar. Haçlılarla mücadele ve Şii-İsmaili mezhebe ait kurumların ortadan kaldırılması ve yeniden Sünni İslam inancının hâkim unsur haline getirilmesi bu zaman diliminde gerçekleşmiştir. Şeceretü'd-Dürr ile evlenmesinden sonra iktidarı ele geçiren İzzeddin Aybek'in yönetiminde kurulan Memluk Devleti (1250), bir taraftan Moğollara karşı kazandıkları Aynicalut Savaşı sebebiyle İslam dünyasında otoritelerini sağlamlaştırırken, diğer taraftan kısa bir süre zarfında bölgeyi Haçlılardan temizleyerek halkına, kültürüne ve diline yabancı oldukları bu coğrafyaya meşruiyetlerini kabul ettirmişlerdir. Memluk Devleti'nde önceleri Bahri Memlukler adıyla Türkmenler hâkim unsurken, 1382'den itibaren Burci Memlukler olarak anılan Çerkez soylu yöneticiler görev yapmışlardır (Tomar, 2004, 559-563). Memluklerin XVI. yüzyılın başlarından itibaren İslam dünyasında iç huzursuzlukları gideremememesi, dış tehlikeleri karşılamakta zorlanması, bununla birlikte Dulkadır Beyliği meselesi ile Safevi tehdidi gibi sebeplerle Osmanlı Devleti ve Memlukler arasında vuku bulan Mercidabık Savaşı (1517) neticesinde Suriye Osmanlı hakimiyetine girmiş ve ardından Ridaniye'de Memluk direnişi kırılarak Yavuz Sultan Selim komutasındaki Osmanlı ordusu Kahire'de sükûneti sağlamış ve Mısır, beylerbeylik haline getirilerek yönetilmeye başlanmıştır (es-Seyyid, 2004, 563-569). 1798'deki Fransız işgalinin bertaraf edilmesini müteakip bozulan düzeni sağlamak üzere görevlendirilen Vali Koca Hüsrev Paşa tarafından binbaşılığa

yükseltilen Mehmed Ali Paşa, kargaşa ortamında istifadeyle bütün tarafları birbirine karşı kullanıp Mısır valileri Hüsrev, Tahir, Ali ve Hurşid paşaları bertaraf etmiş ve daha sonra da ulema, eşraf ve halkın desteğini alarak Mısır valiliğine getirilmiştir (1805). Askeri, iktisadi ve idari reformlar yapması yanı sıra divan ve meclisler teşekkülüyle merkezi bir yönetim sağlaması neticesinde yayılmacı bir siyasete yönelerek aşırı emeller gütmesi ve Osmanlı merkezi idaresine başkaldırmasına zemin oluşturmuştur. Hidiv unvanıyla Osmanlı bürokrasisinde önemli bir statü kazanan Mehmed Ali Paşa'dan sonra aynı aileye mensup kişilerce idare edilen Mısır'da yeni bir evre başlamış oluyordu. Ayrıca bu dönemde Mısır, İngiliz işgaline de maruz kalmıştır (1882). 1914'te İngiltere, Fransa ve Rusya'nın Osmanlı Devleti ile savaşa girmesi üzerine İngiltere, tek taraflı olarak Osmanlı hükümranlık haklarını kaldırarak Mısır'ı himayesi altına almıştır. 1922'de İngilizlerin desteğiyle Mısır'da Krallık devri başlamıştır. 1952'de gerçekleşen Hür Subaylar darbesi sonucunda iktidara gelen General Necip başkanlığındaki hükümet 1953'te cumhuriyeti ilan ederek demokratik bir yönetim sistemine geçiş sağlanmış olan ülkenin adı 1971'deki bir referandumla 'Mısır Arap Cumhuriyeti' olarak değiştirilmiştir (İrtem, 1999; Kutluoğlu, 2002, 62-65; Görgün, 2004, 569-575). Bu kadar uzun bir süre Türk idaresinde kalan bir coğrafyada mimariden sanata, hatta edebiyata kadar pek çok alanda derin izler bulmak mümkündür. Türkçe kitabeler de bu etkiyi yansıtan en önemli kültürel değer olarak öne çıkmaktadır.

Cami kitabeleri

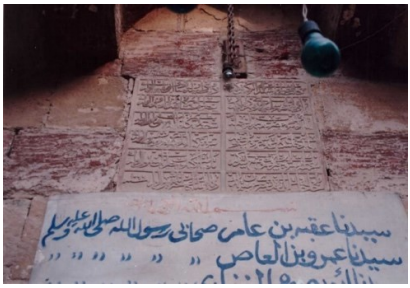
Ukbe b. Âmir Camii: Kahire'deki İmam Şafi Mezarlığında yer alan ve ilk defa Selahaddin Eyyûbî tarafından Ukbe bin Âmir'in[2] mezarı üzerine inşa ettirilen türbenin Muhammed b. Melik Âdil tarafından yenilenmesi (Abdülvahhab, 1993, 316) sonrasında zamanla zaviye (Mübarek, 1986, 122) olarak faaliyet göstermeye başlayan yapı, Vezir Haseki Mehmet Paşa[3] tarafından 1066/1655 yılında yeni baştan cami olarak yaptırılmıştır (Fihrisu'l-Âsâri'l-İslâmiyyeti Bi-Medîneti'l-Kâhirati, 1951, 9; Evliya Çelebi, 1993, 434; Abdülvahhab, 1993, 316; Mübarek, 1986, 122; Muhammed, 1971, 88). Giriş kapısı üzerindeki Osmanlıca altı satırlık kitabe (Resim 1) şöyledir (Akkuş, 1991, 385-386; Bayhan, 1997, 59-61):

---

[2] Asıl adı el-Seyyid 'Ukbe b. Âmir b. 'Abes b.Ğanem b. 'Adiyy b. Amru b. Rufâh ibni Cüheynetü'l-Cehnî olan 'Ukbe b. Âmir, Hz. Peygamber'in (S.A.V.) hizmetkar sahabelerinden olup, alim bir kişiliğe sahiptir. Muhaddis, Farâiz ve Fıkıh bilgini ve aynı zamanda kâtip ve şair olan Ukbe b. Âmir, Kur'an'ın toplanmasında da görev üstlenen bir sahabedir. Ayrıca İslam ordusunda Şam ve Mısır fetihlerine katılmıştır. Emeviler devrinde, Muaviye zamanında 665-667 yılları arasında Mısır valiliği yapmıştır. 678 senesinde Mısır'da vefat etmiştir (Abdülvahhab, 1993, 315; Mübarek, 1986, 131-134; Muhammed, 1971, 84-87).

[3] IV. Mehmet döneminde 1063/1652-1066/1655 yılları arasında Mısır valiliği yapan İbrahim oğlu Silahdâr Mehmet Paşa'dır. Salih, dindar ve iyi bir kimse olan bu zat Fustad ve Kahire'deki mescid, meşhed ve ribatların tamirini de gerçekleştirdi (Muhammed, 1971, 88; Mehmed Süreyya, IV, 1311, 172-173).

Hafız-ı Mısr ol semiy-yi Seyyidi'l-Kevneyn kim	حافظ مصر اول سمی سید الکونین کیم
Devlet-i dâreynle şâdân olup makbûl ola	دولة دارینله شادان اولوب مقبول اوله
Pâdişâhın hem silahdârıydı hem damâdıdır	بادشاهك هم سلحداریدی هم دامادیدر
Hayriyle ihsânı lâyıkdır ânın mebzûl ola	خیریله احسانی لایقدر انك مبذول اوله
Yapdı işbu Hazret-i Ukbe makâmın cümleten	یابدی اشبوحضرت عقبة مقامن جملة
Cennet-i 'Adni mükâfât îde Hak me'mûl ola	جنت عدنی مکافات ایده حق مامول اوله
Yapdı câm'i mekteb u havz u sebîl ü sâkiya	یابدی جامع مکتب و حوض و سبیل و ساقیه
Şöyle tekmîl itdi kim birbirin medhûl ola	شویله تکمیل اتدی کیم بریبرن مدخول اوله
Cümlenin makbûlu bir hayr u eser vad' itdiğim	جمله نك مقبولی بر خیر و اثر وضع ایتدی کیم
Tâ kıyâmet anılup hayrı ânın menkûl ola	تا قیامت اکیلوب خیری انك منقول اوله
Hâlık u halkın yanında hayrı çün makbûldur	خالق و خلقك یا ننده خیری جون مقبولدر
Didiler itmâmına târih Hayra hü'l-Makbûl ola	دیدیلر اتمامنه تاریخ "خیره المقبول اوله"
Sene 1066	سنة ١٠٦٦



Resim 1- Ukbe b. Âmir Camii'nin İnşa Kitabesi

Resim 2- Eseru'n-Nebi Camii Güney İhata Duvarındaki Kitabe (Tüfekçioğlu'ndan)

Eseru'n-Nebi Camii: Kahire'de Birketü'l-Habş yakınlarında bulunan ve ilk olarak Memluk vezirlerinden Sâhib Muhammed Taceddin'in 704-709 (1305-10) yılları arasında yaptırmaya başladığı, ancak vefatı üzerine oğlu Nasıreddin Muhammed tarafından tamamlattırdığı, ardından aynı dönemde Sultan Eşref Şaban (1363-1376) tarafından şafiler için bir medrese, Sultan Zahir Berkuk (1382-89 / 1390-99) ise ulaşımı kolaylaştırmak için Nil Nehri üzerine bir rıhtım yaptırmış ve günümüze ulaşan yapının içerisindeki sütunlardan Memluk devrine ait olanları Sultan Ferec b. Berkuk (1399-1405) ile Sultan Gûri'nin (1504) ilavesi oldukları anlaşılmaktadır (Mübarek, 1987, 150; Muhammed, 1971, 413; Abdülfettah, 2014, 83-91). Mısır'ın Osmanlı Devleti'nin eline geçmesinden sonra, kitabesine göre Sultan IV. Mehmed zamanında Mısır Valisi İbrahim Paşa tarafından esaslı bir biçimde tamir edilerek günümüzdeki şekline kavuşmuştur ve 12 Şevval 1073 / 20 Mayıs 1663 tarihinde cami olarak ibadete açılmıştır Evliya Çelebi, 2007, 132-133; Bayhan, 1997, 66-68). 1224/1809 yılı Recep ayında Bezirganbaşı Mahmut Hasan tarafından yakınındaki kasırla birlikte tamir ettirilmiştir. Caminin güney ihata duvarının üzerinde celi sülüs karakterli olarak yazılmış Osmanlıca kitabede (Evliya Çelebi, 2007, 133, Tüfekçioğlu, 2017, 36-37) şunlar ifade edilmiştir (Resim 2):

Vad' olundu sâkiya Sultân Mehmed nâmına	وضع اولندي ساقيه سلطان محمد نامنه
Bir sebil dahî yapıldı sâkiyanın yânına	بر سبيل دخي يايلدي ساقيه نك ياننه
Nûş îdüb âb-ı safâ bahşından ânın teşneler	نوش ايدوب آب صفا بخشندن انك تشنه لر
Eylesünler çok du'â evvel pâdişâhın şânına	ايلسونلر چوق دعا اول پادشاهك شاننه
Çün tamâma îrîcek hâtif dîdî târîhini	چون تمامه ايريجك هاتف ديدي تاريخني
Bu sevâb oldı revâ Sultân Mehmed âdına sene 1077/1666	بو ثواب اولدي روا سلطان محمد ادنه سنة ١٠٧٧

Caminin kuzeybatı yönündeki mekânın giriş kapısının solunda yer alan Osmanlıca kitabe altı satırlık olup (Resim 3), mermere hak edilmiş bir levha halindedir[4] (Akkuş, 1991, 386; Bayhan, 1997, 66; Abdülfettah, 2014, 87-88).

Cenâb-ı Hazret-i Sultan Mehmed-i Ğâzî	جناب حضرت سلطان محمد غازى
Vücûd-ı pâkinî hayrâta mazhar itdi Hüdâ	وجود باكنى خيراته مظهرايتدى خدا

[4] Evliya Çelebi bu kitabenin ilk ve son beytini nakletmektedir. Ayrıca bu kitabenin dış kıble kapısı üzerinde bulunduğunu belirtmektedir (Evliya Çelebi, 1993, 321).

Derûn-ı pâkine ilhâm idüp Hüda-yı Celîl	درون باكنه الهام ايدوب خداى جليل
Kâbil bu camii resm-i kademi üzre binâ	كابل بوجامعى رسم قدم اوزره بنا
Semiy-yi bâni-i Beytu'l-lâh İbrahîm	سمى بانى بيت الله ابراهيم
Ki mülk-i Mısr-ı adâletde vâlidir hâlâ	كه ملك مصر عدالتده والدر حالا
Kimine bendesi ol pâdişâh-ı devrânın	كيمينه بنده سى اول بادشاه دورانك
Bugüne bir eseri itdi nâmına ihyâ	بو كونه براثرى ايتدى نامنه احيا
Sürüp yüzün kadem-i resmine o Sultanın	سورب يوزن قدمى رسمنه او سلطانك
N'ola şefaate mazhar olsa rûz-ı cezâ	نوله شفاعته مظهر اولسه روزجزا
Dua idüp didi itmâmına Zeki tarih	دعا ايدوب ديدى اتمامنه زكى تاريخ
Yerinde câmi-i âlî esâs-ı bî-hemtâ	يرنده جامع عالى اساس بى همتا

Resim 3- Eseru'n-Nebi Camii'nin Harim Güneybatı Duvarındaki Kitabe (Tüfekçioğlu'ndan)

Resim 4- Ziyaretgahın Güney Duvarındaki Kitabe (Tüfekçioğlu'ndan)

Ziyaretgahın güney duvarındaki dikdörtgen nişin üzerinde yer alan celi sülüs karakterli Osmanlıca kitabe (Evliya Çelebi, 2007, 132; Tüfekçioğlu, 2017, 38) şu şekildedir (Resim 4):

Bu makâmı eyledi resm-i kademi üzre cedîd	بو مقامي ايلدي رسم قدمي اوزره جديد
Kılsun İbrahim Paşanın Hüdâ ömrün mezîd	قيلسون ابراهيم پاشانك خدا عمرن مزيد

Caminin kıble kapısının üzerinde varak altınlanmış Ta'lik hatlı bir Osmanlıca kitabenin (Evliya Çelebi, 2007, 132; Tüfekçioğlu, 2017, 38) daha mevcut olduğu rivayet edilmektedir:

Câmi'-ı cennet-misâle düşdü târîhi tamâm	Oldı İbrahim Paşa câmi'-ı dâr-ı selâm sene 1077/1666

Ziyaretgahın kapısı üzerinde bulunduğu rivayet edilen kitabe (Evliya Çelebi, 2007, 132; Tüfekçioğlu, 2017, 38; Bayhan, 1997, 68) ise şöyledir:

Bu makâm-ı dil-küşâda resm-i pây-i Mustafa	Kâinâtın çeşmine oldı gubârı tûtiyâ
Bu kadem resmine ihlâs ile her kim yüz süre	Bâtını olur bir münevver zâhiri hem rûşenâ
Hâtif-i gaybî pesend îdüb dîdî târîhini	Oldı Hakkâ kim müferrih resm-i pây-i Mustafa Sene 1077/1666

Ziyaretgahın içerisindeki mihrabın sol tarafına yerleştirildiği rivayet edilen kitabede (Evliya Çelebi, 2007, 132; Tüfekçioğlu, 2017, 38) şunlar yazılıdır:

Bâb-ı resm-i kadem-i pâk-i Nebîye târîh	Îtdî İbrahim Paşayı cihân-dâd âbâd Sene 1074/1663

Ziyaretgahın kapısı üzerine Ta'lik hatla yazılmış olduğu rivayet edilen kitabe (Evliya Çelebi, 2007, 132; Tüfekçioğlu, 2017, 38) şöyledir:

Çün tamâma îrîcek hâtif dîdî târîhini	Böyle i'mâle muvaffak oldı Firdevs ü İrem Sene 1074/1663

Nil Nehri'nin kıyısındaki kasır için yazıldığı rivayet edilen kitabe (Tüfekçioğlu, 2017, 38) şu şekildedir:

Dîdî Nakşî bu binâ târîhini	Kasr-ı eyvân üzre oldı (...) Sene 1077/1666

Ahmed Kethüda Camii: Kahire Kalesi'ndeki Babu'l-'Azeb'in iç kesiminde yer alan ve Bahri Memlûkler döneminde 1370 senesinde inşa edilen, Çerkez Memlûkleri

zamanında da Sultan Şeyh Müeyyed tarafından 1418 yılında tamir ettirilmiş olan eski caminin Osmanlı döneminde kullanılamayacak duruma gelmesi üzerine Azepler Ocağı'nın yöneticilerinden kale kapısı muhafızı Ahmed Kethüda tarafından 1697 yılında yaptırılmış (FÂİBMK, 1951, 3; Abdülhafız, 1994, 68-70; Bayhan, 1997, 75) bir eserdir. Giriş kapısı üzerindeki kitabe şu şekildedir (Resim 5):

Serhîl münîf ğays ya'ni ki Ahmed Kethüda	سرحيل منيف غيث يعنى كه احمد كتخدا
. . . . .	.....
Ol sâ'î hayr-i hasen yapdı bu hasenatı	اول ساعى خير حسن يابدى بو حسناتى
Makbûl idüp zü'l-minen ta'vîz îde rûz-u Hüda	مقبول ايدوب ذوالمنن تعو يض ايده روز خدا
Dolup cemaat subh u mesâ' olup tahiyyât	دولوب جماعت صبح ومساء اولوب تحيات
. . . . .	.....
Cün 'ıbâdât-ı gönüller tarih olsun	جون عبادات كوكلر تاريخ اولسون
Bu camii kıldı binâ Kuyumcu Ahmed Kethüdâ	بوجامعى قيلدى بنا قيو مجى احمد كتخدا
Sene 1109	سنة١١٠٩

Resim 5- Ahmed Kethüda Camii Kitabesi

Beyyûmî Camii: Kahire'deki Beyyûmî Caddesi'nde bulunan yapı, Şeyh Beyyûmî[5] adına, Mısır valiliği sırasında kendisine hayır dualar yaptığı için Sadrazam Mustafa Paşa, Mısır'daki vekili Osman Ağa'ya bir mescit ve ona bitişik bir türbe ile bir sebil-küttap yaptırmasını emretmiştir. Yapılar 1766'da inşa ettirilmiştir (Abdülvahhab, 1993, 348-350; Mübarek, 1980, 144). Güneydoğu yönündeki giriş kapısı üzerinde yer alan yapım kitabesi (Abdülvahhab, 1993, 349; Bayhan, 1997, 106) şöyledir:

صاحب الحيرات عثمان اغا وكيل تابع المرحوم الحج بشير اغا دار السعادة كان سنة١١٨٠

Sâhibu'l-hayrât Osman Ağa vekîlu tâbi'u'l-merhûm el-Hâc Beşir Ağa Dâru's-saâdeti kâne sene 1180

el-Arzî Mescidi: İskenderiye'de Monşiyye Semti'nde Sûk el-Akkâdîn (Akkadin Caddesi)'de bulunan mescit, mimari özellikleri bakımından XVIII. Yüzyıl eseri olmalıdır. Giriş kapısı üzerindeki kitabe dört satırlıktır (Bayhan, 2007, 151):

Hâdim-i pecâde şer' Muhammed Mustafa	خادم پجاده شرع محمد مصطفي
Hâkim-i İskenderiye oldu çûn ba'de'l-vusûl	حاكم اسكندرية اولدي چون بعد الوصول
Bir ibadethane yapdı didiler tarihini	بر عبادت خانه ياپدي ديديلر تاريخني
Cami'u... ahalî hizmet-i rusûl	جامع --- احالي خدمت رسول

Resim 6- Silahdâr Süleyman Ağa Camii Kitabesi

[5] Asıl adı Ali b. Hicâzî el-Beyyûmî olan Beyyûmiyye tarikatının kurucusu Mısırlı sûfi bir şahsiyettir. 1696'da Mısır'ın Beyyum kasabasında doğmuştur. Hıfzını ve öğrenimini tamamladıktan sonra çeşitli tariklerden icazet alan Beyyûmî "Camiu't- Turuk" olarak şöhret kazanmıştır. Mısır Valisi Mustafa Paşa onun sevenlerinden ve sohbetinin müdavimlerindendi. Vefat ettiğinde anılan camideki türbesine gömülmüştür (Yılmaz, 1992, 99).

Silahdar Süleyman Ağa Camii: Kahire'deki Muiz Li-Dinillah Caddesi'nde bulunan yapı, Silahtar Süleyman Ağa[6] tarafından 1837-39 yılları arasında yaptırılmış olup, Kral Faruk I devrinde caminin içerisinde ve avlu kemerleri ile kubbelerinde onarımlar gerçekleştirilmiştir (FÂİBMK, 1951, 8; Abdülvahhab, 1993, 360; Muhammed, 1983, 311; Ferğali, 1991, 219; Mübarek, 1970, 134; Mübarek, 1986, 40; Williams, 1993, 202; Behrens-Abouseif, 1996, 167-168). Güneydoğu cephesindeki giriş kapsının üzerinde bulunan dört satırlık Osmanlıca kitabe (Akkuş, 1991, 387; Bayhan, 1997, 123-125) şöyledir (Resim 6):

Mefhar-i ehl-i himem ya'nî Süleyman Ağa	مفخر اهل همم یعنی سلیمان اغا
Ki odur kân-ı kerem sâhib-i 'izz-i sermed	که اودر کان کرم صاحب عز سرمد
Sâbikan oldu Silahdâr-ı Hidivvi-'Azam	سابقا اولدی سلحدار خد یوا عظم
Şimdi da'vâtı ile itmede sa'y-ı bî-had	شمدی دعواتی ایله ایتمده سعی بیحد
Yapdı nev-tarhla bu câmi-i dil-cû eserî	یابدی نوطرحله بو جامع دلجو اثری
Sarf-ı nakdine himmet ile o zât-ı erşed	صرف نقد ینه همتله اوذات ارشد
İtdi târihini imlâ dil-i erbâb-ı hulûs	ایتدی تاریخنی املادل ارباب خلوص
Câmi feyzle oldu bu vâlâ-ma'bed	جامع فیض اله اولدی بو والا معبد
Sene 1255	سنة١٢٥٥

Mehmed Ali Paşa Camii: Kahire Kalesi'nde Mehmet Ali Paşa'nın[7] emriyle 1830 yılında caminin inşasına başlanmış olup, vefat ettiği 1848 senesine kadar kesintisiz çalışmalar sürdürülmüştür. Bu sırada caminin kaba inşaatı tamamlanmış, ancak süslemeleri eksik kalmıştı. Hidiv I. Abbas Hilmi Paşa'nın emriyle daha sonra, binanın süslemeleri, mermer işlemeleri, gümüş şamdanları ve Mehmet Ali Paşa'nın kabrini kuşatan pirinç parmaklık gibi işleri gerçekleştirilmiştir. 1854'te Hidiv

---

6 Mısır Hidivi Mehmet Ali Paşa'nın önde gelen emirlerinden birisi olup önemli görevler gördükten sonra "Silâhdâr" vazifesine atanmıştır. 1844 senesinde vefat etmiştir (Mübarek, 1986, 41-42; Abdülvahhab, 1993, 360; Muhammed, 1983, 311; Ferğalî, 1991, 219).

7 Mehmet Ali Paşa 1768 senesinde, kan davası sebebiyle dedesi ve babasının Konya'dan göç ettiği Arnavutluk'un Kavala şehrinde dünyaya gelmiştir. Babası şehrin yöneticisi olan Mehmet Ali, ileri gelen hocalardan dersler alarak yetişti ve Osmanlı ordusuyla çeşitli seferlere katıldı. Daha sonra ticaretle meşgul olduktan sonra 1798'de Fransızların Mısır'ı işgali üzerine kurulan Osmanlı ordusuna katıldı. Fransız istilasının kaldırılmasından sonra Mısır'daki yönetim boşluğunu iyi değerlendiren Mehmet Ali Paşa 1805'ten itibaren Mısır'ı önce vali, sonra Hidiv olarak yönetmeye başladı. 1848'de vefat etti, ancak onun soyundan devlet adamları Mısır'ı 1952'ye kadar yönettiler (Ana Britannica, XV, 1989, 497-498; Muhammed, 1983, 315-317; Abdülvahhab, 1993, 376-378; Abdülhafız, 1994, 82-83; Kutluoğlu, 2002, 62-65).

Mehmet Said Paşa mübarek gecelerde camide mevlitler tertip etmeye başlamıştır. Bakır dökme kapıları 1863'ten sonra Hidiv İsmail Paşa tarafından yaptırılarak konulmuş, ayrıca İbrahim Rüşdü Efendi hattıyla tezhipli Mushaflar hediye edilmiş ve Sultan Abdülaziz'in Mısır'a geldiğinde namaz kılması için bir maksure ile onun kullanımına mahsus tuvaletler yaptırılmıştır. Tevfik Paşa 1879'da avlunun mermerlerinin yenilenmesi ve kubbelerinin kurşunlarının değiştirilmesi işlerini gerçekleştirmiştir. 1931-1939 yılları arasında Kral Faruk I'in emriyle caminin kubbeleri ile onları taşıyan kemerleri elden geçirilmiştir[8] (Hasan, 1981, 139-140; Yetkin, 1954, 284; el-Behnasî, 1986, 247; al-Asad, 1992, 39-55; Behrens-Abouseif, 1996, 168-170; Behrens-Abouseif, 1985, 167-168; Behrens-Abouseif, 1987, 14; Samih 1984, 63-108; Aslanapa, 1986, 442-443; Ferğalî, 1991, 151-155; Williams, 1993, 223; Mübarek, 1986, 180-181; Abdülhafız, 1994, 82-88; Muhammed, 1983, 318; Bayhan, 1997, 126-131). Caminin kuzeybatı yönündeki harim cümle kapısının üzerinde yer alan ve lacivert zemin üzerine Ta'lik hatla yazılarak istiflenmiş beyitlerden müteşekkil manzum Osmanlıca kitabesi (Akkuş, 1991, 386; Bayhan, 1997, 126) şu şekildedir (Resim 7):

Câmi-i birr ü hısân zât-ı mehâsin-i ünvân	جامع برو حسان ذات محاسن عنوان
Sarf ider hayra nükûd-u himemî ân-be-ân	صرف ايدر خيره نقود هممى آن بآن
Muktedâ-yı 'uzemâ râtibe-i bahş-ı 'ulemâ	مقتدايى عظما راتبه بخش علما
Âb-rû-yı bahr-ı mâ masdar-ı cûd u ihsân	آبروى بحرما مصدر جود و احسان
Ya'nî hem-nâm benî dâver rah-rida-i Haydâr	يعنى همنام بنى داور رحردا حيدر
Devlet ü dine olan hıdmeti memdûh-ı cihân	دولت دينه اولان خدمتى ممدوح جهان
Hâricden hayrâtını idecek istihlâs	خارجدن خيراتنى ايديجك استخلاص
Lakab-ı müntehab-ı ğâriye oldu şâyân	لقب منتخب غاريه اولدى شايان
Fikr ü endîşesî tahsîl-i sevâb-ı dâreyn	فكر و انديشه سى تحصيل ثواب دارين
Oldığın eyledi bu nev eserî halka ayân	اولد يغك ايلدى بونو اثرى خلقه عيان
"Men benâ" sırrına âgâh idüp ânı Allah	من بنى سرينه اكاه ايدوب انى الله

[8] Ancak caminin inşa tarihi FÂİBMK, 1951, 9'da sadece 1265/1848 şeklinde zikredilirken, Nazîf, 1989, 32'de ise sadece 1246/1830 olarak verilmektedir.

Kıldı bu câmii pür nûrî rasîn-i enbiyân	قیلدی بو جامع برنوری رصین انبیان
Nice câmi göremez rû-yı zemînde mislin	نیجه جامع کوره مز روی زمینده مثلین
Nice bin yıl dahî devr eylese çerh-i gerdân	نیجه بین یل دخی دور ایلسه جرخ کردان
Der u dîvârı ider Dâr-ı Behiştî yed-i katına	درود یواری ایدر دار بهشتی ید کتنه
Sahn-ı pâkinde berûz etmede nûr-u imân	صحن باکنده بروز ایتمده نور ایمان
Zîver u zînetî.....hudud nev-sıfat	حدود نوصیفت .....زیور و زینتی
Vasfı kâbildir eğer mümkün ise vasf-ı Cinân	وصفی قابلدر اکر ممکن ایسه و صف جنان
Her umûrunda muvaffak ide bânîsin Hak	هرامورنده موفق ایده بانیسن حق
Beş vakitte dü-menârında okundukça ezân	بش وقتده دومنارنده اوقوند قجه اذان
Hâme nakş eyledi cevher gibi Kâmil târih	خامه نقش ایلد یجوهرکبی کامل تاریخ
Câmi-i feyz-i Muhammed Âli-yi âlî-şân	جامع فیض محمد علی عالیشان

Resim 7- Mehmed Ali Paşa Camii Kitabesi

Resim 8- Mehmed Ali Paşa Mezarının Pirinç Parmaklıklarda Bulunan Kitabelerin Görünüşü

Caminin iç mekânında kuzeybatı köşede yer alan ve üzeri küçük bir kubbeyle örtülmüş Mehmed Ali Paşa'nın kabrinin etrafını çeviren pirinç parmaklıklarda kuzeydoğudan başlayarak yerleştirilmiş durumdaki Osmanlıca kitabe (Akkuş, 1991, 406; Bayhan, 1997, 130-131) şöyledir (Resim 8):

Bismillahirrahmanirrahîm	بسم الله الرحمن الرحيم
İnne rahmeta'l-lâhi karîbün mine'l-mühsinîn	ان رحمت الله قريب من المحسنين
Vâli-i mülk-i Mısr Hazret-i Muhammed Alî	والى ملك مصر حضرت محمد على
İşbu maksurayı yaptırdı bi-lütf-ı Mennân	اشبو مقصوره ى يابدردى بلطف منان
Hâk-i ğufrâna kılınmış idi emânet burada	حاك غفرانه قيلنمشدى امانت بوراده
Cismi el-Hâc Muhammed Ali hulde-gân	جسم الحاج محمد على خلد كان
Didi tarihini bâ harf-i mücevher Cevdet	ديدى تاريخنى با حرف مجوهر جودت
İtdi ibkâyı eser-i Asaf kulzum-ı ihsân 1269/1853	ايتدى ابقاى اثراصف قلزم احسان ١٢٦٩

Han kitabeleri

Silahdâr Hanı: Kahire'de Cevheriyye Caddesi'nde bulunan han, kitabesine göre Silahtar Süleyman Ağa tarafından 1235/1819-20 senesinde[9] inşa ettirilmiştir (Salih, 1994, 50-51). Kuzeydoğu cephesindeki taç kapı üzerinde yer alan dört satırlık Osmanlıca kitabe (Akkuş, 1991, 398-399; Salih, 1994, 68; Bayhan, 1997, 191) şöyledir (Resim 9):

Sübhâne'l-lâhi ve bi-hamdihi	سبحان الله و بحمده
Sübhâne'l-lâhi'l-'azim	سبحان الله العظيم
Mecma'u'l-mecdi Süleyman Ağa	مجمع المجد سليمان اغا
Ki odur hân-ı cedîde bânî	كه اودر خان جديده بانى
Sa'yini eyledi Mevlâ meşkûr	سعينى ايلدى مولا مشكور
Kıldı itmâma muvaffak ânı	قلدى اتمامه موفق انى
Ben de târihini yazdım Hayret Sene 1235	بنده تارخنى يازدم خيرت سنة ١٢٣٥
Yeni yaptırdı Silahtar Hanı	يكى يا بدردى سلحدار خانى

9 İnşa tarihi FÂİBMK, 1951, 10'da 1252/1837 şeklinde hatalı olarak nakledilmiştir.

Resim 9- Silahdâr Hanı Kitabesi

Resim 10- Müstahfizan İbrahim Ağa Sebili Kitabesi

Sebil ve sebil-küttab kitabeleri

Müstahfizan İbrahim Ağa Sebili: Kahire'deki Babu'l-Vezîr Caddesi'nde yer alan sebil, Müstahfizan İbrahim Ağa tarafından 1051/1641 yılında inşa ettirilmiştir[10] (el-Hüseyni, 1988, 161). Kuzeybatı cephedeki alınlığın üzerinde bulunan dört satırlık Osmanlıca kitabe (Akkuş, 1991, 391-392; Bayhan, 1997, 230) şöyledir (Resim 10):

Mazhar-ı lutf-ı ilâhi zübde-i erbâb-ı câh	مظهر لطف الهى زبدء ارباب جاه
Ol sütûde halk-ı hayr-endiş İbrâhim Ağa	اول ستوده خلق خير انديش ابراهيم اغا
Sa'yu himmet kıldı tahsîl-i rızâ-yı himemden	سعى همت قلدى تحسيل رضاى هممدن
Böyle bir ra'nâ sebîli selsebîl itdi binâ	بويله بر رعنا سبيلى سلسبيل ايتدى بنا
Âb-ı sâfîden içüb şarab-ı kevser benzerin	آب صافيدن ايجوب شراب كوثر بكزه رن
Umarız ecrin muda'af ide mahşerde Hudâ	اومرز اجرن مضاعف ايده محشرده خدا
Nûş iden âb-ı zülâlinden didi târihini	نوش ايدن آب زلالندن ديدى تاريخنى
Bu sebile Cûy-ı Cennetten gelür su dâimâ	بو سبيله جوى جنتدن كلور صو دائما
Sene 1051/1641	سنة ١٠٥١

Müstahfizan Muhammed Kethüda Sebili: Kahire'de Derb-i Saade Caddesi'nde yer alan sebil, kitabesine göre 1080/1669 tarihinde Müstahfizan Muhammed

[10] İnşa tarihi olarak Berchem, 1903, 609'da 1059/1649 senesi, FÂİBMK, 1951, 5'te ise 1049-50/1639-40 yılları zikredilmektedir.

Kethüda[11] tarafından inşa ettirilmiştir (FÂİBMK, 1951, 4; el-Hüseyni, 1988, 168; Abdülvahhab, 1993, 318). Sebilin kuzeybatı cephesinin üzerindeki Osmanlıca altı satırlık kitabe (Bayhan, 1997, 238) şu şekildedir:

Çün iktidârın hak bârî kılûb	جون اقتدارين حق بارى قيلوب
Hayr içün yabdı temelden cami-i cennet-şân	خيرا يجون يابدى تملدن جامع جنت شان
Sâlih e'mâlle hak tul-u ömür etsûn nasîb	صالح اعماله حق طول عمر ايتسون نصيب
Sümme halk (.....) ola âna resûlü insu cân	ثم خلق (...) اوله اكه رسول انس جان
Ben dilden hem duâ idüp didim târihini	بان دلدن هم دعا ايدوب ديدم تاريخنى
Selsebîlî ruhu efzâ cami-i firdevs sân Sene 1080	سلسبيلى روح افزا جامع فردوس سان سنة ١٠٨٠

Darüssaade Ali Ağa Sebil-Küttabı: Kahire'de Suyufiyye Caddesi'nde bulunan yapı, kitabesine göre eser, Darüssaade Ağası Ali Ağa tarafından 1674-1677 yılları arasında inşa ettirilmiştir (FÂİBMK, 1951, 6; Mübarek, 1969, 182; Mübarek, 1987, 178; el-Hüseyni, 1988, 178). Mehmet Ali Paşa zamanında mühimmat deposu olarak kullanılmış olup, 1874'te ise mektep kız okulu haline dönüştürülmüştür. (Mübarek, 1969, 161, 182). Evliya Çelebi "Ali Ağa'nın sebili de büyük ve nakışlıdır. Üstünde mektep vardır" şeklinde eseri tasvir etmektedir (Evliya Çelebi, 1993, 331). Caddeye bakan cephesi üzerindeki beş satırlık Osmanlıca kitabe (Akkuş, 1991, 390; Bayhan, 1997, 249) şöyledir:

Bi-hamdillâhi binâ-yı câ-yı enver	بحمدالله بناى جاى انور
Ali Ağâya olubdur müyesser	على اغايه اولبدر ميسر
Şehinşâh-ı muazzam haznedâr	شهنشاه معظم خازندار
Bu rütbe ile buldu şöhret vakâr	بورتبه ايله بولدى شهرت وقار
Hayât-ı câvidânı buldu tâcı	حياة جاودان بولدى تاجى
Sebîl üzre hâk itdi mektebi yer	سبيل اوزره حاك ايتدى مكتبى ير
Mürûr idüp içen âb-ı zülâlin	مرور ايدوب ايجن آب زلالك

[11] Müstahfizan Emir Muhammed Kethüda, o dönem Mısır askeriyesinin ileri gelen görevlilerinden birisidir (Abdülvahhab, 1993, 318).

Didi Mevlâ kıla ecrini evfer	ديدى مولا قيله اجرك اوفر
Musanna' san'ata tahsîn ü tarîh	مصنع صنعته تحسين وتاريخ
Ma'âda hûb binâ vü kese ezher	معاده خوب بنا وكسه از هر

Darüssaade Yusuf Ağa Kızlar Sebil-Küttabı: Kahire'de Derbü'l-Ahmar Caddesi'nde bulunan yapı, kitabesi ve vakfiyesine göre Darüssaade Yusuf Ağa Kızlar tarafından 1677 yılında inşa edilmiştir (Raymond, 1979, 257; el-Hüseyni, 1988, 180).

Emr-i inşâ île bu câ-yı kadîm	امر انشاء ايله بوجاى قديم
Oldu ihyâ zehî mahall-i azîm	اولدى احيا زهى محل عظيم
Bir tarafta sebîlinin el-hak	بر طرفده سبيلنك الحق
Hulv ı bârid sulu şifâ-yı sakîm	حلو بارد صولى شفاى سقيم
Hem dahî fevkî mekteb-i etfâl	همدخى فوقى مكتب اطفال
Buldu ikrâm-ı tâm hayr-ı yetîm	بولدى اكرام تام خيرى يتيم
Dâr-ı Devlet Ağası Yusuf Ağa	دار دولت اغاسى يوسف اغا
Sa'd ü 'izzetde zâtı ola mukîm	سعد و عزتده ذاتى اوله مقيم
Bu vekâle binası itmâmı	بو وكاله بناسى اتمامى
İsm-i bâkiyle ânın oldu vesîm	اسم باكيله انك اولدى وسيم
Hüsn-i va'z ile akl mi'mârı	حسن وضع ايله عقل معمارى
Yazdı tarihini binâya azîm Sene 1088	يازدى تاريخنى بنايه عظيم سنة١٠٨٨

Müstahfizan İbrahim Çorbacı Sebil-Küttabı: Kahire'deki Davudiye Caddesi'nde yer alan yapı, kitabesine göre yapı İbrahim Çorbacı tarafından 1694 yılında inşa ettirilmiştir[12] (FÂİBMK, 1951, 8; el-Hüseyni, 1988, 190). Kuzey cephesindeki dört satırlık Osmanlıca kitabe (Mantran, 1972, 218; el-Hüseyni, 1988, 190; Akkuş, 1991, 390-391; Bayhan, 1997, 255) şöyledir (Resim 11):

[12] Ancak Mübarek, yapının 1602 yılında yapıldığını belirtmektedir (Mübarek, 1987, 168).

Mekteb-i ta'lîm-i Kur'an-ı sebîl	مكتب تعليم قرآن سبيل
İtdi İbrahim Çorbacı binâ	ايتدى ابراهيم جور باجى بنا
Hatif İsâ dîdi târihini	هاتف عيسى ديدى تاريخنى
Mâ sebîlu'llâh kevser 'ayn-ı mâ Sene 1106	ما سبيل الله كوثر عين ما سنة ١١٠٦

Resim 11- Müstahfizan İbrahim Çorbacı Sebil-Küttabı

Darüssaade Beşir Ağa Sebil-Küttabı: Kahire'de el-Halîcü'l-Mısrî Caddesi'nde bulunan yapı, kitabesine göre eser Darüssaade Beşir Ağa[13] tarafından 1718 yılında inşa ettirilmiştir (FÂİBMK, 1951, 7; Mübarek, 1970, 100; Mübarek, 1987, 170; Williams, 1993, 150; Behren-Abouseif, 1992, 4). Kuzeybatı cephesindeki dört satır Osmanlıca kitabe (Akkuş, 1991, 391; Bayhan, 1997, 267) şu şekildedir (Resim 12):

Hâliyâ Dârüssaâde kim Beşîr Ağâ nişân	حاليا دار السعادة كيم بشير اغا نشان
İtdi bu hayrâtı lillâh âleme kıldı sılâ	ايتدى بو خيراتى لله عالمه قلدى صلا

[13] Beşir Ağa, 1713'te Kıbrıs'a ardından Mısır'a gönderilmiş Osmanlı devlet ricalinden bir şahsiyettir. 1717'de Darüssaade Ağası olmuştur. 1746'da vefat etmiştir (Mehmed Süreyya, 1311, 20; Williams, 1993, 150).

Kîm Hasan rûh-ı Hüseyin'in aşkına mâl bezl idüp	كيم حسن روح حسين عشقنه مال بذل ايدوب
Oldu tevfîk-i ilâhi kendüye bunlar binâ	اولدى توفيقى الهى كندويه بونلر بنا
İtdi itmâm cümle şart ile sa'y u himmetî	ايتدى اتمام جمله شرطيله سعى و همتى
Vekîl Abdullah Ağa'ya olunur bunda senâ	وكيل عبد الله اغايه اولنور بونده ثنا
Ayn-ı zemzem didi ki târîh içün hay hemîn	عين زمزم ديديكى تاريخ ايجن حى همين
Didiler atşân hakka bu sebîl-i bî-riyâ	ديديلر عطشان حقا بو سبيل بى ريا

Resim 12- Darüssaade Beşir Ağa Sebil-Küttabı Kuzeybatı Cephesindeki Kitabe

Resim 13- Darüssaade Beşir Ağa Sebil-Küttabı Kapı Lentosundaki Kitabe

Aynı cephede batı uca yerleştirilmiş durumdaki kapının lentosu üzerindeki ikinci Osmanlıca kitabe (Akkuş, 1991, 391; Bayhan, 1997, 267-268) de şöyledir (Resim 13):

Beşir Ağa Darü's-sa'âde	بشير اغا دار السعادة
Yessera'l-lâhü's-sa'âde	يسر الله له السعادة
Yapdı bu sebîl ü mektebi	يابدى بو سبيل مكتبى
Kabûl olundu meşrebi	قبول اولندى مشربى
Kodu bu fenâda bir eser	قودى بوفناده براثر

'Ivaz ola âna mâ-i Kevser	عوض اوله اكا ماء كوثر
Itmamında denildi târih	اتمامنده دينلدى تاريخ
Oldu bâdî's-sa'd kevkeb merîh	اولدى بادى السعد كوكب مريخ

Ayrıca sebilin iç kapısının mermer atkı taşı üzerinde de ikinci kitabenin metnini aynen tekrarlayan üçüncü bir kitabe, benzer bir düzenlemeye sahiptir. Ancak tarih beyti burada kırılmış vaziyettedir.

Muhammed Kethüda Sebili: Kahire'de Tebbâna Caddesi'nde yer alan yapı, kitabesine göre Muhammed Kethüda tarafından 1724 yılında inşa ettirilmiştir[14] (el-Hüseyni, 1988, 212). Binanın güney cephesindeki beş satır halinde düzenlenmiş Osmanlıca kitabesi (Mantran, 1972, 219; Akkuş, 1991, 391; Bayhan, 1997, 273) şöyledir (Resim 14):

Menba'u'l-hayri'l-enâm ya'nî ol sâhib-atâ	منبع الخير الانام يعنى اول صاحب عطا
Âsaf-ı Husrev u Dârâ'yı bünyâd eyledi	آصف خسرو دارای بنياد ايلدى
Kerem-zî-şân-ı ocâk içre Muhammed Kethüdâ	كرم ذيشان اوجاق ايجره محمد كتخدا
Bezl-i mâl ile Hüseyin rûhunu şâd eyledi	بذل مال ايله حسين روحنى شاد ايلدى
Aceb mi bu felek bir mustazal olsa ânâ	عجب مى بو فلك بر مستظل اولسه آكا
Mâyil-i hayrâta sa'y itmeyi mu'tâd eyledi	مايل خيراته سعى ايتمكه معتاد ايلدى
Tûl-i ömr ile muammer ide Bâri-yi Hüdâ	طول عمر ايله معمر ايده بارى خدا
Niçe zelelde yatur insanı dil-şâd eyledi	نيجه زلله ياتور انسانى دلشاد ايلدى
Geldi hâtifden ânâ târih-i zîbâ Hamdiyâ	كلدى هاتفدن اكا تاريخ زيبا حمديا
Ayn-ı zemzemdir sebilin sevkî inşâd eyledi	عين زمزمدر سبيلك سوقى انشاد ايلدى

[14] Ancak FÂİBMK, 1951, 4; Raymond, 1979, 265; Pauty, 1936, 29'da eser için 1718 tarihi ileri sürülmüştür.

Resim 14- Muhammed Kethüda Sebili Kitabesi

Resim 15- Şeyh Toka Camii Sebili'nin Kitabesi

Şeyh Toka Camii Sebili: Reşid'de Mahalle Semtinde yer alan Şeyh Toka Camii'nin kuzey köşesine yerleştirilmiş durumdaki sebil, kitabesine göre Karamanlı Hacı Osman tarafından 1727 senesinde yaptırılmıştır (Bayhan, 1997, 88). Kuzeybatı cephesindeki Osmanlıca kitabesi şöyledir (Resim 15):

Hak yoluna yapıcak bu sebili	حق یولنه یابجق بو سبیلی
Du-cihanda rahmete layık ide Rabb-ı Celîl	دوجهانده رحمته لایق ایده رب جلیل
Oldu el-Hak Hûr-i Reşid ve şarâb-yâb	اولدی الحق خور رشیدو شراب یاب
Mâ-i Hüseyn-i Kerbelâ aşkına iç âb-ı zülâl	ماء حسینی کر بلا عشقنه ایج اب زلال
Teşne-leb âmideşde denildi târîh	تشنه لب امد شده دنلدی تاریخ
Nûş idenler âb-ı sâfi mâ-ı ayn-ı selsebîl	نوش ایدنلراب صافی ماءعین سلسبیل
Sahibü'l-hayrât ve'l-hasenât Karamanlı	صاحب الخیرات والحسنات قره منلی
el-Hâc Osman Sene 1139/1727	الحاج عثمان سنة١١٣٩

Tosun Paşa Sebil-Küttabı: Kahire'de, Akkadîn Caddesi'nde yer alan yapı, kitabelerine göre Tosun Paşa[15] adına Mehmet Ali Paşa tarafından 1821 yılında

[15] Tosun Paşa lakabıyla meşhur olan Ahmet Paşa, Mısır Hidivi Mehmet Ali Paşa'nın oğlu olup, Hicaz seferine katılmış, burada Vehhabileri yenerek büyük bir şöhret ve başarı elde etmiştir. Savaştan döndükten sonra Reşîd'te arkadaşlarıyla birlikte eğlenirken Taun'a yakalanmış ve yirmi yaşındayken,

yaptırılmıştır (FÂİBMK, 1951, 8; Mübarek, 1969, 121; Mübarek, 1987, 175; Williams, 1993, 160; Bayhan, 1997, 320). Giriş kapısı üzerindeki üç satırlık Osmanlıca kitabe (Akkuş, 1991, 392; Bayhan, 1997, 320) şöyledir (Resim 16):

Vâli-yi vâlâ-yı Mısr itdi binâ	والی والای مصر ایتدی بنا
Bunda bir a'lâ sebîl-i bî-adîl	بونده بر اعلا سبیل بی عدیل
Âb-rûy efzâsı gâyet hoşg-vâr	آب روی افزاسی غایت حوشکوار
Aynı ya tesnîmdir ya selsebîl	عینی یا تسنیمدر یا سلسبیل
Hayret inşâ eyledi târihini	حیرت انشاء ایلدی تاریخنی
İşrabû'l-atşana min mâi's-sebîl	اشربوا العطشان من ماء السبیل سنة ١٢٣٦

Resim 16- Tosun Paşa Sebili Giriş Kapısındaki Kitabe

Resim 17- Tosun Paşa Sebilinin Cephesindeki Kitabeler

Sebilin yuvarlak cephesinde altı bölüm halinde on sekiz beyitlik Osmanlıca kitabe (Akkuş 1991, 392-393; Bayhan, 1997, 320-322) yer almaktadır (Resim 17):

Vâli-i Mısr-ı Mehmed Ali Paşâ-yı celil	والی مصر محمد علی باشای جلیل
Neyl-i lütf u keremin eyledi atşâna sebîl	نیل لطف کرمن ایلدی عطشانه سبیل
Yâd idûb hayr ile mahdûmu Tosun Paşa'yı	یاد ایدوب خیر ایله مخدوم طوسن باشای
Rûhuna celb-i du'â eyledi bâ-zikr-i cemîl	روحنه جلب دعا ایلدی باذکر جمیل

1816 yılında hayata gözlerini yummuştur. Beyaz tenli, cesur, kahraman bir kişiliğe sahiptir (Mübarek, 1969, 122-123; Williams, 1993, 160).

Ecrini rûhuna meşrût idüp ol niyyet ile	اجرنی روحنه مشروط ایدوب اول نیت ایله
Bir sebîl itdi binâ kıldı ânın içün sebîl	برسبیل ایتدی بنا قلدی آکن ایجون سبیل
Âb-ı can-perveri itdikçe ataşı reyyan	آب جانبروری ایتدکجه عطاش ریان
Yazılur haşre kadar defterine ecr-i cezîl	یازیلور حشره قدر دفترنه اجر جزیل
Cevher-i âb ile gencînesi oldu memlû	جوهرآب ایله کنجینه سی اولدی مملو
Himmeti illet-i gâiyyesini itdi teshîl	همتی علت غائیسنی ایتدی تسهیل
Bir sebîl oldu ki dünyâda nazîri nâ-yâb	بر سبیل اولدیکه دنیاده نظیری نایاب
Belki Cennet'de olur çeşme-i nesîme 'adîl	بلکه جنتده اولور جشمه نسیمه عدیل
Rencîle olunur lütf-ı mizâcı tercîh	رنجیله اولنور لطف مزاجی ترجیح
Selsebîle kılınur ta'm-ı lezîzi temsîl	سلسبیله قیلنور طعم لزیزی تمثیل
Tâs-ı sîmini ide mâh-ı nû-yı reşk-âver	طاس سیمنی ایده ماه نوی رشکاور
Âb-ı şîrini ider çeşme-i memheri tecmîl	آب شیرنی ایدرجشمه ممهری تجمیل
Burc-ı âbı gibi etrâfı kevakible dolu	برج آبی کبی اطرافی کواکبله طولو
Rûz u şeb ehli rasâd anları eyler ta'dîl	روز شب اهل رصاد انلری ایلر تعدیل
Delv-i sîmîni gurubunda olur mâhe bedel	دلو سیمینی قروبنده اولورماهه بدل
Câm-ı zerrîni tulû'unda olur mihre mesîl	جام زرینی طلوعنده اولورمهر مثیل
Katreden bahra ider ehl-i nazar istidlâl	قطره دن بحره ایدر اهل نظر استدلال
Zerreden mihre çeker nûr-ı basiretle delîl	ذره دن مهره جکر نور بصیرتله دلیل
İşte bu menheli ol dâver-i dâd-ârânın	ایشته بو منهلی اول داور دادارانك
Vüs'at-ı lücce-i eltâfına burhân-ı celîl	وسعت لجه الطافنه برهان جلیل
Meşreb-i sâfi gibi menheli gıdâsı üzre	مشرب صافی کبی منهل غداسی اوزره
Çevrinüp itmededir halk nasîbin tahsîl	جورینوب ایتمده در خلق نصیبین تحصیل

Hıssa-i Nahnü kasamnâda bu da dâhildir	حصه نحن قسمناده بوده داخلدر
Rızk maksûm olunur ehline böyle tavsîl	رزق مقسوم اولنور اهلنه بويله توصيل
Nûş ide bây u gedâ suyun alup bî-teklîf	نوش ايد باى و كداصوين الوب بى تكليف
Kimseye zerre kadar minnet olunmaz tahmîl	كيمسه يه ذره قدر منت اولنماز تحميل
Mâ-i sâfi gibi bir nimet-i pâkize mi var	ماء صافى كبى برنعمت پا كزمى وار
Cümle eşyâya cihan içre odur rükn-i asîl	جمله اشيايه جهان ايجره اودر ركن اصيل
Hayretâ harf-i mücevherle mısra'aynin	حيرتا حرف مجوهر ايله مصراعينك
Her biri başkaca tarihi olundu tertîl	هربرى بشقه جه تاريخى اولندى ترتيل
Yabdı tevfîk-i Hüdâ birle sebîl-i âli 1236/1821	يابدى توفيق خدا برله سبيل عالى سنة ١٢٣٦
Sâfi âb itdi Mehmed Ali Paşa tesbîl 1236/1821	صافى آب ايتدى محمد على باشا تسبيل سنة ١٢٣٦

İsmail Paşa Sebil-Küttabı: Kahire'deki Nahhâsin Caddesi'nde bulunan yapı, kitabelerine göre Hidiv Mehmet Ali Paşa tarafından oğlu İsmail Paşa[16] adına 1828 yılında inşa ettirilmiştir (FÂİBMK, 1951, 8; Williams, 1993, 188). Sebilin açıklıkları üzerinde, dikdörtgen çerçeve içinde kenarları yaprak motifli dört panoda üçer satırlık on iki beyitlik Osmanlıca kitabe[17] (Bayhan, 1997, 324-325) dört levha halinde yerleştirilmiş durumdadır (Resim 18-21):

Vâli-i vâlâ-yı Mısr âsaf-şiyem dâr-ı evkâr	والئ ولاى مصر آصف شيم دار اوقار
Âb-ı rû-yı mülk ü millet mefhar-ârâ-yı vulât	آبروى ملك وملت مفخرآ راى ولات
Nâm-dâş-ı fahr-i âlem zîver-i ism-i Alî	نامداش فخر عالم زيور اسم على
Câmi-i ismeyn-i eşref dâver-i Haydar sıfât	جامع اسمين اشرف داور حيدر صفات
Nâm-ı nâmî-yi kirâmı feyzinin tesiridir	نام نامئ كرامى فيضينك تأثيريدر
Gitmede zam'ân mâ-i lutf ile iktiyât	كيتمده ظمآن ماء لطفى ايله اقتيات

16 Mısır Hidivi Mehmet Ali Paşa'nın Sudan'da yanarak ölen oğludur (Mübarek, 1969, 90).
17 Akkuş bu kitabeyi "Halil Paşa Sebili" başlığı altında zikretmektedir (Akkuş, 1991, 393).

Cûşiş-i neyl-i atâyâsıyle şâd-âb olmada	جوشش نيل عطايا سيله شاداب اولمده
Çâr erkân-ı anâsır heft kişver u şeş-cihât	جار اركان عناصر هفت كشور وشش جهات
Cû-yı tab'î itmede neşr-i zülâl-i merhamet	جوى طبعى ايتمده نشر زلال مرحمت
Bahr-ı cûdî kılmada hayrâta her-dem iltifât	بحرجودى قيلمده خيراته هردم التفات
Gark-ı ihsanı iken halk âlem-i nâsûtda	غرق احسانى ايكن خلق عالم ناسوتده
Kulzum-ı gufrâna da gavvas ider bâde'l-memât	قلزم غفرانه ده غواص ايدر بعد الممات
Mîr-i mîrândan Halîl Paşa habîb-i ekremi	مير ميراندن خليل باشاحبيب اكرمى
Dâm-ı dünyâdan uçup 'ukbâya açtı çün kanât	دام دنيادن اوجوب عقبايه اجدى جون قنات
Cânı içün fi-sebîli'l-lâh âb itdi sebîl	جانى ايجون فى سبيل الله آب ايتدى سبيل
Rûhunu gark-âb-ı rahmet itdi bu azb-i furât	روحنى غرقاب رحمت ايتدى بوعذب فرات
Tâs-ı vâron felek der yüze eker âbını	طاس وارون فلك دريوزه ايكر آبنى
Ki isteyen mihr ü mâh ile suyunu iktifât	كه استين مهروماه ايله صوينى اكتفات
Sûre-i Kevser'le istikbâl idüp dil-teşneyi	سوره كوثر له استقبال ايدوب دلتشنه يى
Çağlayup zevrakları dirler gel iç âb-ı hayât	جاغليوب زورقلرى ديرلر كل ايج آب حيات
Menba'-ı feyz-i atâyâ îde Hak dergâhını	منبع فيض عطايا ايده حق دركاهنى
Zemzem-i ihsânına müstağrak olsun kâinât	زمزم احساننه مستغرق اولسون كائنات
Sâmiyâ atşana tesbîlü'l-mîrim târih eyle	ساميا عطشانه تسبيل الميرم تاريخ ايله
Gel gözüm 'ayn-ı Ali Paşa'dan al mâ-i hayât	كل كوزم عين على باشادن ال ماء الحيات
Harrarahü Es'ad Semerkandî	حرره اسعد سمرقندى
Sene 1244/1828	سنة ١٢٤٤

Resim 18- İsmail Paşa Sebili Kitabesi 1. Levha

Resim 19- İsmail Paşa Sebili Kitabesi 2. Levha

Resim 20- İsmail Paşa Sebili Kitabesi 3. Levha

Resim 21- İsmail Paşa Sebili Kitabesi 4. Levha

Mektebin kuzeybatı cephesinin batı ucundaki çeşmenin yuvarlak kemerli alınlık kısmında yer alan Osmanlıca kitabe (Akkuş, 1991, 394; Bayhan, 1997, 325) şöyledir (Resim 22):

Ve mine'l-mâi külli şey'in hay/Her şey sudan hayat bulur	ومن الماء كل شيئ حى
Hidivv-i a'zam itdi âlemî seyr-âb-ı ihsâna	خديوا عظم ايتدى عالمى سيرآب احسانه
Yapıldı bu sebîl mânend-i Kevser irdi pâyâna	يابلدى بوسبيل مانند كوثر ايردى بايانه
Sevâbın eyleyüp ruh-ı Halil Paşa'ya hem i'tâ	ثوابن ايليوب روح خليل باشايه هم اعطا
Nice can virmesünler bende-ğan ol zât-ı zî-şâna	نيجه جان ويرمسو نلر بندكان اولذات ذيشانه
Bu bir mısra'la Fatih arz u itmâm eyle tarihin	بوبر مصرعله فاتح عرض واتمام ايله تاريخن

Kılup cârî sebîl çün fî sebîli'l-lâh atşâna	قيلوب جارى سبيل جون فى سبيل الله عطشانه
Muhammed...	محمد ...
Sene 1246/1830	سنة١٢٤٦

Resim 22- İsmail Paşa Sebiline Bitişik Mektebin Kuzeybatı Köşesindeki Çeşme Kitabesi

Erzincanlı Hasan Ağa Sebil-Küttabı: Kahire'de Ahmet Mahir Caddesi'nde yer alan yapı, kitabesine göre Erzincanlı Hasan Ağa tarafından 1830 yılında yaptırılmıştır (FÂİBMK, 1951, 9; Mübarek, 1970, 205; Mübarek, 1987, 171; Williams, 1993, 155; Bayhan, 1997, 327). Sebil açıklıklarının üzerindeki kare şekilli dörder satırlık üç kitabe ile girişin üstündeki dikdörtgen şekilli dört satırlık Osmanlıca kitabe (Akkuş, 1991, 393-394; Bayhan, 1997, 327-328) şöyledir (Resim 23-26):

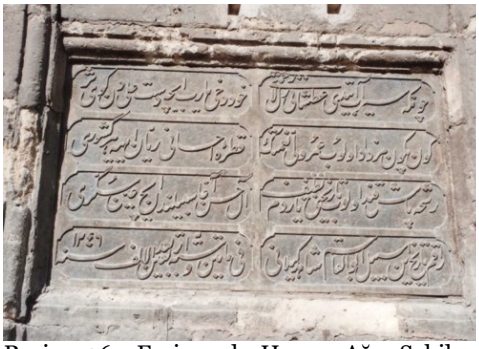
Mâyil-i hayr olduğı çün dâver-i dâdâr-ı Mısr	مايل خيرولد يغيجون داور دادار مصر
Olmadadır her işinde feyz-i Hakk'ın mazharî	اولمده درهر ايشنده فيض حقك مظهرى
Sû-be-sû âb-ı hayat icrâ ider her bendesî	سوبسو آبحيات اجرا ايدرهر بنده سى
İşte tercîhim budur İskender'e ol-dâverî	اشته ترجيحم بودر اسكندره اولداورى
Kapucubâşı Hasan Ağâ-yı Erzingânî kim	قابوجى باشى حس اغاى ارزنكانى كم
Bendesî olmağla yaptı bu sebil-i hoş-terî	بنده سى اولمغله يابدى بو سبيل حوشترى
Eyledi icrâ-yı Kevser ehl-i beytin ruhuna	ايلدى اجراى كوثر اهل بيتك روحنه
Hubb-ı sıbteyn ile şâd itdi revân-ı Haydar'î	حب سبطين ايله شاد ايتدى روان حيدرى

Kana kana iç suyun âb-ı hayat ise merâm	قانه قانه ایج صوین آب حیات ایسه مرام
Gezme ey dil-teşne zulmât-ı cihanı serserî	کزمه ای دلتشنه ظلمات جهانی سرسری
Defter-i a'mâline sebt ola ecr-i bî-hısâb	دفتر اعمالنه ثبت اوله اجر بیحساب
Yaptığıçün bu sebil-i nev-esâs-ı enverî	یابد یغیجون بو سبیل نو اساس انوری
Çünki seyrâb itdi atşânı zülâl-i rahmetî	جونکه سیرآب ایتدی عطشانی زلال رحمتی
Had dahî yâ Rab içe dest-i Âlî'den Kevserî	خود دخی یارب ایجه دست علی دن کوثری
Gün-be-gün müzdâd olup ömrü veliyy-i ni'metin	کون بکون مزداد اولوب عمر ولی نعمتك
Katre-i ihsânı reyyan eyleye her kişverî	قطرهء احسانی ریان ایلیه هرکشوری
Reşha-pâş-ı kand olunup târihini yazdım Nazîf	رشحه باش قند اولنوب تاریخنی یازدم نظیف
Al Hasan Ağa sebilinden iç 'ayn-ı Sükkerî	آل حسن اغا سبیلندن ایج عین سکری
Râkım-ı tarih-ı în sebîl Ebu'l-Kâsım şahid-i Geylânî	راقم تاریخ این سبیل ابوالقاسم شاهد کیلانی
Fî mieteyni sitte ve erbe'îne ba'de'l-elfi sene 1246/1830	فی ماتین سة و اربعین بعد الالف سنة ١٢٤٦

Resim 23- Erzincanlı Hasan Ağa Sebil-Küttabı Kitabeleri, 1. Levha

Resim 24- Erzincanlı Hasan Ağa Sebil-Küttabı Kitabeleri, 2. Levha

Resim 25- Erzincanlı Hasan Ağa Sebil-Küttabı Kitabeleri, 3. Levha



Resim 26- Erzincanlı Hasan Ağa Sebil-Küttabı Kitabeleri, 4. Levha

Silahdar Süleyman Ağa Sebil-Küttabı: Kahire'de, Muiz Li-Dini'l-lâh Caddesi'nde yer alan yapı, kitabesine göre Silahtar Süleyman Ağa tarafından 1837 yılında inşa ettirilmiştir (FÂİBMK, 1951, 8; Mübarek, 1970, 134; Ferğalî, 1991, 219; Williams, 1993, 202). Sebil açıklıkları üzerindeki dikdörtgen çerçeveler içinde lacivert zemin üzerine yazılan ve on beyitten oluşan Osmanlıca kitabe (Akkuş 1991, 394; Bayhan, 1997, 329-330) şu şekildedir (Resim 27-29):

Habbezâ bu cârî annâ bu sebîl dil-güşâ	حبذا بو جارى عنا بو سبيل دلكشا
Eşrakat min nûr-i şürbi'l-ke'si envâr-ı celîl	اشرقت من نور شرب الكأس انوار جليل
Nûş iden bir kâsesin tesnîmi almaz aynına	نوش ايدن بركاسه سن تسنيمى المز عيننه
Meşrebi kâfûrdur zirâ mizâc-ı zencebîl	مشربى كافوردر زيرا مزاج زنجبيل
Lezzeten li'ş-şâribin hamr-i aselden müsteâr	لذة للشاربين خمر عسلدن مستعار
Âb-ı ihyâdır dimâğ-ı Mısr'a bu Kevser rahîl	آب احيادر دماغ مصره بوكوثر رحيل
Cennetü'l-Firdevsi döndürmüş bu câ-yı-dil-keşî	جنت الفردوس دوندرمش بوجاى دلكشى
Tahtehâ'l-enhâr kılmış menzilin mecrâ-yı Nîl	تحتها الانهار قيلمش منزلن مجراى نيل
Sahibü'l-hayrât Silahdar Süleyman Ağa kim	صاحب الخيرات سلحدار سليمان اغاكم
Dâver-i İbrahim Ağa ruhuna yapdı sebîl	داورى ابراهيم اغا روحنه يابدى سبيل
Fî sebîli'l-lâh idüp bu ahseni'l-hayrâta sa'y	فى سبيل الله ايدوب بواحسن الخيراته سعى

Kerbelâ atşânı olup aşkına hayra delîl	كربلا عطشانى اولوب عشقنه خيره دليل
Katresi düştükçe her bir kâsesi oldukça nûş	قطره سى دوشدكجه هربركاسه سي اولدقجه نوش
La yü'ad bulsun cenâbı'l-bârîden ecr-i cezîl	لايعد بولسون جناب الباريدن اجرجزيل
Rûz-ı haşr oldukda yâ rab Kevser-i Rıdvândan	روزحشراولدقده يارب كوثر رضواندن
Ol kerîmü'z-zâtı kandır sende ey lütf-ı cemîl	اول كريم الذاتى قاندرسنده اى لطف جميل
Virsün ecr-i ğayr-i memnûn Hazret-i Rabbi'l-enâm	ويرسون اجرغير ممنون حضرت رب الانام
Bu sebîlden nûş-i cân itdikçe ebnâ-yı sebîl	بوسبيلدن نوش جان ايتدكجه ابناى سبيل
Zihni-zâde çıktı bir dil-teşne târîhin didi	زهنى زاده جيقدى بردلتشنه تاريخن ديدى
Can-fezâdır bu sebil fihâ tüsemmâ selsebîl	جانفزادر بوسبيل فيها تسمى سلسبيل
Sene 1253/1837	سنة ١٢٥٣

Resim 27- Silahdâr Süleyman Ağa Sebili Kitabeleri, 1 ve 2. Levhalar

Resim 28- Silahdâr Süleyman Ağa Sebili Kitabeleri, 3 ve 4. Levhalar

Resim 29- Silahdâr Süleyman Ağa Sebili Kitabeleri, 5. Levha

Mustafa Fazıl Paşa Sebil-Küttabı: Kahire'de, Baştâk Caddesi'nde bulunmakta olan yapı, cephesindeki inşa kitabesine göre Mustafa Fazıl Paşa'nın annesi Ülfet Hanım tarafından 1863 senesinde yaptırılmıştır[18] (Williams, 1993, 151; Bayhan, 1997, 334). Sebilin cephesinin sağ tarafına istiflenmiş durumdaki on beyitlik Osmanlıca kitabe (Akkuş, 1991, 396; Bayhan, 1997, 334-335) şöyledir (Resim 30-31):

Eser-i vâlide-i mâcidedendir bu sebîl	اثر والده ماجده دندر بو سبيل
Du-cihânda ola yâ rab sebeb-i ecr-i cezîl	دوجهانده اوله يارب سبب اجرجزيل
Habbezâ vâlide-i hayra der kem aslâ	حبذا والده حيره دركم اصلا
Olamaz zât-ı muallâsına dünyâda mesîl	اوله مز ذات معلا سنه دنياده مثيل
Hayr u ihsân u tasaddukda o ehl-i iffet	خير و احسان و تصدقده اواهل عفت
Dem-be-dem eylemede mâ-melekîn hep teşkîl	دمبدم ايلمده ماملكين هب تشكيل
Evvelâ cami-i zîbâyı tamam eyleyerek	اولا جامع ذيبايى تمام ايليه رك
Der-akab câ-yı sebîli dâhi kıldı teşkîl	درعقب جاى سبيلى دخى قلدى تشكيل

[18] İnşa tarihi Mübarek tarafından H. 1279 olarak ileri sürülmektedir (Mübarek, 1970, 91; Mübarek, 1980, 137).

Husn-i niyyetle muvaffak olarak hayrâta	حسن نيتله موفق اوله رق خيراته
Bâreka'l-lâhü ânda eyledî el'an tekmîl	بارك الله اينده ايلدى الان تكميل
Yaşa ferzend-i hümâ kadri ile âfâka	ياشه فرزند همای قدر ايله افاقه
A'nî düstûr-ı 'ulâ bahr-ı 'atâ zât-ı celîl	اعنى دستور علا بحرعطا ذات جليل
Mustafa Fazıl o paşâ-yı felek mertebe kim	مصطفى فاضل او باشايى فلك مرتبه كيم
Ebr-i ihsânı ider âlemi her-dem tesbîl	ابر احسانى ايدر عالمى هردم تسبيل
Lütf u ihsânına söz yok ki cihân leyl ü nehâr	لطف احساننه سوز يوقكه جهان ليل ونهار
Âsitân-ı der-i iclâlini eyler takbîl	آستان در اجلالنى ايلر تقبيل
Asl u neslî ile dâim ola döndükçe felek	اصل و نسلى ايله دائم اوله دوند كجه فلك
İdeler sâyelerin bây u gedâ zıll-ı zâlîl	ايده لر سايه لرين باى وكدا ظل ظليل
Kâmilâ hatm-i duâdır bu mücevher târih	كاملا ختم دعادر بومجوهر تاريخ
Bâ'is-i ecrü necât ola ilâhî şû sebîl	باعث اجرو نجات اوله الهى شوسبيل
Sene 1280/1863	سنة ١٢٨٠

Resim 30- Mustafa Fazıl Paşa Sebil-Küttabı, Sağ Cephedeki Kitabe

Resim 31- Mustafa Fazıl Paşa Sebil-Küttabı, Sol Cephedeki Kitabe

Ahmed Rıfat Paşa Sebil-Küttabı: Kahire'de, Seyyidinâ'l-Hüseyin Caddesi'nde yer alan yapı, cephelerindeki inşa kitabelerine göre, 1879-1892 yılları arasında görev üstlenen Mısır Hidivi Mehmed Tevfik Paşa I'in amcası Ahmed Paşa'nın annesi için 1864 yılında yaptırılmıştır (Williams, 1993, 217; Bayhan, 1997, 338). Sebilin cephesinin sağ tarafına yerleştirilmiş çeşmenin üzerinde bulunan ve kırmızı renkli kartuşlar içinde mavi zemin üzerine altın sarısı renkte harflerle dokuz beyit halinde istiflenmiş Osmanlıca kitabe[19] (Akkuş, 1991, 395; Bayhan, 1997-338-339) şu şekildedir (Resim 32-33):

Eser-i vâlide-i Hazret-i Ahmed Paşa	اثر والده حضرت احمد ياشا
Feyz-yâb eyledi bu mevkii mânende-i Nîl	فيضياب ايلدى بوموقعى مانند نيل
Menba'-ı cûd u kerem ebrah-ı 'ismet-pâk	منبع جود وكرم ابرخ عصمت باك
Hilye-i tînetî âraste-i sabr-ı cemîl	حليه طينتى آراسته صبر جميل
Ne saadet ki ziyaretle Rasûlü'l-lâhî	نه سعادت كه زيارتله رسول اللهى
Eyledi hacc-ı edâ âhirete oldu rahîl	ايلدى حجى ادا اخرته اولدى رحيل
Şîve-kâr-ı du-cihân olsa sezâdır nâmı	شيوكار دوجهان اولسه سزادر نامى
Öyle pâkize sıfat sâhibe-i necl-i nebîl	اويله باكزه صفت صاحبه نجل نبيل
Sû-be-sû olmada cârî hasenâtı halka	سوبسو اولمه ده جارى حسناتى خلقه
Şüphesiz eyledi Hak nâyile-i ecr-i cezîl	شبه سز ايلدى حق نايله اجر جزيل
Çeşme-sâr-ı hesmi buldu yoluyla suyunu	جشمه سار هسمى بولدى يوليله صوينى
Bir sebîl eyledi bünyâd ki bî-misll ü 'adîl	بر سبيل ايلدى بنيادكه بى مثل و عديل
Ümm-i Zîbâ-yı imâm aşkına kıldı reyyân	ام زيبايى امام عشقنه قلدى ريان
Eyledi şâh-ı şehîdân içün ihsanı sebîl	ايلدى شاه شهيدان ايجون احسانى سبيل
Ser-be-ser teşneleri eyledi seyr-âb-ı atâ	سربسر تشنه لرى ايلدى سيراب عطا
Ğarka-i rahmet ide Hazret-i Mevlâ-yı celîl	غرقه رحمت ايده حضرت مولاى جليل

[19] Başta tarih olmak üzere bazı hatalarla birlikte daha önce yayınlanmıştır (Özpekel, 1989, 61).

Nâili eyledi târihini hâmem işrâb	نائلی ایلدی تاریخنی خامه م اشراب
Virdi atşâna safâ su gibi icrâ-yı sebîl	ویردی عطشانه صفا صو کبی اجرای سبیل
Ketebehü Hüsnü	کتبه حسنی
Sene 1281/1864	سنة ١٢٨١

Resim 32- Ahmed Rıfat Paşa Sebil-Küttabı, Sağ Taraftaki Kitabe Levhası

Resim 33- Ahmed Rıfat Paşa Sebil-Küttabı, Sol Taraftaki Kitabe Levhası

Aynı cephenin diğer tarafına yerleştirilmiş durumdaki ikinci kitabe (Akkuş, 1991, 395; Bayhan, 1997, 339-340) benzer bir düzenleme sergilemektedir:

Ser-çeşme-i cûd u kerem lutfile âlem muğtenem	سرجشمه جود وکرم لطفیله عالم مغتنم
Her vechile âli-himem zât-ı bende seyyid sıfat	هروجهله عال همم ذات بنده سید صفات
Mihr-i atâ-yı kird-ğar pertev-nisâr-ı rûz-gâr	مهر عطای کردکار برتو نسار روزکار
Bedr-i münîr-i şive-kâr ser-tâc-ı fahr-ı muhsinât	بدر منیر شیوکار سرتاج فخر محسنات
Hadîka-i Zehrâ 'adîl cûy-ı derûn içün bahr-ı Nîl	حدیقه زهرا عدیل جوی درون ایجون بحرنیل
Yapdı bu mevzı'da sebîl akdı mâyı çün fürât	یابدی بو موضعده سبیل اقدی مای جون فرات
Fikr eyleyüp ukbâsını terk eyledi dünyasını	فکرایلیوب عقباسنی ترك ایلدی دنیاسنی

Ma'mûr idüp me'vâsını gördü yok alemde sebât	معمور ايدب مأ واسنى كوردى يوق عالمده ثبات
Bezl eyleyüp sîm ü zerri akıttı mâ-i Kevserî	بذل ايليوب سيم و زرى اقتدى ماء كوثرى
Şâd itdî rûh-ı Haydarı dil-teşne virdi necât	شاد ايتدى روح حيدرى دلتشنه ويردى نجات
Bâ-aşk-ı şâh-ı Kerbelâ icrâ idüp kurbunda mâ	باعشق شاه كربلا اجرا ايدوب قربنده ماء
Atşâna gelsün es-sılâ işte budur âb-ı hayât	عطشانه كلسون الصلا ايشته بودر آب حيات
Bezğ-i hümâ-veş bu sebîl iki yanında selsebîl	بزغ هما وش بوسبيل اكى ياننده سلسبيل
Ceryân-ı mâ eyler delîl olmuş ânâ iki kanât	جريان ماء ايلر دليل اولمش اكا اكى قنات
Hakkâ ki ihsan eyledi lütfun firâvân eyledi	حقاكه احسان ايلدى لطفن فراوان ايلدى
Atşânı reyyân eyledî akıttı âbı her cihât	عطشانى ريان ايلدى اقتدى ابى هرجهات
Rüşdî didi târih-i tam oldu sebîl ilkâ-yı tâm	رشدى ديدى تاريخ تام اولدى سبيل القاى تام
Gel iç İmamın aşkına cânın bula dâyım hayât	كل ايج امامك عشقنه جانك بوله دايم حيات
Ketebehü Hüsnü Mahmûd	كتبه حسنى محمود
Sene 1281/1864	سنة ١٢٨١

Ümmü Abbas Paşa Sebil-Küttabı: Kahire'de, el-Salibe Caddesi'nde bulunmakta olan yapı, kitabesine göre yapı I. Abbas Hilmi Paşa'nın annesi tarafından 1867 yılında inşa ettirilmiştir (Mübarek, 1969, 315; Mübarek, 1987, 169; Ferğalî, 1991, 108; Williams, 1993, 60; Bayhan, 1997, 341). Binanın güneybatı yönündeki giriş kapısının üzerinde, lacivert zemin üzerine beyaz harflerle istiflenmiş dört beyitlik Osmanlıca kitabe (Akkuş, 1991, 397; Bayhan, 1997, 341; Bayhan, 2018, 272) şöyledir (Resim 34):

Hazret-i Abbas Paşa-yı esbakın Hidivî	حضرت عباس باشاى اسبقك خديوى
Ruh-ı pâkî oldu bî-şek mazhar-ı ecr-i cezîl	روح باكى اولدى بى شك مظهر اجر جزيل
Mâder-i ismet medârı ol muallâ gevherin	مادر عصمت مدار اول معلا كوهرك

Eyledi bir nev-eser bünyâd bî-mislü adîl	ایلدی بر نواثر بنیادبی مثل و عدیل
Bâ'is oldu lütufla bu mevkiin ihyasına	باعث اولدی لطفله بو موقعك احیاسنه
Sû-be-sû atşânı reyyân eyledi mânend-i Nîl	سوبسو عطشانی ریان ایلدی مانندنیل
Ketebehü Abdullah Zühdî	کتبه عبدالله زهدی
Halka îşrâb eyledim târih-i tâmın Nâilî	خلقه اشراب ایلدم تاریخ تامن نائلی
Birr ile icrâ kılındı hasbeten li'l-lâh sebîl	برایله اجرا قلندی حسبة لله سبیل
Fî târih sene 1284/1867	فی تاریخ سنة ١٢٨٤

Resim 34- Ümmü Abbas Paşa Sebil-Küttabı, Güneybatı Cephedeki Kapı Kitabesi

Resim 35- Ümmü Abbas Paşa Sebil-Küttabı, Güneydoğu Cephedeki Kapı Kitabesi

Binanın güneydoğu yönündeki giriş kapısı üzerinde, yine lacivert zemin üzerine beyaz harflerle yazılarak istiflenmiş durumdaki dört beyitlik Osmanlıca kitabe (Akkuş, 1991, 401; Bayhan, 1997, 341-342; Bayhan, 2018, 273) şu şekildedir (Resim 35):

Hazret-i Abbas Paşa Âsaf-ı âlî-tebâr	حضرت عباس یاشا اصف عالی تبار
Cennet-i A'lâda bulsun devlet-i izz u 'ulâ	جنت اعلاده بولسون دولت عز وعلا
Bir güzel mektep olundu nâmına bünyâd kim	برکوزل مکتب اولندی نامنه بنیادکیم
Sakinân-ı arş ider bahşâ-feyz yâsîn ü duâ	ساکنان عرش ایدر بخشا فیض یس و دعا
Böyle mihr-i mihribân olmak gerektir vâlide	بویله مهر مهربان اولمق کرکدر والده
Oğlun ihyâ eyledi ömrün füzûn etsin Hüdâ	اغلن احیا ایلدی عمرین فزون ایتسون خدا

Ketebehü Abdullah Zühdî	كتبه عبدالله زهدى
Nâili ihlâsla nakş eyledim târih-i tam	نائلى اخلا صله نقش ايلدم تاريخ تام
Oldu bir zîbâ mekteb-i muallâ dâniş binâ	اولدى برزيبا مكتب معلا د انش بنا
Fî tarih sene 1284/1867	فى تاريخ سنة ١٢٨٤

Saray Kitabeleri

Harem Sarayı: Kahire Kalesi'nin kuzeybatı yönündeki askeri alanın içerisinde bulunan yapı, kitabesine göre Mısır Hidivi Mehmet Ali Paşa tarafından 1826-27 senesinde bir yönetim binası olarak inşa ettirilmiştir (FÂİBMK, 1951, 10; el-Kesibânî, 1991, 148; Lyster, 1993, 103; Williams, 1993, 226; Bayhan, 1997, 355). Sarayın girişine yerleştirilmiş Osmanlıca kitabelerden ilki (Akkuş, 1991, 400; el-Kesibânî, 1991, 149-150; Bayhan, 1997, 355) şöyledir (Resim 36):

Vâl-i Mısr Mehmed Ali Paşâ-yı kerîm	والى مصر محمد على باشاى كريم
Gelmedi âleme bir böyle Hidivv-i a'zam	كلمه دى عالمه بر بويله خديو اعظم
Hak muradın husûle getûre rûz u sâl	حق مراد نى حصوله كتوره روزوسال
Hâtır-ı nâzikini kıla küşâde her dem	خاطر نازكنى قيله كشاده هردم
İşte ez cümle bir kala-i Mısr olmuş iken	اشته از جمله بر قلعه مصر اولميشيكن
Kendiçün 'azm-i remim eyledi çün Bâğ-ı İrem	كند جون عظم رميم ايلدى جون باغ ارم
Çıkdı bâ-avn-i Hüdâ mısra-ı târihi azîz	جقدى باعون خدا مصراع تاريخى عزيز
Kal'a-i Mısr'ı temelden yeni yapdı muhkem 1242/1846	قلعه مصرى تملدن يكى يا بدى محكم ١٢٤٢

Resim 36- Harem Sarayı Giriş Kapısındaki Kitabenin Görünüşü

Diğer kitabe ise şu şekilde düzenlenmiştir:

Mâ şâe'l-lâh

Daver-i Mısr Muhammed Ali Paşâ-yı benâm	Ki cihan dergeh-i lutfunda bulur zinet tamam
Sâhib-i seyf u kalem Âsaf-ı pîrim efendim	Âsumân pâye-i hem-sâye Hidivv-i pûr-efhâm
Seyfde tefrika endâz gürûh-ı tuğyân	Kalemi abr-i bahâr u gül-i gülzâr-ı kirâm
Yapdı bir tâze saray kerem-i erbâb-ı himem	.... Bu babı ger olsa sezâ vü behrâm
Kasr-ı Cennet gibidir kasr-ı müzeyyen ü masnû'	Görmedi mislini hergiz felek-i ebr-i kâm
Bir ferah var ki derûmunda temâşa itdüm	Nakş-ı tasviri ider bûyı hep iştimâm
Resm-i dil-cûsına binây	Aferin böyle gerek işte cihanda zimâm
Yazdı tarihini bir beyt-i mücevherle Aziz	Kıla bânisine su'ud Cenâb-ı Allâm
Bab-ı zibâ-yı Muhammed Paşâ-yı 'adil	Sa'd u nusretle küşâd ola ilâ yevm-i kıyâm

1242/1846

Değerlendirme

İslam mimarisinde figürlü süslemeye ilişkin çekinceler dolayısıyla daha yaygın kullanım alanı bulan soyut bitkisel ve geometrik bezemelerin yanında yazı da önemli bir yer tutmaktadır. Diğer İslam devletlerinin mimarlığı ile mukayese edildiğinde Osmanlı mimarisinde erken dönemden başlayarak geç devre kadar mimari süslemede yazının çok mühim bir yer işgal ettiği görülür (Derman, 1997, 227-237; Tüfekçioğlu, 2001). Hatta mimarinin gösterişsiz, ancak her alandaki klasik ölçüleriyle bir bütün halinde bir anıtsallık kazanması da bundan kaynaklanıyor olmalıdır.

Osmanlı mimarisinde Arapça, Farsça ve Osmanlı Türkçesi (Osmanlıca) olmak üzere çeşitli dillerde ve Kûfi, Sülüs, Ta'lik gibi hat stillerinde bezeme amaçlı yazılara rastlanırken, Mısır'da Osmanlı döneminde gerçekleştirilen mimari eserlerin inşa kitabelerinde yaygın olarak Sülüs ve Ta'lik hat ile yazılmış örnekler karşımıza çıkmaktadır. Çoğunlukla yalın mermer levhaya yazılan örnekleri mevcut olmakla birlikte, özellikle Kavalalı Mehmed Ali Paşa ve hanedanı zamanındaki örneklerde lacivert ya da kırmızı renkli bir zemin üzerine altın sarısı renkle yazılmış hat uygulamalarından ibaret kitabeler ile karşılaşılır.

Mısır'daki Osmanlı devri Osmanlıca inşa kitabeleri çoğunlukla beyitler halinde düzenlenmiş şiirlerden müteşekkildir ve büyük oranda bani ve mütevelli isimleri ile onlara övgüler, methiyeler, dualar ve inşa tarihlerini içeren metinlerden oluşmaktadır. Kitabe metinleri incelendiğinde, tarih birkaç örnekte düz yazı halinde verilmiş olmakla birlikte hemen hemen büyük kısmında rakamlarla yazıldığı görülürken, yine büyük kısmında ebced hesabıyla da tarih düşüldüğüne şahit olunur. Öte yandan Mısır'da Osmanlı zamanında ortaya konulan mimari eserlerdeki bu kitabeler, devrinin dil ve edebiyatı açısından da önem arz ederler. Öyle ki, o dönemde yetişmiş bazı hattatlar ile edebi kişilikleri yani şairleri de tanımamıza imkân sağlamaktadırlar. Mısır Hidivi Mehmed Ali Paşa'nın yaptırdığı camide Hattat İzmirli Emin, oğlu İsmail Paşa adına yaptırılan sebilde Esad Semerkandî ve Muhammed, Erzincanlı Hasan Ağa Sebili'nde Ebu'l-Kâsım Geylânî, Mustafa Fazıl Paşa Sebil-Küttabı'nda Seyyid İbrahim Rüşdî el-Mevlevî, Ahmed Rıfat Paşa Sebil-Küttabı'nda Hüsnî ve Ümmü Abbas Paşa Sebil-Küttabı'nda Abdullah Zühdî[20] (İnal, 11970, 15-19; Bayhan, 1997, 341; Rado, 1984, 218-219; Derman, 1988, 147) gibi hattatların imzalarına rastlanırken, bunlardan Ebu'l-Kâsım Geylânî 'Rakamahü', Esad Semerkandî 'Harrarahü' ve Hüsnî, Seyyid İbrahim Rüşdî el-Mevlevî ile Abdullah Zühdî ise 'Ketebehü' şeklinde imza atarlarken, İzmirli Emin her üç biçimde de imza

[20] Abdullah Zühdî (Ö. 1879), önceleri "Harem-i Şerif Kâtibi" unvanıyla Medine'ye gönderilen, daha sonra Hidiv İsmail Paşa tarafından kabul edildikten sonra "Mısır Hattatı" unvanı alarak Mısır'da bulunmuş ve çeşitli hat faaliyetlerinde bulunmuş olan son devir hattatlarından birisidir. Yapı üzerindeki celi sülüs karakterli ve kırmızı zeminli yazı kuşağının sonunda "Ketebehü Kâtibü'l-Haremü'ş-şerîfü'n-Nebevî, ğafera'l-lâhü zünübehü, âmin" biçiminde unvanı yazılıdır.

koyan bir sanatçı olarak farklılık sergilemektedir. Osmanlıca kitabelerde adına rastladığımız Zeki[21], Kâmil ya da Kâmilâ[22] (Bursalı Mehmed Tahir, 1972, 199-200), Cevdet, Hayret ya da Hayretâ[23] (Bursalı Mehmed Tahir, 1972, 151), Hatif İsa, Hamdiyâ, Sâmiyâ[24] (Bursalı Mehmed Tahir, 1972, 361-362), Fatih, Nazîf[25] (TGDEİS 1988, 325), Zihni-zâde, Nâili[26] (Akkuş, 1991, 384), Rüşdî[27] (Bursalı Mehmed Tahir, 1972, 304) ve Aziz gibi şairlere ilaveten Mısır'ın başkenti Kahire'deki diğer dillerde yazılmış kitabelerde isimlerine yer verilen Mestî, Kâşif, Aynî, Ayşe İsmet Hanım, Azmî, Kâzım, Latîf, Râkım, Rızâ, Rıf'at, Sa'îd, Şefik, Nakşi ve Vecdî ile birlikte bu şairlerin hemen hepsi Devlet-i Aliyye-i Osmaniye'nin çeşitli yerlerinden görev gereği Mısır'a intikal etmiş kişiler olup, özellikle Hidiv Mehmed Ali Paşa'dan gördükleri ilgi ve alaka dolayısıyla yaşamlarının bir bölümünü burada geçirmişlerdir (Akkuş, 1991, 383-384; Bayhan, 1997, 451-452; Bayhan, 2017, 251-280).

Sonuç

1517'de Osmanlı Devleti'nin eline geçmesini müteakip, uzun bir süre Türk idaresinde kalan bir coğrafya olan Mısır'da mimariden sanata, hatta edebiyata kadar pek çok alanda derin izler bulmak mümkündür. Türkçe kitabeler de bu etkiyi yansıtan en önemli kültürel değer olarak öne çıkmaktadır. Cami, türbe, han, sebil ve sebil-küttab ile saray gibi çok değişik mimari tiplerde karşımıza çıkan Osmanlıca kitabeler hem yazı karakteri hem onları kaleme alan şairleri ve yazan hattatları hakkında çok zengin bilgiler sunması yanı sıra Osmanlı Devleti'nin başta başkent İstanbul olmak üzere farklı bölgelerindeki uygulamalar ile olan ilişkilerini, benzerlik ve farklılıklarını sergilemeleri açısından çok büyük bir değere sahiptirler. Öte yandan XVII. Yüzyılın ortalarından itibaren görülmeye başlanan Osmanlıca kitabelerin Mısır'da yaygınlık kazanmasının Mehmed Ali Paşa ve hanedanı dönemine tekabül etmesi, onun Arapça bilmemesi ve sarayda Türkçe'nin çok yaygın bir şekilde kullanım alanı bulmasıyla izah edilebileceği de tarihi bir gerçeklik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumu belgeleyen kitabeler de bu yönüyle ayrıca dikkate şayan kanıtlar olarak değerlendirilebilir.

---

21 Tarih düşmekteki maharetiyle tanınan Zekî'nin asıl adı Halil olup, Mısır'da kadı olarak görev yapmış bir Osmanlı bürokratıdır (Tezkirelere Göre Divan Edebiyatı İsimler Sözlüğü, 1988, 548).

22 Kamil'in asıl adı Yusuf'tur. Mısır'da hazine ve maiyet katipliklerinde bulunmuş olup Mehmet Ali Paşa'nın da damadıdır. İstanbul'a döndükten sonra sadrazam olarak görev yapmıştır.

23 Hayret, Darende'de doğmuş olup, asıl adı Seyyid Mehmed'dir. Mehmet Ali Paşa'nın maiyetinde divan kâtibi olarak çalışmıştır.

24 Asıl adı Abdurrahman olan Sami'nin doğum yeri Mora'nın Trapolis kasabasıdır. 1824-1849 yılları arasında Mısır'da kalmıştır.

25 Kahire'de Miralay olarak görev yapan Nazif'in asıl adı Ahmet'tir. 1842 yılında vefat etmiştir. Cami-i Müntehabât-ı Nazîf adlı bir de derlemesi bulunmaktadır.

26 Nâili, Nâili-i Cedîd diye şöhret bulan Hoca Salih Efendi'dir. 1823'te Manastır'da doğmuştur. Kenz-i Nasâyıh adlı eseri, Attar'ın Pend-nâmesi'nin şerhi olup Kahire'de basılmıştır.

27 Asıl adı Ahmet olan Rüşdi, Mostralıdır. Defterdar Ahmet Paşa'nın maiyetinde Mısır'a gitmiştir. İstanbul'da Merkez Efendi Kabristan'ında yatmaktadır.

Kaynakça

Abdülfettah, İmam R. (2014). Relics of the Prophet and Practices of his Veneration in Medival Cairo, *Journal of Islamic Archeology*, S. 1.1, 83-91.

Abdülhafız, A. A. (1994). *Osmanlı Döneminde İstanbul ile Kahire Arasında Mimari Etkileşimler*, Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Abdülvahhab, H. (1993). *Târihu'l-Mesâcidi'l-Eseriyyeti fi'l-Kahirati*, Kahire.

Akkuş, M. (1991). Kahire'deki Osmanlı Dönemi Eserlerinde Türkçe Manzum Kitabeler. *Vakıflar Dergisi*, XXII, Ankara, 383-419.

al-Asad, M. (1989). Mosque of Mohammad 'Ali in Cairo, *Muqarnas*, IX, Leiden, 1992, 39-55.

Ana Britannica, XV, İstanbul, 497-498.

Aslanapa, O. (1986). *Osmanlı Devri Mimarisi*, İstanbul.

Ataöv, T. (1977). *Afrika Ulusal Kurtuluş Mücadeleleri*, Ankara.

Atasoy, A. (2003). *Kıtalar ve Ülkeler Coğrafyası*, Bursa.

Avcı, C. (2004). Mısır-Tarih-Bizans Dönemi, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, XXIX, Ankara, 557-559.

Avcı, C. (2003). *İslam-Bizans İlişkileri*, İstanbul.

Bayhan, A. A. (2018). "Haremü'ş-Şerifü'n-Nebevi Hattatı Abdullah Zühdi'nin Kahire'de Ümmü Abbas Paşa Sebili ve Mektebi'ndeki Hat Sergisi" [Milletlerarası Arap Harfli Mezar Taşları ve Yazıtlar Çalıştayı (27-30 Nisan 2016, Priştine-Kosova) Bildirileri], *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 45, Ankara, 269-290.

Bayhan, A. A. (2017). "Mısır'daki Arap Harfli Kitabeler Üzerine Bir Değerlendirme" Arap Harfli Yazıtlar Çalıştayı (T.C. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Başkanlığı, 19-21 Kasım 2015, Bursa) Bildirileri, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 44, Ankara, 251-280.

Bayhan, A. A. (1997). Mısır'da Osmanlı Devri Mimarisi, Basılmamış Doktora Tezi Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Bayhan, A. A. (2007). "Mısır'ın İskenderiye Kentindeki Türk Mahallesi Üzerine Gözlemler" Konya Kitabı X, R. Arık ve M. O. Arık'a Armağan (Uluslararası Türk Sanatı ve Arkeolojisi Sempozyumu [25–27 Nisan 2007, Konya] Bildirileri), Konya, 143–159.

Bediz, D. (1951). Süveyş Kanalının Önemi, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, IX/3, Ankara, 329-352.

Behrens-Abouseif, D. (1987). "Architectural Decoration in 18th Century Cairo", The 8th International Congres of Turkish Art, Papers, Summaries, Cairo, 14.

Behrens-Abouseif, D. (1992). Beşir Ağa Sebili, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, VI, İstanbul, 4.

Behrens-Abouseif, D. (1996). *Islamic Architecture in Cairo*, Cairo.

Behrens-Abouseif, D. (1985). *The Minarets of Cairo*, Cairo.

Berchem, M. V. (1903). Materiaux Pour un Corpus Inscriptionum Arabicorum "Egypte", XIX, 11, Paris.

Bursalı Mehmet Tahir. (1972). *Osmanlı Müellifleri* (Haz. A. F. Yavuz-İ. Özen), II, İstanbul.

Derman, M. U. (1988). Abdullah Zühdi Efendi, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, I, İstanbul, 147.

Derman, M. U. (1997). Hat, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, XVI, İstanbul, 427-437.

Doğaner, S. (2004). Mısır-Fiziki ve Beşeri Coğrafya, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, XXIX, Ankara, 553-555.

el-Behnasî, A. (1986). *el-Fennü'l-İslami*, Dımaşk,

el-Hüseyni, M. H. (1988). *el-Esbiletü'l-Osmaniyyeti bi-Medineti'l-Kahirati (1917-1798)*, Kahire.

el-Kesibânî, M. H. A. (1991). *Tetavvuru Nazmu'l-'İmârati Fî 'Amâli Muhammed 'Ali, Dirâsâtü Li'l-Kusûri'l-Melikiyyeti*, Basılmamış Doktora Tezi Kahire Üniversitesi, Kahire.

es-Seyyid, S. M. (2004). Mısır-Tarih-Osmanlı Dönemi, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, XXIX, Ankara, 563-569.

Evliya Çelebi. (1993). *Seyahatname* (Çev: M. Çevik), 10, İstanbul.

Evliya Çelebi. (2007). *Seyahatname* (Haz: S. A. Kahraman-Y. Dağlı-R. Dankoff), 10, İstanbul.

Ferğalî, E. M. (1991). *el-Delilü'l-Mûcez Li-Ehemmi'l-Âsâri'l-İslâmiyyeti Ve'l-Kıbtıyyeti fi'l-Kahirati*, Kahire.

Fihrisu'l-Âsâri'l-İslâmiyyeti Bi-Medîneti'l-Kâhirati. (1951). Kahire.

Görgün, H. (2004). Mısır-Tarih-Başlangıçtan Bizans Dönemine Kadar, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, XXIX, Ankara, 555-557.

Görgün, H. (2004). Mısır-Tarih-Fransız İşgali ve Sonrası, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, XXIX, Ankara, 569-575.

Gözenç, S. (1995). *Afrika Ülkeler Coğrafyası I*, İstanbul.

Hasan, Z. M. (1981). *Fünûnü'l-İslâm*, Beyrut.

İnal, M. K. (1970). *Son Hattatlar*, İstanbul.

İnan, A. (1987). *Eski Mısır Tarihi ve Medeniyeti*, Ankara.

İrtem, S. K. (1999). *Osmanlı Devleti'nin Mısır, Yemen ve Hicaz Meselesi*, İstanbul.

Köksal, A. (1999). *Afrika Genel ve Ülkeler Coğrafyası*, Ankara.

Kutluoğlu, M. H. (2002). Kavalalı Mehmed Ali Paşa, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, XXV, Ankara 62-65.

Lyster, W. (1993). *The Citadel of Cairo*, Cairo.

Mansel, A. M (1938). *Mısır ve Ege Tarihi Notları*, İstanbul.

Mantran, R. (1972). Inscription Turques au de L'Epoque Turques de Cairo, *Annales Islamologiques*, XI, Cairo, 211-234.

Mehmed Süreyya, *Sicilli Osmani*, IV, İstanbul, 1311.

Muhammed, S. M. (1971). *Mesâcidu Mısr ve Evliyâuhâ's-Sâlihûn*, I, Kahire.

Muhammed, S. M. (1983). Mesâcidu Mısr ve Evliyâuhâ's-Sâlihûn, V, Kahire.

Mübarek, A. P. (1969). *el-Hıtatu't-Tevfikıyyeti'l-Cedideti Li-Mısra'l-Kahirati*, II, Kahire.

Mübarek, A. P. (1970). *el-Hıtatu't-Tevfikıyyeti'l-Cedideti Li-Mısra'l-Kahirati*, III, Kahire.

Mübarek, A. P. (1980). *el-Hıtatu't-Tevfikıyyeti'l-Cedideti Li-Mısra'l-Kahirati*, IV, Kahire.

Mübarek, A. P. (1986). *el-Hıtatu't-Tevfikıyyeti'l-Cedideti Li-Mısra'l-Kahirati*, V, Kahire.

Mübarek, A. P. (1987). *el-Hıtatu't-Tevfikıyyeti'l-Cedideti Li-Mısra'l-Kahirati*, VI, Kahire.

Nazîf, A. A. (1989). *Dirâsât fi'l-'lmârati'l-İslâmiyyeti*.

Öngör, S. (1964). *Orta Doğu (Siyasi ve İktisadi Coğrafya)*, Ankara.

Özer, Y. Z. (1939). *Mısır Tarihi*, Ankara.

Özpekel, O. N. (1989). Kahire'de Naili-i Cedid'in Bir Kitabesi, T.E.D., 189,61 v.d.

Pauty, E. (1936). Les Sabils-Kouttabs, *BIFAO*, XXXVI, Le Caire, 22-32.

Rado, Ş. (1984*). Türk hattatları, XV. Yüzyıldan Günümüze Kadar Gelmiş Ünlü Hattatların Hayatları ve Yazılarından Örnekler*, İstanbul.

Raymond, A. (1979). Les Fontaines Publiques (Sabil) du Caire à L'époque Ottomane, *Annales Islamologiques*, XV, IFAO, Cairo, 235-291.

Salih, E. Emin. (1994). *Münşeâtü'l-Emir Süleyman Ağa el-Silahdâr*, Basılamamış Yüksek Lisans Tezi, Kahire Üniversitesi, Kahire.

Samih, K. (1984). *el-'Imaretü'l-İslamiyye fi Mısr*, Beyrut.

Tezkirelere Göre Divan Edebiyatı İsimler Sözlüğü. (1988). Ankara.

Tomar, C. (2004). Mısır-Tarih-Fetihten Osmanlı Dönemine Kadar, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, XXIX, Ankara, 559-563.

Tüfekçioğlu, A. (2001). *Erken Dönem Osmanlı Mimarisinde Yazı*, Ankara.

Tüfekçioğlu, A. (2017). "Kutsal Emanetlerin Memlûkîler Devrindeki Durumu ve Kahire'de Eser-i Nebî Camii" 500. Yılında Kutsal Emanetler: Yaşayan Mirasımız, İstanbul, 34-43.

Üstüner, A. C. (1998). *Mısır Uygarlığı*, İstanbul.

Wıllıams, C. (1993). *Islamic Monuments in Cairo*, Cairo.

Yetkin, S. K. (1954). *İslam Sanatı Tarihi*, Ankara.

Yılmaz, H. K. (1992). Beyyumi, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, VI, İstanbul, 99.

Öz Geçmiş

Ahmet Ali BAYHAN

01.01.1967'de Denizli'de doğdu. İlköğrenimini Aşağı Karaçay Köyü'nde, orta ve lise tahsilini ise İzmir ve Denizli İmam Hatip Lisesi'nde tamamladıktan sonra, 1987 yılında kaydolduğu Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Arkeoloji ve Sanat Tarihi Bölümü'nü 1991'de birincilikle bitirdi. 1992 senesinde Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Arkeoloji ve Sanat Tarihi Bölümü'ne Araştırma Görevlisi olarak atandı. 1991-1993 yılları arasında gerçekleştirdiği "Mısır'daki Osmanlı Mimari Eserleri Üzerine Bibliyografik Bir Araştırma" başlıklı çalışmasıyla Yüksek Lisansını, 1993-1997 yılları arasında hazırladığı "Mısır'da Osmanlı Devri Mimarisi" konulu teziyle Doktorasını tamamladı. 1998 Mart ayında Atatürk

Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi Bölümü'ne Yardımcı Doçent olarak atandı. 15 Nisan 2005 tarihinde yapılan sınavla Doçentlik unvanını aldı. 16 Temmuz 2010 tarihinde Profesör kadrosuna atandı. 24.01.2011-15.08.2011 tarihleri arasında Giresun Üniversitesi Görele Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığını, 1999-2012 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdür Yardımcılığı'nı yürütmüştür.

21.02.2012 tarihinde Ordu Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi'ne naklen atanmıştır. Burada 2012-2015 yılları arasında Fen-Edebiyat Fakültesi Dekanlığı, 2013-2015 yılları arasında da Rektör Yardımcılığı görevlerinde bulunmuştur. Halen aynı üniversitede, akademik çalışmalarına devam etmektedir.

Yurt içi ve yurt dışındaki Türk İslam Sanatlarına yönelik makaleler ve ansiklopedi maddeleri telif etmiş, ulusal ve uluslararası kongre, sempozyum, şölen, konferans ve panellere katılarak bildiriler sunmuştur. Tarihi ve Kültürel Yönleriyle Oltu (Ankara, 2002), Anadolu Kültür Mirasında Şebinkarahisar (İstanbul, 2005), Tarihi Yaşatan İl: Tokat (Ankara, 2006), Tarihi ve Kültürel Değerleri İle Kurşunlu (Çankırı, 2007), Tarihi ve Kültürel Değerleri İle Yapraklı (Çankırı, 2009), Kültür Varlıkları İle Kemah (Ankara, 2009), Adıyaman Yüzey Araştırması (2000-2004) (Adıyaman, 2010), Sanat Tarihi Açısından Erzurum (Erzurum, 2010), Bir Saklı Belde Bayramören (İstanbul, 2012), Tarihi ve Kültürel Değerleriyle Atkaracalar (Çankırı, 2014), Ferdinand Arnodin'in Boğaz Geçiş Tasarımları: Cisr-i Hamidi ve Aktarma Köprüsü (Saarbrücken, Deutschland / Almanya, 2016), Geçmişten Günümüze Ordu'nun Geleneksel Ahşap Camileri (Ordu, 2019) ile Orta Karadeniz'de Bir Türk İslam Kenti Ordu (Ordu, 2023) kitaplarının hazırlanmasında görevler üstlendi. Evli ve dört çocuk babasıdır.

2. CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DİL BECERİLERİNİN GELİŞİMİ

Atilla DİLEKÇİ[1]

Giriş

Osmanlı İmparatorluğu dağılma ve yıkılma sürecinin sonlarında içerisinden yeni bir devlet kuruluyordu. Anadolu toprakları üzerinde kurulmuş bu yeni devlet, Türkiye, 29 Ekim 1923 yılında Cumhuriyeti ilan ederek yönetim biçimini belirlemişti. Cumhuriyet ilanı ve diğer gelişmeler ülke insanının eğitimini gerekli kılıyordu. Nitekim toplumların hayatında meydana gelen değişim yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerine yansır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Her ülke, kendi millî amaçlarını göz önünde bulundurarak eğitim ve öğretim programlarını hazırlar (Temizkan ve Atasoy, 2014). Bu noktada yeni ülkenin vatandaşlarını hangi amaçlar için ve nasıl yetiştireceği önemli bir sorundur.

Eğitim süreci içerisinde temel bir yer tutan ana dili eğitimi, bireyin hem kişisel hem de toplumsal açıdan yetişmesi bakımından oldukça önemlidir. Planlı ve sistemli bir dil eğitimi için öğretim programlarına ihtiyaç duyulur (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). 1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı ile çerçeve program yayınlanarak insan yetiştirmede rehber bir metin ortaya konmuştur. Ancak bu programın detaylı olarak hazırlanmamış olması nedeniyle çerçeve bir program niteliğinde olduğu söylenebilir. Hatta bu çerçeve programının uygulanabilmesini kolaylaştırmak üzere Mehmed Fuad, Ali Canip ve Süleyman Şevket tarafından Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mucibe Layihası hazırlanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaokullar liseler içinde değerlendirilmiş ve lise birinci devre olarak kabul edilmiştir. Ana dili dersi kıraat, inşat, sarf ve nahiv, imla, kitabet, edebi kıraat bölümlerine ayrılmış ve bunlar için bağımsız ders saatleri konmuştur (Temizyürek ve Balcı, 2015).

Birçok dilin konuşulduğu imparatorluk üzerine inşa edilmiş bu ülkede vatandaşlara Türkçe öğretimi yapmak gerekiyordu. 1928 yılında yapılan harf inkılabı ile yüzyıllardır kullanılan Arap Alfabesinden Latin esaslı Türk Alfabesine geçilmişti. Türkçenin öğretimi, yeni alfabenin öğretimi için yeni bir program ihtiyacı doğmuştu. Bu ihtiyaç, beraberinde 1929 Ortamektep Türkçe Programının hazırlanmasına neden olmuştur. 1931 yılında mevcut programa ek olarak dil bilgisi konuları yeniden düzenlenmiştir. Yeni bir alfabe kullanımına bağlı olarak bu programlarda daha çok okuma ve yazma öğretimine odaklanılmıştır. 1938 Ortaokul Türkçe Programı da bu programların devamı niteliğindedir ancak dil bilgisi konuları programdan

[1] Dr., Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü (Bolu, Türkiye), dilekciatilla@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5393-9570

çıkarılmıştır. Bu, Atatürk'ün 1935 yılındaki Türkçenin dil bilgisi kurallarının yeniden incelenip belirleninceye kadar dil bilgisi konularının programdan çıkarılması isteği üzerine gerçekleştirilmiştir (Göğüş, 1970; Temizyürek ve Balcı, 2015).

Öğretim programlarının tarihsel süreç içerisinde gelişimi devam etmiş, 1949 yılında 1949 Ortaokul Türkçe Programı yayımlanmıştır. Bu programa dil bilgisi konuları yeniden dâhil edilmiştir. Cumhuriyet dönemi programları içerisinde yazı bölümüne yer veren ilk programdır. Harf inkılabı ile kaldırılan hat derslerinin yerine bu yazı dersleri eklenmiştir. Estetik yazma kültürünün devam ettirilmesi ve öğrencilerin güzel yazabilmeleri için Türkçe ders saatleri içerisinde yazı derslerinin özel olarak işlenmesi planlanmıştır. 1962 Ortaokul Türkçe Programı da bu programın benzeridir.

1981 yılında ilköğretim birinci ve ikinci kademe birleştirilmiş, bunun için 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı hazırlanmıştır. Bu program yapısı itibariyle önceki programlara göre öğretim programlarının niteliklerini taşımaktadır. Programda genel ve özel amaçların yanında yöntem, araç ve gereçler, ölçme ve değerlendirme bölümleri vardır. Davranışçı eğitim kuramına göre hazırlanmış bu öğretim programında metne hazırlık, metnin işlenme süreci, metnin değerlendirilmesi, kelime çalışmaları, dil ve anlatım çalışmaları gibi yol gösterici başlıklar ile öğretmenlere rehberlik edilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet Döneminde en uzun süre uygulanan öğretim programı 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Öğretim Programı olmuştur. 1997 yılında İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı ile güzel yazı dersinin uygulama usul ve esasları açıklanmıştır.

Cumhuriyetten günümüze hazırlanan öğretim programlarından en köklü değişiklikler içeren program 2006 Türkçe Öğretim Programı'dır. Yapılandırmacı öğretim anlayışına göre hazırlanan program oldukça detaylı hazırlanmıştır. Programda okuma, dinleme, yazma ve konuşma dil becerileri olarak ifade edilmiş her bir beceri için öğrencilere kazandırılması planlanan kazanımlar belirtilmiştir. Hedef, içerik, ölçme ve değerlendirme başlıkları ile programın diğer unsurları da açıklanmıştır. Dil becerilerinin öğretimi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri de gösterilmiştir. 2015 ve 2019 yıllarındaki Türkçe Dersi Öğretim Programları 2006 yılındaki öğretim programının öğretim felsefesine ve bakış açısına göre yenilenmiştir. 2015 ve 2019 yıllarındaki programların özü 2006 yılındaki programın güncel halidir.

Cumhuriyetten günümüze 12 ortaokul Türkçe dersi programı (1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006, 2015, 2019 programları) uygulanmıştır. Bu araştırmada Cumhuriyet döneminde uygulanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında dil becerilerinin gelişimi ortaya konmuştur. Programlar okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerine göre incelenmiştir. Öğretim

programlarının dokümanlarına Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları kitabından (Temizyürek ve Balcı, 2015) ve Millî Eğitim Bakanlığının web sitesinden temin edilmiştir. Bu dokümanlar incelenmiş ve bu inceleme sonucunda bazı programların birlikte açıklanmasının doğru olacağı kanaatine varılmıştır.

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı ve Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası; 1929 Ortamektep Türkçe Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı ve 1938 Ortaokul Türkçe Programı; 1949 Ortaokul Türkçe Programı ve 1962 Ortaokul Türkçe Programı; 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ve 1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı birlikte açıklanmıştır. 2006, 2015 ve 2019 TDÖP'ler ise bağımsız olarak değerlendirilmiştir.

1. 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı ve Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası

Osmanlı Türkçe öğretimi farklı ders adları altında verilmiştir. Birinci sınıfta haftada 7 ders, ikinci sınıfta haftada 5 ders ve son sınıfta haftada 4 dersten oluşmuştur. Birinci sınıfta kıraat 2, inşad 1, sarf ve nahiv 2, imla 1 ve kitabet 1 dersleri; ikinci sınıfta kıraat ve inşad 2, sarf ve nahiv 2, imla ve kitabet 1; üçüncü sınıf dersleri edebi kıraat 3 ve kitabet 1 dersleridir. Çerçeve bir program özelliği taşır. Ders adları genel hatlarıyla bu derslerde yapılacak öğretim faaliyetleri açıklanmıştır. 1924 yılındaki programın açıklaması olarak ilan edilen bu belge ders çerçevesinin detaylandırılmasını sağlamıştır. Dil derslerinin diğer dersler için öneminden bahsedilmiştir.

1.1. Okuma becerisi

Kıraat ve inşad dersleri okuma becerisine yöneliktir. Bu derslerde kolay anlaşılabilir olandan zor olana doğru okutulması ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimi amaçlanmıştır. Basitten karmaşığa doğru metinlerin işlenmesi planlanmış, nihayetinde metin uzunluğunun 2 ya da 3 sayfa olması gerektiği belirtilmiştir. Güzel şiirlerin ezberlenmesi amaçlanmıştır. Birinci ve ikinci sınıfta aynı amaçlara yönelik dersler işlenirken son sınıfta edebi sanatların eski ve yeni güzel örneklerinin okunması ve incelenmesine yönelik hedefler konmuştur. Farklı edebi türlerdeki metinlerin okunması, bunları oluşturan unsurların belirlenmesi ve öğrencilere türe özgü kuralların tümevarım yoluyla aktarılması hedeflenmiştir.

Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası'nda öğrencilere okuma zevki verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ders kitabı dışındaki nitelikli metinlerin okunması ve incelenmesi amaçlanmıştır. Eski ve yeni yazarlar tanıtılır. Metinlerden hareketle öğrencilerin düşünme becerileri de geliştirilmelidir.

1.2. Yazma becerisi

Birinci ve ikinci sınıfta ahenkli şiirlerin deftere yazılması planlanmıştır. Öğrencilerin gözlem ve deneyimlerinden hareketle serbest yazma çalışmalarının yapılması belirtilmiştir. Son sınıfta öğrenilen edebi türler kapsamında serbest yazma çalışmalarına devam edilmiştir. Yazma çalışmalarının öğrencilerin yetenek ve kazanımlarına göre yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası'nda yazma çalışmalarının sürekli bir şekilde devam etmesi gerektiği belirtilmiştir. Yazma eğitimi için dil bilgisi kurallarının öğretiminin gerekliliği vurgulanmıştır. Hikâye yazmanın yanında özel ve resmi türleri yazma çalışmaları yapılmalıdır. Yazı çalışmaları hayattaki ihtiyaca göre yapılmalıdır. Öğrenciler, öğretmenin belirlediği sınırlar içerisinde yazmada serbest olmalıdır.

1.3. Dinleme becerisi

Dinleme becerisine yönelik özel bir hedef konmamıştır.

1.4. Konuşma becerisi

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda konuşma becerisine yönelik özel bir hedef konmamıştır. Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası'nda şive farklılıklarının ortadan kaldırılması ve öğrencilerin dile hakimiyetlerinin artırılmasına yönelik açıklamalar yapılmıştır. Okunan metinler üzerinden öğrencilerin görüşlerini ifade etmesi ve tartışmalar yapmaları planlanmıştır.

2. 1929 Ortamektep Türkçe Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı ve 1938 Ortaokul Türkçe Programı

Osmanlı Türkçe dersleri; gramer, tahrir, kıraat derslerinde oluşur. Programda dilin farklı dersler altında yapılandırılmasına karşın bir bütün olduğu ve derslerin bu bütüncül bilinçle işlenmesi gerektiği dile getirilmiştir. Gramer birinci sene haftada 2, ikinci sene haftada 2 saat işlenir. Tahrir dersleri birinci sene haftada 2, ikinci ve üçüncü senede haftada 1 ders işlenir. Kıraat dersleri birinci sınıf haftada 3, ikinci sınıfta haftada 2 ve üçüncü sınıfta haftada 3 ders işlenir. Programda milli ve ahlaki amaçlar içerdiği de görülmüştür. Yabancı sözcüklerin dilde kullanılmaması amaç olarak belirtilmiştir. Türkçe dersleri bilgi vermenin ötesinde öğrenciyi uygulamaya yönetmesi gerektiği vurgulanmıştır. Türkçe dersi bir bilgi dersi değil sanat dersi olarak işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Hem yazma hem konuşma ifade becerileri birlikte geliştirilmeli, herhangi biri ihmal edilmemelidir. Bu nedenle sözlü anlatıma ayrıca önem gösterilmelidir. Bir konu üzerine konuşmalar yaptıktan sonra yazma faaliyetleri yapmak. Öğrencilerin dil gelişimi sadece Türkçe öğretmenin sorumluluğunda olmadığı diğer branş öğretmenlerinin de dil kullanımın özen göstermeli ve öğrenciye doğru ve anında dönüt verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

1929 Ortamektep Türkçe Programı'ndaki amaç ve açıklamalar 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı'nda tekrar etmiştir. Sadece gramer dersindeki dil bilgisi konuları yeniden düzenlenmiştir.

1935 yılında Atatürk'ün "Türkçenin kuralları yeniden incelenip yapılandırılıncaya dek dil bilgisi konularının programdan çıkarılması" talebi üzerine 1938 Ortaokul Türkçe Programı'na dil bilgisi öğretimine yönelik amaçlar konmamıştır. Türkçe dersleri tahrir ve okuma derslerinden oluşur. 1929 Ortamektep Türkçe Programı'ndaki amaç ve açıklamalar bu programda tekrar etmiştir.

2.1. Okuma becerisi

Öğrencilerde okuma isteği uyandırmak. Öğrencilere okuma zevki vermek. Okuma alışkanlığı kazandırmak. Okunan eserleri karşılaştırmak ve değerlendirmek. Büyük yazarlar hakkında bilgi sahibi olmak. Okuduğunu anlamak. Kitapları okuyarak doğru bilgiye ulaşmak. Kitabın önemli bölümlerini seçerek tekrar okumalar yapmak. Çeşitli eserlerin yapı ve türüne göre okuma yöntemi belirlemek. Öğretmenin öğrenciye kitap okuma listeleri sunarak rehberlik etmesi planlanmıştır. Öğrenciye nesir parçası ve şiir ezberletmek. Okunacak eserlerin edebi bir kıymeti olmalıdır. Yabancı edebiyat eserleri de öğrencilere okutulmalıdır. Okunan metinde ana fikir ve yan fikirleri belirler. Hikâyeyi oluşturan unsurları belirler. Sessiz okuma yöntemi yapılmalıdır. Kelimelerin anlamını öğrenmek için sözlüklerden yararlanılmalı.

2.2. Yazma becerisi

Öğrencinin meramını yazı ile ifade etmesi. Kendi hal ve durumunu mektupla aktarmak. Çeşitli konularda düşüncelerini bir ya da daha fazla paragrafta yazmak. Gözlem ve bilgilerini yazılı ifade etme yeteneği kazandırmak. Okuduğu metni incelemek ve değerlendirmek. Öğrencinin ilgisi ile alakalı edebi, ilmi, ticari bir konuyu inceleyerek yazmak. Betimleyici yazılar yazmak. Hikâye yazmak. Piyes yazmak. Talimat yazmak. Okunaklı yazı ile yazmak. Kelimelerin imlasına dikkat etmek. Dil bilgisi kurallarına uygun yazmak. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanmak. Kelime haznesini zenginleştirmek. Yazılarda özgün bir üslup edinmek. Cümle ve paragrafların düzenlenmesinde ve oluşturulmasında başarılı olmak. Metin tamamlama çalışmaları yapmak. Gezi yazısı yazmak. Gazete yazısı yazma. Dilekçe yazmak. Önemli şahsiyetler arasında hayali diyaloglar yazdırmak. Önemli şahsiyetler arasında hayali mektuplar yazmak. Öğrenci metinlere dair eleştiri ve özeleştiri yapmalıdır.

2.3. Dinleme becerisi

Dinleme becerisine özel bir açıklama programda yer almamıştır. Ancak Türkçe dersinin başlıca gayeleri başlığı altında "talebede dinlediği parçalar üzerinde

düşünme ve estetik değerini takdir etme kabiliyetini inkişaf ettirmek" ifade edilmiş, dinleme becerisine yönelik bir amaç konmuştur.

2.4. Konuşma becerisi

Öğrencinin meramını sözlü ifade etmesi. Sorulan sorulara açık ve doğru cevap vermek. Çeşitli konular üzerine düşüncelerini ifade etmek. Grup önünde sunum yapmak. Gruba rehberlik edebilecek konuşma yapmak. Konu odağından ayrılmadan konuşmayı sürdürmek. Nezaket kurallarına uygun tartışmaya katılmak. Kelimeleri doğru telaffuz etmek. Konuşmada ses tonunu ayarlamak. Dinleyenlerin ilgisini çekecek samimi ve etkileyici konuşmalar yapmak. Bir işin yapılma sürecini anlatmak. Adres tarif etmek. Gezip gördüğü yerleri anlatmak. Meslekler hakkında edinilen bilgileri anlatmak. Gazete haberleri sözlü anlatmak. Yeni öğrenilen sözcükleri cümle içinde kullanmak. Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılmalı. Türkçe karşılığı olan yabancı sözcükler kullanılmamalı. Okunan kitaplar hakkında arkadaşlarına açıklamalar yapması. Anlatılan bir hikâyeyi devam ettirmek.

3. 1949 Ortaokul Türkçe Programı ve 1962 Ortaokul Türkçe Programı

1949 Ortaokul Türkçe Programında "kazanım" ya da "davranış" gibi kavramlar kullanılmasa da bu anlamda değerlendirilebilecek maddelere ilk kez bu programda yer verilmiştir. Türkçe dersleri uygulamada kolaylık olması için okuma, yazma, dil bilgisi, imla gibi ayrı bölümler halinde verildiği ve bunlar arasında sıkı bir bağlantı olduğu belirtilmiştir. Türkçe dersi bir bilim değil sanat dersi olarak işlenmelidir. Dersler uygulamaya yönelik olmalıdır. Türkçe dersi ile milli manevi değer aktarımı yapmak amaçlanmıştır. Dil bilgisi öğretimi 1949 Ortaokul Türkçe Programına eklenmiştir. Güzel yazı dersleri ile estetik yazma programa eklenen yeniliktir. Doğa sevgisi, sanat sevgisi, yaşama sevgisi kazandırılmak istenmiştir.

3.1. Okuma becerisi

Türk dilini sevdirmek. Okuduğunu doğru anlamak. Kelime haznelerini zenginleştirmek. Okuma alışkanlığı kazandırmak. Sesli ve sessiz okuma yapmak. Akıcı okuma yapmak. Gözden geçirerek okuma yapma. Güzel eserler aracılığıyla öğrencilere estetik değerler kazandırmak. Kitap sevgisi kazandırmak ve kitaba sahip olma arzusu yaratmak. Değerli eserleri okumak. Başlıca yazar ve eserler hakkında bilgi sahibi olmak. Metnin içinde geçen kelimeleri, dil ve anlatım özelliklerini açıklamak. Metinler üzerinde sorunlar oluşturmak ve bunları cevaplandırmak. Çocukların duygu ve biliş dünyasına uygun eserler tavsiye edilir. Okumanın nasıl gerçekleştiği anlatılmış esas amacın manayı kavramak olduğu belirtilmiştir. Sınıf düzeylerine okumayı öğretmek için yapılacaklar ifade edilmiştir. Kitap ve metin seçimine ilişkin usul ve esaslar açıklanmıştır. Kelime öğretimin usul ve esasları açıklanmıştır. Okuma yöntemlerinin (sesli okuma, sessiz okuma) uygulama usulleri açıklanmıştır. Sözlük, ansiklopedi vb. kullanma alışkanlığı kazanmak. Afiş, tabela,

duvar ve el ilanları, sinema filmleri ve tarifelerdeki yazıları okumak ve anlamak. Edebi tür, edebi sanatlar, metin unsurları ve kelime türlerinin öğretimi basitten karmaşığa doğru yapılmalıdır. Okuma telaffuz hatalarının giderilmesi.

3.2. Yazma becerisi

Gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini düşünüp tasarladıklarını yazı ile doğru ifade etme gücü kazanmak. Öğrenci bir üslup endişesinden önce düşüncelerini kısa ve akılcı bir yolla anlatabilmelidir. Yazılarında gereksiz sanatlı ve süslü anlatımdan uzak durmalıdır. Yazılarında yabancı sözcük kullanmamaları sağlanmalıdır. Anlamını kavrayarak kullandığı kelimelerin sayısını çoğaltmak. Yazacağı kelimeleri, cümle ve düşünceleri doğru bir şekilde düzenleyebilmesi. İmla kurallarını uygulama alışkanlığı kazanmak. Konuya ve okuyucuya uygun yazmak. Konular hakkındaki düşüncelerini birkaç paragrafla oluşturmak ve düzenlemek. Açık ve okunabilir bir şekilde yazmak. Kendisini ilgilendiren bir yazın veya bilim konusunda araştırma yapmak ve ulaştığı sonuçları okuyucuyu ilgilendirecek şekilde yazmak. Küçük bir hikâye yazmak ve bu hikayeleri piyese dönüştürebilmek. Okunaklı, dilbilgisi, imla ve sözdizimi kurallarına uygun yazmak. Öğrencilerin kendi yazma planlarını yapmaları sağlanır. Mektup, telgraf, dilekçe, davetiye, bildirge, senet, makbuz ve rapor yazmak. Sanat değeri taşıyan eserlerden hareketle ana dili sevgisi oluşturmak. El yazısını işlek, okunaklı, hızlı ve güzel hale getirmek. Güzel yazmayı bir sanat olarak aktarmak. Programlarda öğretmenlere tavsiyelerde bulunulmuştur. Konular somuttan soyuta sıralanmalı ve gündelik yaşamdan seçilmelidir. Öğrencilerin yakın çevresinden duygu ve düşünce dünyasından karakterler yazdırılmalıdır. Yaratıcı yazma becerisi için serbest yazma çalışmaları yapılmalıdır. Sanat eserlerinden hareketle yazma çalışmaları yapılmalıdır. Öğretmenler için yazıları düzeltme yöntemleri belirtilmiştir.

3.3. Dinleme becerisi

Söz ile ifade edilen düşünceleri, duyguları iyi ve doğru anlamak. Öğrencilerin okunan parçayı kendi kitaplarından takip etmeden yalnız dinlemek suretiyle anlamı kavramaları amacının ortaokulda kesin olarak gerçekleştirilmesi. Başkasının okuduğu bir parçadan ana fikri çıkarmak. Söyleyenleri sonuna kadar dinlemelidir. Başkalarının fikirlerine kendilerininkilere uymasa da saygı göstermelidir.

3.4. Konuşma becerisi

Gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini düşünüp tasarladıklarını söz ile doğru ifade etme gücü kazanmak. Öğrenci bir üslup endişesinden önce düşüncelerini kısa ve akılcı bir yoldan anlatabilmelidir. Gereksiz sanatlı ve süslü anlatımdan uzak durmalıdır. Öğretmen, öğrencileri konuşmaya teşvik etmelidir. Nezaket ve görgü kurallarına uygun tartışmaya katılmak. Konuşmalarında yabancı sözcük kullanmamaları sağlanmalıdır. Söz alıp sıra

bekleyerek konuşmalıdır. Karşılıklı konuşma, münakaşa, hikâye etme, dramatizasyon çalışmalarıyla konuşma becerisi geliştirilir. Sorulan soruya açık, kısa ve doğru karşılık verebilmek. Bir sınıfa, bir topluluğa ezberden veya notlara bakarak sunum yapmak. Konudan ayrılmadan konuşma yapmak. Bir yazıyı, yazarın düşünce ve ruhunu karşısındakilere duyuracak şekilde açıklamak. Konuşmasında vurgu, tonlama, telaffuza dikkat etmek. Topluluk önünde konuşmak. Telaffuz, kekemelik gibi yanlışlar düzeltilir.

4. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ve 1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı

1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı'nda 1981 öğretim programı aynen uygulanmaya devam etmiş, yazı dersi öğretim programı ortaya konmuştur. Güzel yazı dersinin uygulama usul ve esasları belirtilmiştir.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programında dil becerileri anlama ve anlatım başlıkları altında ayrı ayrı yer almıştır. Öğrencilere öğretilmesi gereken bilgi, kazandırılması planlanan beceri ve alışkanlıklar "Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar" kavramı ile ifade edilmiştir.

4.1. Okuma becerisi

Öğrencilere okuduklarını doğru ve tam anlama gücü kazandırmak. Onlara okuma alışkanlık ve zevki kazandırmak. Türlü etkinliklerle kelime dağarcığını zenginleştirmek. Okuma çalışmalarıyla düşünme gücünü geliştirmek. Okuma hızını artırmak. Kelime dağarcığını zenginleştirmek. Öğrencilere başvuru eserlerden ve bilgi kaynaklarından yararlanabilme yeteneği kazandırmak istenmiştir.

Sınıf düzeylerine okuma hızı ve kavrama gücünün artırılması aşamalı olarak planlanmıştır. Buna göre 6. sınıfta ortalama 150-200 kelimelik bir yazısını ya da 350-450 kelimelik öykü yazısını, 7. sınıfta ortalama 200-300 kelimelik bir yazısını ya da 400-500 kelimelik öykü yazısını, 8. sınıfta ortalama 250-300 kelimelik bir yazısını ya da 450-550 kelimelik öykü yazısını anlamlı olarak (duraklama, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek) okuyabilmek hedeflenmiştir. Ortaokuldaki bütün sınıflarda öğrencilere gazeteleri ya da aylık dergileri izleme alışkanlığı kazandırabilmek amaçlanmıştır. Düzeye uygun kitap seçimi yapabilmek, kitaplıktan yararlanmak, okunulan kitabı fişlemek öğrencilere kazandırılmak istenen özellikler olmuştur. Okuduğunu anlamaya yönelik bir yazının ana ve yardımcı fikirleri belirlemek; sebep-sonuç ilişkisini, olayların sırasını, karakter özelliklerini kavramak; haber, ilan, fıkra, karikatür, mektup, bildirileri, duyuruları ve bilimsel bir metni anlayabilme kazanımları vardır. Öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek hedeflenmiştir. Metinlerin kendilerine özgü planlarını kavramaları kazanımlar arasında yer almıştır.

4.2. Yazma becerisi

Yazma ile ilgili kazanımlar sıralanmıştır. Konuya uygun farklı yapılarda doğru cümle kurabilme. Yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini doğru yerde kullanabilme becerisine sahip olma. Derslerde not tutabilme, özet çıkarma ve çeşitli konularda açıklamalar yazma. Okunaklı işlek, güzel ve düzenli bir el yazısıyla yazabilme alışkanlığı kazanma. Uygun yazı planı geliştirip söz dizimini doğru yapma. Rapor, mektup, dilekçe, telgraf, alındı, senet gibi günlük hayatta ihtiyaç duyulan türlerde yazılar yazabilme. Şiirden zevk alma ve şiir defteri oluşturma. Yazılı sanat etkinliklerine katılabilme ve yeteneği doğrultusunda gelişim göstermeleri istenmiştir.

4.3. Dinleme becerisi

1981 Programı'nda dinleme bir dil becerisi olarak ele alınmıştır. Program temel öğrenme alanları anlama ve anlatma olarak iki bölüme ayrılmıştır. Anlama temel öğrenme alanında "Dinleme ve İzleme Tekniği Bakımından" başlığı ile dinlemeye yönelik öğrenciye kazandırılacak davranışlar, dinleme süreleri, sınıf düzeylerine göre sıralanmıştır.

6. sınıfta 25-30 dakikalık, 7. sınıfta 30-35 dakikalık 8. sınıfta 35-40 dakikalık bir konuşmayı, konferansı vb. dinleyebilmek. Radyo ve televizyonda ilgi duyduğu yayınları izleyebilmek. Bir sınıf içi tartışmasını dinleyip izleyebilmek. Düzeye uygun bir filmi, röportajı, oyunu, müsamereyi izleyebilmek; ana ve yardımcı fikirleri, sebep sonuç ilişkisini, kişileri, karakterlerin özelliklerini belirleyebilmek.

4.4. Konuşma becerisi

Konuşma becerileri sıralanmıştır. Doğru ve düzgün konuşabilmek. Bir konu hakkında topluluk önünde 5-10 dakika konuşabilme. Bir konuşma planı geliştirebilme. Toplantıyı yönetebilme, tartışmaya katılma. Derslerdeki etkinliklere katılabilme konuya dair görüşlerini açıklama. Bir kişi, bir yeri veya bir nesneyi tanıtabilme. Sergi, film, kitap, gezi, oyun hakkında konuşma, yorumlama ve eleştirme becerisi kazanma. Konuşmalarında çeşitli söz varlıklarını kullanabilme. Sözlü sanat etkinliklerine katılma ve bu alanda kendini geliştirme. Çeşitli konularda duygu ve düşüncelerini anlatabilme. Canlandırma oyunlarında rolleri uygun yapabilme.

5. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı

Programda yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımı kullanılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Dil becerileri kendi içerisinde ve birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmıştır. Türkçe öğretimi programlarında kazanımlar sınıf düzeylerine göre sıralanmamış öğretmenlerin kazanımlardan seçip dersi işlemeleri

için özgür bırakılmıştır. Programda dinleme/ izleme, konuşma ve yazma kazanımları eşitken okuma kazanımlarının sayısı daha fazla olmuştur. 2012 yılında 4+4+4 eğitim modeline geçilmesi ile 5. sınıflar ortaokul düzeyine dahil edilmiştir. Dolayısıyla 2009 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) ortaokul 5. sınıflar için uygulanmıştır.

5.1. Okuma becerisi

Programda okuma becerisinin amaçları; okuma kurallarını uygulama, metni anlama ve çözümleme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme ve okuma alışkanlığı kazanma şeklindedir. Bu amaçlara yönelik 51 okuma kazanımı yer almıştır. Bu programda daha çok okuma becerisine yönelik kazanımlar vardır. Bunun yanında görsel okuma ve sunu bir öğrenme alanı olarak yer almıştır.

5.2. Yazma becerisi

Programda yazma becerisinin amaçları; yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma ve yazım ve noktalama kurallarını uygulamadır. Bu amaçlar ile ilgili 42 kazanım yer almıştır. Konuya uygun düşüncelerini doğru ve güzel açık bir biçimde yazılı olarak ifade edebilmek, farklı metin türlerinde yazılar yazmak programın temel hedefleri arasında gösterilebilir.

Programda not alma, özet çıkarma, tahminde bulunma, metin tamamlama, boşluk doldurma, kelime veya kavram havuzundan seçerek yazma, kontrollü yazma, serbest yazma, güdümlü yazma, duyulardan hareketle yazma, yaratıcı yazma, eleştirel yazma, bir metni yeniden yazma, yetizleme, grup olarak yazma yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi amaçlanmıştır.

5.3. Dinleme becerisi

Program dinleme bir dil becerisi olarak ele alınmış ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Dinleme becerisi, dinleme/izleme olarak nitelendirilmiştir. Programda dinleme/izlemede becerisine yönelik 5 amaç ve 42 kazanım yer almıştır. Programın genel amaçları dinleme kurallarını uygulama; anlama ve çözümleme, değerlendirme ve söz varlığını zenginleştirmedir. Bu amaçların nihayetinde öğrencilere etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazandırmak istenmiştir. 6, 7 ve 8. sınıflar için kazanımların düzeyleri belirlenmemiş ve kazanımların işlenmesi öğretmene bırakılmıştır. Türkçe öğretmenin bu konuda öğretmen kılavuz kitabından yararlanabileceği belirtilmiştir. Uygulanan önceki programlardan farklı olarak her temada bir tane dinleme metni yer alması planlanmıştır.

Öğrencinin eleştirel dinleme yapması beklenmiştir. Dinlediklerinden hareketle kelime hazinesinin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Dinleme türlerine yönelik bir ayrım gözetilmiştir. Programda dinleme/izlemeye yönelik (katılımsız, katılımlı,

seçici, not alarak, empatik, eleştirel, yaratıcı dinleme) yedi yöntem ve teknik yer almıştır. Ayrıca programda dinleme becerisini geliştirici etkinlik örnekleri yer almıştır.

5.4. Konuşma becerisi

Programda konuşma becerisi ile ilgili 5 amaç ve 42 kazanım yer almıştır. Konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini kullanma, sözlü ifade etme alışkanlığı kazanma, hazırlıklı konuşma yapma becerisi öğrencilere geliştirilmek istenen genel amaçlardır. Bununla birlikte öğrencilere kendi konuşmalarını çeşitli yönlerden değerlendirebilme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Bunların nasıl kazandırılacağına dair yöntem ve teknikler verilmiş, etkinlik örnekleri gösterilmiştir.

6. 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı

2015 yılındaki ortaokullar için hazırlanan öğretim programında 5. sınıflar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Programda okuma, yazma ve sözlü iletişim becerileri üç öğrenme alanı olarak belirtilmiştir. Dinleme ve konuşma becerileri sözlü iletişim öğrenme alanı içinde ifade edilmiştir. Kazanımlar sınıf düzeylerine göre sıralanmıştır.

6.1. Okuma becerisi

Okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Programda metinleri doğru ve akıcı okuma, okunanları anlama ve değerlendirme ve okuma alışkanlığı kazanma üzerine odaklanılmıştır.

6.2. Yazma becerisi

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin yazma kurallarına uygun olarak duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmeleri amaçlanmıştır. Farklı türlerde yazı yazabilme becerisi kazandırılmak istenmiştir. Programda süreç temelli yazma modeli esas alınmış, metinlerin hazırlık, taslak metin yazma, düzenleme, düzeltme ve yayınlama aşamalarına göre yazılması planlanmıştır. Programda hedeflenen nihai amaçlardan biri de öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilme alışkınlığı kazanmalarıdır.

6.3. Dinleme becerisi

Programda dinleme kurallarını uygulama, dinlenilenleri doğru ve tam anlayabilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilerin dinlediklerini zihninde canlandırma, dinlediklerinin konusunu ve ana fikrini belirleme, dinlediklerinden hareketle ilişki kurma, sınıflama, tahmin etme, özetleme, sorgulama, çıkarımlar yapma ve değerlendirme becerisi kazandırmak istenmiştir.

6.4. Konuşma becerisi

Programda, konuşma becerisi kazanımları ile öğrencilerin kendilerini sözlü olarak doğru ve etkili ifade etmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilere sözlü olarak sebep-sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma yapma, sınıflandırma, özetleme, yorumlama, çözümleme ve değerlendirme yapabilme becerisi kazandırılmak istenmiştir. Konuşma becerisi ile bilişsel beceriler arasında ilişki kurulmuştur.

7. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

Programda dil becerileri dinleme, konuşma okuma ve yazma olmak üzere dört öğrenme alanı olarak yapılandırılmıştır. Kazanımlar sınıf düzeylerine göre sıralanmıştır.

7.1. Okuma becerisi

Ortaokul sınıfları için 65 okuma kazanımı yer almıştır. Bunlardan 12'si dil bilgisi ile ilişkilidir. Kazanımlar akıcı okuma, söz varlığı ve anlama boyutları altında toplanmıştır. Programda 5. sınıf düzeyinde 34, 6. sınıf düzeyinde 35, 7. sınıf düzeyinde 38 ve 8. sınıf düzeyinde 35 okuma kazanımı yer almıştır.

Programın temel hedefleri olarak şunlar söylenebilir. Okuma stratejilerini uygular. Metinle ilgili konusunu belirler, soruları cevaplar, bağlamdan hareketle kelimelerin anlamını tahmin eder. Söz varlığının metnin anlamına katkısını kavrar. Metin türlerini ayırt tanır. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu, içeriğini tahmin eder ve görsellerle ilgili soruları cevaplar.

7.2. Yazma becerisi

Ortaokul sınıfları için 23 yazma kazanımı yer almıştır. Bunlardan 4'ü dil bilgisi ile ilişkilidir. Programda 5. sınıf düzeyinde 16, 6. sınıf düzeyinde 14, 7. sınıf düzeyinde 17 ve 8. sınıf düzeyinde 20 yazma kazanımı yer almıştır.

Programın temel hedefleri olarak şunlar söylenebilir. Yazma stratejilerini uygular. Bilgilendirici metin, hikâye edici metin, kısa metinler ve şiir yazar. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. Yazdıklarını düzenler ve paylaşır. Formları yönergelerine uygun doldurur. Yazım ve noktalama kurallarını uygular.

7.3. Dinleme becerisi

Öğrencilerin dinlediklerini iyi anlaması ve zihninde yapılandırması, dinleme sürecinin en önemli aşamalarıdır. Ortaokul sınıfları için 17 dinleme kazanımı yer almıştır. Programda 5 ve 6. sınıf düzeyinde 12, 7 ve 8. sınıf düzeyinde 14 dinleme/izleme kazanımı yer almıştır.

Programın temel hedefleri olarak şunlar söylenebilir. Dinleme stratejilerini uygular. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu, ana fikrini/duygusunu belirler. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminde bulunur, soruları cevaplar ve farklı başlıklar önerir.

7.4. Konuşma becerisi

Programda öğrencilerin, kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri konuşma becerisi öncesinde bilişsel süreçleri etkin kullanmaları hedeflenmiştir. Ortaokul sınıfları için 9 konuşma kazanımı yer almıştır. Ortaokuldaki her bir sınıf düzeyinde programda 7 kazanım yer almıştır.

Programın konuşma becerisine yönelik temel hedefleri olarak şunlar söylenebilir. Konuşma stratejilerini uygular. Hazırlıksız konuşmalar yapar. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış kelimeler yerine Türkçe kelimeleri kullanır.

Sonuç

Cumhuriyetten günümüze kadar ortaokullarda 12 farklı Türkçe dersi öğretim programı uygulanmıştır. Bu programlardan bazıları tam bir öğretim programı nitelikleri taşımasa da ana dili öğretim hedeflerinin ne olduğunu ortaya koyması açısından değerlidir. Bunun yanında bazı öğretim programları çerçeve program özellikleri taşırken bazıları detaylı hazırlanmış, program unsurlarının tamamını barındırmıştır. Öğretim programlarında dil becerileri; anlama ve anlatım becerileri, yazılı ve sözlü anlatım, okuma, dinleme, yazma ve konuşma başlıkları altında ifade edilmiştir.

Okuma becerisi özelinde öğretim programları değerlendirildiğinde en çok önemsenen beceri olduğu söylenebilir. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde okuryazar insan sayısının az olması ve harf inkılabının etkisi ile öğretim programlarında okuma ve yazma öğretimine odaklanıldığı belirlenmiştir. Cumhuriyet'in ilk dönem öğretim programlarında Türkçe öğretimi farklı ders adları altında verilmiştir. Bu derslerden kıraat ve inşad dersleri okuma becerisine yöneliktir. Programda dilin farklı dersler altında yapılandırılmasına karşın bir bütün olduğu ve derslerin bu bütüncül bilinçle işlenmesi gerektiği dile getirilmiştir.

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda metinlerin basitten karmaşığa, kolay anlaşılabilir olandan zor olana doğru okutulması ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimi amaçlanmıştır. Farklı edebi türlerdeki metinlerin okunması, bunları oluşturan unsurların belirlenmesi ve öğrencilere türe özgü kuralların aktarılması hedeflenmiştir. Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası'nda öğrencilere okuma zevki verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Metinlerden hareketle öğrencilerin düşünme becerilerinin de geliştirilmesi ifade edilmiştir. Güzel

şiirlerin ezberlenmesi de amaçlanmıştır. Ezbere dayalı öğretim yaklaşımları kullanılmıştır.

1929 Ortamektep Türkçe Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı ve 1938 Ortaokul Türkçe Programı'nda öğrencilerde okuma isteği uyandırmak ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak amaçlanmıştır. Okuma becerisi edebi metinler üzerinden geliştirilmeye çalışılmış, yerli eserlerin yanında yabancı edebiyatın eserleri de okutulmuştur. Bu edebi metinler üzerinden anlama, özetleme, karşılaştırma, çözümleme ve değerlendirme etkinlikleri yapılmak istenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere kitap okuma listeleri sunarak rehberlik etmesi planlanmıştır. Öğrencilerin kelime haznelerini zenginleştirmek için onlara sözlüklerden yararlanma alışkanlığı kazandırılmak istenmiştir.

1949 ve 1962 Ortaokul Türkçe Programları önceki öğretim programlarındaki amaçları içermenin yanında okumanın nasıl gerçekleştiği anlatılmış, esas amacın manayı kavramak olduğu belirtilmiştir. Sınıf düzeylerine göre okumayı öğretmek ve geliştirmek için yapılacaklar ifade edilmiştir. Kitap ve metin seçimine ilişkin usul ve esaslar açıklanmıştır. Kelime öğretimin usul ve esasları açıklanmıştır. Okuma yöntemlerinin (sesli okuma, sessiz okuma) uygulama usulleri açıklanmıştır. Görsel okuma amaçları arasından ifade edilebilecek hedefler programlarda yer almıştır. Bu hedefler "Afiş, tabela, duvar ve el ilanları, sinema filmleri ve tarifelerdeki yazıları bir bakışta okumak ve manalarını kavramak." cümlesi ile ifade edilmiştir.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda dil becerileri anlama ve anlatım başlıkları altında ayrı ayrı yer almıştır. Okuma, beceri olarak programda yer almıştır. Sınıf düzeylerine ve kelime sayısına göre okunacak metinler belirlenmiştir. Bu metinlerin öğrenciler tarafından duraklama, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okunması ve anlaşılması hedeflenmiştir. Farklı tür ve amaçlar için yazılmış metinlerin (haber, ilan, fıkra, karikatür, özel mektup, iş mektupları, bildiri, duyuru bilimsel yazı) öğrencilerce anlaşılması hedeflenmiştir.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Programda en çok kazanım okuma becerine yöneliktir. Öğrencilerde okuma zevki uyandırmak ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak amaçlanmıştır. Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerileri geliştirme ön plana çıkmıştır (Güneş, 2009).

Cumhuriyetin ilk dönemlerde olduğu gibi, okullarda uygulanan 2019 TDÖP'te de en çok kazanım okuma becerisine yönelik olmuştur. Bunca zaman içerisinde diğer beceriler de önem kazanmasına rağmen öğretim programlarında okuma becerisi merkeze konumlanmaya devam etmiştir. Günümüzde okumanın sade bir metinden anlama ulaşmanın ötesinde derin okumalar yapabilmeyi gerektiren çeşitli

okuryazarlıklara dönüşmesi önemini korumasının nedeni olarak gösterilebilir. Ayrıca üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarının okuma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanması bu becerinin okullarda odağa alınmasının bir diğer gerekçesi olabilir.

Yazma eğitimi ilk dönem öğretim programlarında imla, kitabet ve tahrir dersleri içerisinde verilmiştir. Bu derslerde öğrencilerin gözlem ve deneyimlerinden hareketle edebi türler kapsamında serbest yazma çalışmalarının yapılacağı belirtilmiştir. Yazma çalışmalarının öğrencilerin yetenek ve kazanımlarına göre yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası'nda yazma çalışmalarının sürekli bir şekilde devam etmesi gerektiği belirtilmiştir. Yazma eğitimi için dil bilgisi kurallarının öğretiminin gerekliliği vurgulanmıştır. 1929 Ortamektep Türkçe Programı'nda Türkçe dersleri bilgi vermenin ötesinde öğrenciyi uygulamaya yönetmesi gerektiği vurgulanmıştır. Türkçe dersi bir bilgi dersi değil sanat dersi olarak işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Dersler tam anlamıyla beceri odaklı yapılandırılmadığı görülmüştür. Yazma becerisi kapsamında öğrencilerin meramını yazı ile ifade etmesi amaçlanmıştır. Hikâye, piyes, mektup, gezi yazısı, gazete yazısı, talimat ve dilekçe türlerinde yazılar yazmak hedeflenmiştir. Programda öğrencilerin yazılarında özgün bir üslup edinmeleri için ve yazma alışkanlığı kazanmaları çaba gösterileceği belirtilmiştir.

1928 yılında yapılan harf inkılabı ile yüzyıllardır kullanılan Arap alfabesinden Latin esaslı Türk alfabesine geçilmiştir. Yeni alfabenin öğretimi için 1929 yılındaki öğretim programında yazmanın öğretimine odaklanılmıştır. Harf inkılabı ile kaldırılan hat derslerinin yerine 1949 Ortaokul Türkçe Programı'nda yazı dersleri eklenmiştir. Estetik yazma kültürünün devam ettirilmesi ve öğrencilerin güzel yazabilmeleri için Türkçe ders saatleri içerisinde yazı derslerinin özel olarak işlenmesi planlanmıştır. Bu derslerin amacı her türlü kalemle okunaklı işlek, güzel ve düzenli bir el yazısıyla yazabilme becerisi kazanmaktır. Öğrenciler arasında güzel yazı dersi olarak bilinen bu dersler 1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı'nda güncellenmiş ve 2006 yılına dek devam etmiştir.

1949 Ortaokul Türkçe Programı'nda önceki programlarda ifade edilen yazma kazanımları detaylandırılmış, öğretmenlere yazma çalışmalarında kılavuzluk yapılmıştır. Onlara sanat eserlerinden hareketle yazma çalışmaları yapması tavsiyesinde bulunulmuştur. Ayrıca öğrenci yazılarını değerlendirmek için öğretmenlere düzeltme yöntemleri anlatılmıştır. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda konunun gereğine göre doğru cümleler kurarak çeşitli konu ve türlerde yazılar yazmak öğrencilerin kazanacakları davranışlar altında ifade edilmiştir. Günlük hayatta geçerli yazışmaları yapabilme becerisi kazandırılmak istenmiştir. Öğrencinin yeteneği varsa öykü, şiir yazma gibi sanat etkinliklerle bu yeteneğini geliştirilmesi hedeflenmiştir. 2006 yılındaki öğretim programında yazma

becerisi ile ilişkili 42 kazanım ifade edilmiştir. 2015 yılındaki öğretim programı ile yazma eğitimi süreç temelli yazma modellerine yapılandırılmış ve bu modele göre öğrencilerin yazma becerisi geliştirilmiştir.

Dinleme becerisinin ihmal edilmiş bir beceri olduğu söylenebilir (Balcı, Coşkun ve Tamer, 2012; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Dinleme becerisinin kendiliğinden gelişen bir beceri olduğu düşüncesi bu ihmalin sebeplerinden biri olabilir. Öğretim programlarında bu beceri kendine yeteri kadar yer bulamamıştır. Nitekim ilk yıllardaki öğretim programlarında bu bir beceri olarak ifade edilmemiş hatta 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda dinleme becerisine yönelik özel bir hedef konmamıştır. 1929 Ortamektep Türkçe Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı ve 1938 Ortaokul Türkçe Programı'nda dinleme becerisine özel bir açıklama programda yer almamıştır. Ancak Türkçe dersinin başlıca gayeleri başlığı altında "talebede dinlediği parçalar üzerinde düşünme ve estetik değerini takdir etme kabiliyetini inkişaf ettirmek" ifade edilmiş, dinleme becerisine yönelik bir amaç konmuştur. 1949 yılındaki öğretim programında dinleme becerisine yönelik amaçların sayısı artış göstermiştir. Öğrencilerin söylenenleri sonuna kadar dinlemesi, başkalarının fikirlerine kendilerininkilere uymasa da saygı göstermesi gerektiği vurgulanmıştır. Ortaokul düzeyinde öğrencilerden söz ile ifade edilen düşünceleri, duyguları doğru anlamak ve dinlediği metinden ana fikre ulaşması beklenir. 1949 ve 1968 yılındaki programla Türkçe eğitim ve öğretimi içinde dinlemenin öneminin kısmen anlaşıldığı diğer beceriler göz önüne alındığında hâlen arka planda kalmıştır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012).

İlk kez 1981 Programı'nda dinleme bir dil becerisi olarak ele alınmıştır. Dinlemeye yönelik öğrenciye kazandırılacak davranışlar ve dinleme süreleri, sınıf seviyelerine göre sıralanmıştır: "Radyoda, televizyonda ilgi duyduğu haberleri vb. yayınları izleyebilmek. Sınıf içi tartışmaları uygun bir şekilde dinlemek. Düzeye uygun bir filmi, röportajı, oyunu, müsamereyi izleyebilmek; bunlarda ana ve yardımcı fikirleri, sebep sonuç ilişkisini, başlıca kişileri, kişilerin fiziksel ve karakter nitelikleri kavrayabilmek." 2006 yılındaki programda kazanımlar sınıf düzeylerine göre sıralanmamış öğretmenlerin kazanımlardan seçip dersi işlemeleri için özgür bırakılmıştır. Programda dinleme becerisine yönelik 42 kazanım yer almış ve kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağına yönelik etkinlik örnekleri gösterilmiştir.

Ana dili eğitiminde dinleme ve konuşma becerisinin okul öncesi döneminde ortaya çıkması ve gelişmesi nedeniyle bu becerinin doğal olarak geliştiği sistematik bir öğretim sürecinde üzerine çok odaklanılmamasına sebebiyet vermiş olabilir. 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda konuşma becerisine yönelik özel bir hedef konmamıştır. Yine de ülke toprakları üzerinde Türkçe farklı lehçe, şivelerle kullanılmasının önüne geçip standart bir Türkçe konuşmalarını sağlamak için ilk

dönem öğretim programlarında (Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası'nda) konuşma becerisi hedefleri şive farklılıklarının ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin dile hakimiyetlerinin artırılması ve onların topluluk önünde konuşmasına yönelik beceriler kazanması amaçlanmıştır.

1929 Ortamektep Türkçe Programı'nda yazma ve konuşma ifade becerilerinin birlikte geliştirilmesi gerektiği, herhangi birinin ihmal edilmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu nedenle sözlü anlatıma ayrıca önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanması; öğrencilere topluluk önünde ses tonu, telaffuz vb. ölçütlere dikkat ederek konuşmalar yapabilme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Günlük yaşamda öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği "adres tarif etme, gezip gördüğü yerleri anlatma, meslekler hakkında edinilen bilgileri anlatma, gazete haberlerini sözlü anlatma" gibi beceriler kazandırılmaya da çalışılmıştır. Türkçe karşılığı olan yabancı sözcükler kullanılmaması yönünde bilinç oluşturulmak istenmiştir. Bunun yanında rol model olma ve dil bilincinin önemine dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin dil gelişimi sadece Türkçe öğretmenin sorumluluğunda olmadığı diğer branş öğretmenlerinin de dil kullanımına özen göstermesi ve öğrenciye doğru ve anında dönüt verilmesi gerektiği belirtilmiştir. 1949 yılındaki öğretim programında konuşma becerisi hedefleri önceki programların tekrarı niteliğindedir. Öğretmenlere karşılıklı konuşma, münakaşa, hikâye etme, dramatizasyon çalışmalarıyla öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi tavsiye edilmiştir.

1981 yılındaki öğretim programlarda öğrencilerin günlük yaşamda yaptıkları konuşmalara hazırlanması, bu bağlamlar içinde uygun konuşmalar yapabilmesi hedeflenmiştir: "Gördükleri bildikleri bir yeri bir olayı, bir canlıyı, bir kimseyi vb. anlatabilme, tanıtabilme, bunlar hakkında duygu ve düşüncelerini açıklayabilme. Okunan bir kitap, dinlenen müzik parçası, gezilen bir sergi, izlenen bir film, bir oyun, bir maç vb. üzerine açıklamalarda, eleştirmelerde bulunabilme, yargıya varabilme." 2006 yılındaki programda yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımı kullanılmıştır. Programda 42 konuşma kazanımı yer almıştır. Bu kazanımların tematik bir yaklaşımla ve öğrenci odaklı etkinliklerle geliştirilmesi planlanmıştır.

2012 yılında 4+4+4 eğitim modeline geçilmesi ile 5. sınıflar ortaokul düzeyine dahil edilmiştir. Dolayısıyla 2009 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) 2015 yılında hazırlanacak yeni programa kadar ortaokul 5. sınıflar için uygulanmıştır. 2015 ve 2019 yıllarındaki programlarda 5. sınıflar ortaokul düzeyinde kabul edilmiş hazırlanan öğretim programları bunu dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Kaynakça

Balcı, A., Coşkun E. ve Tamer, M. (2012) Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1*(1), 1-13.

Göğüş, B. (1970). Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 18, 123-154.

Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri Ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 6*(11), 1-21.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 7*(1), 87-97.

Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Eğitimi Ve Öğretimi Programlarında Yazma Becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(2), 42-71.

Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Öz Geçmiş

Atilla DİLEKÇİ

17.12.1989 tarihinde doğdu. Lisans eğitimini Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünden 2011 yılında mezun oldu. 2013 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans yaptı. 2021 yılında aynı üniversitenin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programını tamamladı. 2011 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Hizmet yılları sürecinde ortaokullarda müdür yardımcılığı ve müdürlük görevlerinde bulundu. 2017-2023 yılları arasında Bolu Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme biriminde görev yapmış ve birçok projenin yürütücülüğünü üstlenmiştir. 2023 yılından itibaren Bolu Ölçme Değerlendirme Merkezinde görev yapmaktadır. 21. yüzyıl becerileri, PISA, okuma becerisi ve güncel Türkçe eğitim uygulamaları üzerine araştırmaları mevcuttur. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma konularında çeşitli projeler yürütmektedir.

3. ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İŞLEVSEL DİLBİLGİSİNİN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Seher ÇİÇEK[1]

Giriş

Dilbilim, insanoğluna özgü kurallardan örülü bir sistem olan dili bilimsel bir inceleme nesnesi olarak ele alan bilim dalıdır. İlk defa 19. yüzyılın ortasında kullanılan dilbilim teriminin ardından 20. yüzyılın başlarında Ferdinand de Saussure'ün öncülüğünde dilbilim çalışmaları bilimsel bir düzlemde yoğun bir şekilde yapılmaya başlanmıştır (Kocaman, 2006). O tarihten günümüze kadar dünya dilleri üzerine birçok farklı bakış açısı, gelenek ve anlayışla sayısız araştırma ve çalışmalar yapılmıştır. Bu gelişmeler ışığında diller üzerine birtakım ilkeler, tespitler, çıkarımlar ve özellikle de dilbilim kuramları geliştirilmiştir. Yapılan bu çalışmalara bakıldığında biçimsel ve işlevsel olmak üzere iki farklı bakış açısının dilbilim çalışmalarının merkezinde olduğu görülecektir. Her iki yaklaşımda da dillerin yapısı incelenmekle birlikte bu süreçteki başlangıç kabulleri ve elde edilen sonuçlar farklılaşır (Can, 2018). Dili biçimsel bir bakış açısıyla ele alan biçimsel kuramların odağında sözdizimi vardır. Sözdizimi üzerine yapılan incelemelerle dillerin mantığı, işleyiş biçimi açıklanmaya çalışılır. İşlevsel kuramların odağında ise dillerin, dilsel birimlerin işlevleri vardır. İşte bu çalışmada ilk olarak işlevsel dilbilgisi kuramlarının kabulleri, ilkeleri, özellikleri açıklanacaktır. Ardından ana dili olarak Türkçe öğretiminde bu kuramı merkeze alarak yapılan çalışmalar ve sonuçları özetlenecektir. Son olarak ise ana dili olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisi kazanımı olan "bağlaçlar" konusu üzerinden işlevsel dilbilgisi ilkelerine uygun olarak etkinlik örnekleri sunulacaktır. Böylece ana dili olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dilbilgisinin kullanım şekli ve kullanımının sunduğu fırsatlar açıklanacaktır. Bu çalışmanın sonraki araştırmalar için öğretmenlere, araştırmacılara ve diğer bütün ilgililere ilham vermesi beklenmektedir.

1. İşlevsel dilbilgisinin kuramsal temelleri

Bu bölümde işlevsel dilbilgisinin teorik temelleri ve özellikleri alt başlıklar şeklinde sunulup açıklanacaktır. Ardından işlevsel dilbilgisinin tanımı yapılacaktır.

1.1. İşlevsel dilbilgisi anlayışına göre dilin temel işlevi iletişimdir (Aksan, 1993; Dik, 1997; Halliday, 2004; İmer ve diğ., 2011; Martinet 1998; Schaaik, 1998; Vardar, 2007). Dillerin iletişim, düşünce üretme, sanat, emir vb. işlevleri vardır. Sesli bir iletişim yani bildirişim vasıtası olan dil (Vardar, 2007) işlevsel dilbilgisinde bireyler arasındaki iletişimi sağlamak için kullanılan sosyal etkileşimin

1 Dr. Düzce MEM (Düzce, Türkiye), sehertabak123@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1501-2675

vazgeçilmez bir aracıdır (Dik, 1997). Nitekim toplumdan topluma değişiklikler gösterse de dillerin işlevleri aynıdır ve bir dilin temel işlevi iletişimdir (Martinet, 1998). İşlevsel dilbilgisinde toplumsal etkileşimin bir aracı olarak ele alınan bir dil ve dile ait dilsel birimlerin (İmer ve diğ., 2011), iletişimdeki işlevleri ve konumları belirlenir (Vardar, 2007). Başka bir deyişle işlevsel dilbilgisindeki temel hedef insanların herhangi bir dil aracılığı ile iletişim kurma şekillerini betimlemektir (Schaaik, 1998). İşlevsel dilbilimcilerin amaçlarından biri dil dizgelerinin tipolojisini ortaya çıkarmaktır. Bu tür çalışmalar, dillerin yapılarını ortaya koyar. Böylece dilleri incelemede iletişim ihtiyaçları cevaplanır (Kıran ve Kıran, 2010). Görüldüğü gibi işlevsel dilbilgisinin dilleri incelemedeki temel amacı dille iletişimin nasıl sağlandığını açıklamaktır.

1.2. İşlevsel dilbilgisinde işlev merkezdedir (Dik, 1997; Eggins, 2014; Halliday, 2004; Kerimoğlu, 2016; Kıran ve Kıran, 2010; Tesniere, 1983). İşlevsel dilbilgisinin kuramsal temellerinin ve çalışmalarının odağında işlev kavramı bulunmaktadır. Bu nedenle bu dilbilgisi anlayışında doğal dillerin temel işlevi bildirişimi sağlamaktır (Vardar, 2007, 123). İşlevsel dilbilgisinin dili inceleme anlayışına göre dil işlevsel bir dizgedir. Buna göre bu anlayışta dilsel ifadeler tek tek incelenmez, dilsel ifadeler diğer ögelerle ilişkilerine göre betimlenmektedir (Kıran ve Kıran, 2010). İşlevsel Dilbilgisi kategorileri değil; işlevi, işlevsel ilişkileri inceler. Çünkü dil kullanımı işlevseldir (Eggins, 201). Şu örnekte görüleceği gibi; "*İhtiyar adam,* gece hiç uyuyamadı." cümlesindeki "ihtiyar adam" dilsel biriminin kategorisi bir isim öbeğidir. Bu açıklama, dilsel birimi içindeki yapıdan soyutlar ve diğer dilsel birimlerle ilişkili de değildir. Ancak "ihtiyar adam" dilsel biriminin işlevi öznedir. Bu açıklama ise dilsel birimi, ait olduğu yapıda bulunan diğer dilsel birimlerle ilişkisiyle işlevsel bir şekilde açıklar (Kerimoğlu, 2016, 111). İşlevsel dilbilgisine göre sözdizimsel süreçte esas incelenmesi gereken dilsel birimlerin işlevleridir (Tesniere, 1983). Başka bir deyişle işlevsel dilbilgisi yaklaşımlarının temelinde dilin toplumsal bir işlevinin olduğu kabul edilir. Bir işlev, birden fazla yapı ile aktarılabilir. Dilin kullanıcısı amacına uygun yapılardan birini tercih eder ve düşüncelerini ifade eder. Bu durumda işlev bir amaç, yapılar ise birer araçtır (Benzer, 2021). Bir cümlede dilsel ifadeler değişik bağlamlar içerisinde farklı işlevler kazanırlar. Bu durumda işlevsel yaklaşım; dilleri incelemede dilsel birimlerin farklı bağlamda kazandıkları işlevleri açıklamayı amaçlar. Bu nedenle her seviyede göstergenin sözdizimi boyutunda yansıttığı anlamı, yani işlevi eksiksiz belirlemek; dili tanımlamak ve kurallarını ortaya koymak için şarttır. (Börekçi, 1998). İşlevsel dil bilgisinin amacı bir dile ait dilsel birimlerin belli bir metinde kullanımını, niçin seçildiğini, hangi işlevleri yerine getirdiğini tespit etmektir. (İşcan, 2007).

1.3. İşlevsel dilbilgisinde edimsel/pragmatik ilkeler önemsenir (Aksan, 1993; Dik, 1997; Schaaik, 1998; Kerimoğlu, 2016; Kıran ve Kıran, 2010). Dillerin

toplumsal etkileşimin bir aracı olarak görüldüğü işlevsel dilbilgisinde dilin iletişim işlevi öncelenir. Bu yüzden dil incelemelerine edimsel ilkeler dâhil edilir (Kerimoğlu, 2016). İletişimi sağlamak için bir araç olan dilsel ifadeler; anlambilim, biçimbilim, sesbilim ve sözdizim kurallarıyla işletilir. Bu kurallara ek olarak işlevsel dilbilgisinde edimbilim kuralları da vardır. Bu kurallar, dilsel ifadelerin iletişim sırasında kullanılmasını yönetir (Schaaik, 1998, 10). İşlevsel dilbilgisine göre dil edimsel bir olgudur (Aksan, 1993). Bu nedenle dili incelemede kurgu cümleler değil, bir dilin sözlü ve yazılı örnekleri kullanılmalıdır. Ayrıca işlevsel dilbilimciler, dil kullanıcısının sezgilerine önem verdikleri için eşzamanlı yöntemle dilsel çözümlemeler yaparlar (Kıran ve Kıran, 2010). İşbirlikçi bir iletişim ortamında iki kişide bulunan edimsel bilgi; etkileşim sırasında kişilerin birbirine sundukları bilgi, inanç, kabul, görüş ve duyguların toplamıdır. Başka bir deyişle, bilgi kavramı bilişsel bilgi ile sınırlı olmayıp kişinin zihinsel dünyasında bulunan ögeleri kapsar. Edimsel bilgi; genel bilgi, durum bilgisi ve bağlamsal bilgi olmak üzere üçe ayrılır. Buna göre genel bilgi; dünyaya ilişkin bir kişinin sahip olduğu uzun vadeli bilgilerdir. Durum bilgisi, katılımcıların birbirleriyle iletişimleri sırasında algıladıkları veya daha önceki deneyimlerden edindikleri bilgilerdir. Son olarak bağlamsal bilgi, konuşma sırasında değiştirilen dilsel ifadelerden türetilen bilgilerdir (Dik, 1997, 10). Dillerin dilbilgisel düzenlenişini ortaya koymaya çalışan işlevsel dilbilgisi Dik'e göre (1997, 3) iki kural dizgesini işe koşmaktadır. Bu kural dizgelerinden ilki anlamsal, sözdizimsel, biçimbilimsel ve sesbilimsel kurallardır. Bu kural dizgeleri dilsel birimlerin oluşumunu düzenler. Başka bir deyişle iletişim amaçlı kullanılan dilsel birimler, bu kural dizgeleriyle yönetilir (Schaaik, 1998). İkinci kural dizgesi, edimsel yani pragmatik kurallardır. Edimsel kural dizgesi, dilsel birimlerin kullanıldığı sözlü etkileşim kalıplarını düzenler (Dik, 1997). İşlevsel dilbilgisinde dilsel birimlerin iletişim ortamındaki kullanımını yöneten edimsel kurallar; işbirlikçi iletişim ortamındaki konuşandan dinleyene edimsel bilgiyi aktarmada kullanılan olgular ve dilsel anlatımlardır. Sonuç olarak edimsel düzlem, anlambilim ve sözdizimi de kapsayan bir çerçeve görünümündedir (Schaaik, 1998). Bu nedenle anlamsal, sözdizimsel, biçimbilimsel ve sesbilimsel kurallardan oluşan kural dizgeleri; edimsel kural dizgesinin amaçları ve hedefleriyle ilgili bir araç olarak görülmektedir. İşlevsel dilbilgisinin amacı edimsel düzlemin sunduğu genel çerçeveye göre sözlü etkileşimi/iletişimi tanımlamak ve açıklamaktır (Dik, 1997, 4).

1.4. İşlevsel dilbilgisine göre dilin işlevi anlam üretmektir (Aksan, 1993; Dik, 1997; Eggins, 2014; Freddi, 2004; Halliday, 1978; 2004; Larsen-Freeman, 2001, 2003; Musaoğlu, 2003). İşlevsel dilbilgisine göre anlamı oluşturma ve iletme kaynağı olan bir dilbilgisi (Halliday, 1978), anlam ile yapı arasındaki soyut kodlama katmanıdır. Başka bir deyişle bu anlayışa göre dilbilgisi anlam yaratmak için bir kaynaktır (Webster, 2009, 3). Dilsel yapıların işlevleri ile bu yapıların kullanılma kuralları üzerinde incelemeler yapan işlevsel dilbilgisi, yapıların anlamsal işlevlerle

birleşimini incelemeyi hedefler (Musaoğlu, 2003). Farklı düzeylerde işleyen işlevsel ilişkilerle ortaya konan karmaşık ağlar olan dilsel birimlerin kategorileri farklı işlevlerde olabilir. Bununla birlikte aynı işlevi farklı kategorideki yapılar sağlayabilir. İşte bu noktada işlevsel dilbilgisi bu işlevsel ilişkileri üç farklı düzlemde açıklar (Dik, 1997, 26): (1) Anlamsal işlevler: Yüklemlemenin tasarladığı olay durumları içinde gerçekleşen eyleyen-kılıcı-yapan, hedef, alıcı vb. gibi ilgili terimlerin gönderimde bulunduğu rolleri ifade eder. (2) Sözdizimsel işlevler: Bir dilsel anlatımda sunulan olay durumunu yansıtan, özne ve nesne olmak üzere, bakış açısını belirtir. (3) Edimsel işlevler: Dili kullanım sırasında konuşanın ve dinleyenin edimsel bilgisiyle ilgili olan bilgi durumunu, tema/konu/odak vb. gibi, belirtir. İşlevsel dilbilgisi modellerinden biri olan dizgeci işlevsel dilbilgisi de bireylerin günlük sosyal hayatlarında iletişimi başarmak için dili nasıl kullandıklarıyla uğraşır. Bu nedenle bu işlevsel dilbilgisi modelinde de dilin işlevi anlam üretmektir. Bu nedenle dizgeci işlevsel yaklaşımda dil, işlevsel-anlamsal bir şekilde görülür (Eggins, 2014). Tesniere'e göre dilin içerik boyutunu; soyut, ruhsal, mantıksal özelliklere sahip evrensel ulamların yer aldığı düşünce düzlemi oluşturur. Anlambilim, dilin düşünce düzlemini inceleyen bilim dalıdır. Buna göre söz konusu kuram; biçimbilim, sözdizimi ve anlambilim üçlüsünden oluşur (Rifat, 1990). Dilbilgisinin öğretiminde biçim-anlam-kullanım olmak üzere üç boyutlu bir model öneren Larsen-Freeman'a göre (2001, 2003) birbirleriyle ilişki içinde olan bu boyutlar arasında hiyerarşi yoktur. Buna göre bir yapının cümle içinde diğer bileşenlerle biçimsel ilişkisi biçim boyutunu, yapının anlamı anlam boyutunu, yapının belli bir bağlam içinde ele alınması kullanımı boyutunu meydana getirir. Bu durumda dilbilgisi becerisinin edinimi, iletişim ortamındaki bağlama uygun olarak anlamı iletmek için dile uygun yapıları doğru bir şekilde kullanmak demektir.

1.5. İşlevsel dilbilgisine göre anlam bağlamdan etkilenir (Aksan, 1993; Eggins, 2014; Freddi, 2004; Larsen-Freeman, 2001, 2003; Schaaik, 1998; Yozgat, 2018). Dilin işlevinin anlam üretmek olduğu işlevsel dilbilgisinde bu anlamlar kullanıldıkları sosyal ve kültürel bağlamdan etkilenir (Eggins, 2014). İşlevsel dilbilgisinde dilsel birimlerin işlevleri bağlama göre değişmektedir. Bu durum, dilsel birimlerin bağlam çerçevesinde incelenme zorunluluğunu doğurmaktadır (Yozgat, 2018). İşlevsel dilbilgisinde dilin temel işlevi iletişimdir, dilin iletişim ortamındaki işlevleri ise ancak bağlam aracılığıyla açıklanabilir. Bu yüzden dil edimsel bir olgu olarak görülür (Aksan, 1993). Bu dilbilgisi anlayışında dil incelemelerinde kuralcılık değil, betimsel anlayış hâkim olduğu için sözlü ve yazılı dil kullanımının bağlamları incelenir. Bu sayede anlamın nasıl ortaya çıktığı gösterilecek, metinler anlaşılacak ve yorumlanacaktır (Freddi, 2004). Bunu sağlamak için işlevsel dilbilgisinde iki ilke geçerli olmaktadır (Schaaik, 1998): (1)Sözdizimindeki farklılıklar, işlevsellikteki kimi farklılıkları yansıtır. (2)Dilsel yapılar içinde bulundukları dilsel düzlemden yalıtılmış nesneler olarak değil, bağlamları içinde incelenmelidir. Çünkü dilbilgisi

yapıları, biçimsel özelliklerinin yanında kullanıldıkları bağlama göre de farklı anlamlar üstlenirler (Larsen-Freeman, 2001, 2003). Bu nedenle işlevsel dilbilgisinde günlük konuşma, köşe yazıları, haber metinleri, edebiyat eserleri gibi bir dilin yazılı ve sözlü kullanımını en iyi şekilde aktaran dilsel ürünler dil incelemelerinde kullanılır (Yozgat, 2018).

1.6. İşlevsel dilbilgisini tanımı

Yukarıda işlevsel dilbilgisinin temel özelliklerine ilişkin yapılan açıklamalar sonucunda işlevsel dilbilgisinin tanımı şöyle yapılabilir: İşlevsel dilbilgisi (functional linguistics); sözlü veya yazılı dildeki dilsel birimlerin işlevlerini iletişim temelinde kullanım ilkelerini anlamsal, sözdizimsel, edimsel düzlemlerde betimlemeye yönelik çalışmalar yapan dilbilgisi alanıdır. Buna göre işlevsel dilbilimciler; işlev, anlam, bağlam ve yapı ilkelerini birbirine üstünlük olmadan birlikte ele alarak dilin iletişim amaçlı toplumda kullanımını inceler, bu kullanımı betimlemeye yönelik çalışmalar yaparlar.

2. Yapılan araştırmalar

Bu bölümde ana dili olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dilbilgisinin kullanımı üzerine daha önce yapılan çalışmalar sıralanacak ve sonuçları özetlenecektir.

2.1. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde yapılan araştırmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde ana dili olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dilbilgisi üzerine yapılan çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar iki farklı grupta incelenebilir. Birinci gruptaki çalışmalar (Güner, 2001; Hirik, 2017; Kara, 2016; Koç, 2016; Kozan, 2019; Oflaz, 2010; Şimşek, 2006; Yıldız, 2018) işlevsel dilbilgisine ilişkin kuramsal çalışmalardır. Bu çalışmalarda Türkçedeki çatı, bağlaç vb. yapılar işlevsel dilbilgisi ilkeleri çerçevesinde incelenmiş veyahut da bu dilbilgisi anlayışı içerisinde metin incelemeleri ve Türkçe ile diğer dillerin karşılaştırmalı analizleri yapılmıştır.

Uygulama çalışmaları olan ikinci gruptaki çalışmalarda ise işlevsel dilbilgisinin kuramsal temelleri üzerine inşa edilen deneysel öğretim faaliyetleri yapılmıştır (Arslan, 2020; Çiçek ve Karatay, 2023; Çiçek, 2021; Ekinci Çelikpazu, 2012; Karatay ve Çiçek, 2022; Türk, 2022; Yurttaş Kuşdoğan, 2019). Arslan (2020), eylem araştırması deseninde yürüttüğü çalışmasında metinlerden hareketle işlevsel bir yaklaşımla yürütülen dilbilgisi öğretimi çalışmalarının öğrencilerin dilbilgisi konularını kavramalarını kolaylaştırdığını ve temel dil becerilerinin gelişimini desteklediğini belirlemiştir. Çiçek ve Karatay (2023) ise yıllardır Türkçenin yazımının öğretiminde kronik bir sorun hâline gelen -de biçimbirimi ile de bağlacının yazım sorunu çözmek için geliştirdikleri ve dört hafta boyunca

uyguladıkları işlevsel dilbilgisi öğretimi etkinlikleri sonucunda ortaokulun bütün sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilerin -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımında genel başarının anlamlı derecede arttığını belirlemiştir. Yine Karatay ve Çiçek (2022) Türkçenin yazımının öğretiminde büyük bir sorun oluşturan mi'nin yazım sorunu çözmek için geliştirdikleri ve dört hafta boyunca uyguladıkları işlevsel dilbilgisi öğretimi etkinlikleri sonucunda ortaokulun bütün sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilerin mi biçimbiriminin işlevleri ve yazımında genel başarısının olumlu ve anlamlı derecede ilerlediğini tespit etmiştir. Bununla birlikte her iki araştırmanın nitel boyutunda görüşüne başvurulan araştırmanın katılımcıları olan öğretmen ve öğrenciler işlevsel dilbilgisine uygun bir şekilde hazırlanan öğretim etkinliklerinin derse etkin katılımı sağladığını, kolay ve eğlenceli olduğunu ifade etmiştir. Ekinci Çelikpazu (2012), geleneksel dilbilgisi anlayışıyla 8. sınıf ve 10. sınıfta okuyan öğrencilerle yürütülen çatı öğretimi sonucunda; öğrencilerin büyük çoğunluğunun çatı ve alt kavramlarını anlamlı ve olumlu derecede bilmediklerini, bildiklerini uygulama düzeyine taşıyamadıklarını ve bu yapı ile ilgili kavram yanılgılarının olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı, bütün bu sorunların çözümü için konunun öğretiminde tek taraflı bir bakış açısıyla biçimsel bir yaklaşımla değil; işlevsel bir yaklaşımla çatı kavramlarının işlevleri üzerinde durulması gerektiğini; bu yapının biçimsel, sözdizimsel, anlambilimsel ve edimsel işlevlerinin işe koşulmasını önermiştir. Çiçek ise (2021) 8. sınıf düzeyinde çatı konusunun öğretiminde biçimsel bir kuram olan Yönetme ve Bağlama Kuramı'nın verilerini işlevsel dilbilgisinin ilkeleriyle birleştirip oluşturduğu dilbilgisi deseninde beş haftalık öğretim etkinlikleri hazırlamış ve uygulamıştır. Bu öğretim etkinliklerinin uygulanması sonucunda; 8. sınıf öğrencilerinin çatı konusuna ilişkin bütün kazanımları öğrenme düzeylerinde olumlu ve anlamlı bir ilerleme olmuştur. Katılımcı öğretmen ve öğrenciler ise öğretim etkinliklerinde duydukları memnuniyete belirtmiştir. Türk'ün (2022) yaptığı araştırma sonuçlarına göre; mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine uygun verilen öğretim etkinlikleri sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ve okuduğunu anlama becerileri artmıştır ve okuma becerisi ile dilbilgisi arasındaki ilişki deneysel bir araştırma ile ortaya konmuştur. Yurttaş Kuşdoğan (2019) ise yaptığı araştırmada dilbilgisi öğretimi konusunda 230 Türkçe öğretmeninin görüşüne başvurmuştur. Araştırma sonucunda dilbilgisi öğretiminde öğretmen görüşleri ile işlevsel dilbilgisi ilkelerinin genel olarak örtüştüğü tespit edilmiştir.

3. Etkinlik örnekleri

Bu bölümde ilk olarak ana dili olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dilbilgisi ilkelerine uygun olarak öğretim etkinliği hazırlayabilmek için 2019 Türkçe Öğretim Programı'ndaki bağlaçlar konusu kazanımları incelenmiştir. Ardından program

kazanımlarına göre 5. sınıf düzeyinde işlevsel dilbilgisi ilkelerine uygun bir şekilde öğretim etkinlikleri geliştirilmiştir.

3.1. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda bağlaçlar konusu kazanımları

Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) bağlaçlar konusunda ilgili kazanımlar önce aşağıda sıralanmış, ardından tabloda gösterilmiştir.

5. sınıf:

T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. ***Ama, fakat, ancak ve lakin*** ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. ***Ama, fakat, ancak ve lakin*** ifadeleri üzerinde durulur.

T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. ***Ama, fakat, ancak ve lakin*** ifadelerini kullanmaları sağlanır.

6. sınıf:

T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. ***Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen*** ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. ***Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen*** ifadeleri üzerinde durulur.

T.6.4.9. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. ***Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen*** ifadelerinin kullanılması sağlanır.

7. sınıf:

T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. ***Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak*** ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. ***Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak*** ifadeleri üzerinde durulur.

T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. ***Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak*** ifadelerini kullanmaları sağlanır.

8. sınıf:

T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir. ***Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak*** ifadeleri üzerinde durulur.

T.8.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. ***Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak*** ifadelerinin kullanılması sağlanır.

Tablo 1. 2019 Türkçe Öğretim Programı bağlaçlar konusu kazanımları

	Dinleme	**Konuşma**	**Okuma**	**Yazma**
5. sınıf	-	ama, fakat, ancak, lakin	ama, fakat, ancak, lakin	ama, fakat, ancak, lakin
6. sınıf	-	ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte, bununla rağmen	ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte, buna rağmen	ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte, buna rağmen
7. sınıf		oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak
8. sınıf	-	Öğretimi hedeflenen bağlaçlar verilmemiştir.	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak

Buna göre 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerden konuşma, okuma, yazma dil becerilerinde ***"ama, fakat, ancak ve lakin"*** zıtlık bağlaçlarının anlama olan katkısını öğrenmeleri konuşma ve yazılarında kullanmaları beklenmektedir. Ancak aynı kazanımın dinleme becerisinde olmaması dikkat çekmektedir. Çünkü dil becerileri birbirleriyle ilişkilidir ve birlikte gelişimi hedeflenmektedir. 6. sınıf düzeyinde ise 5. sınıf düzeyindeki dört bağlaca ek olarak ***"bununla birlikte ve buna rağmen"*** bağlaçlarının konuşma, okuma ve yazma dil becerileri düzeyinde öğretimi hedeflenmektedir. Ayrıca 6. sınıf düzeyinde "T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanımda olan anlam vurgusu konunun işlevsel bir şekilde ele alınma istek ve gerekliliğini yansıtmaktadır. Ancak bu edat, bağlaç ve ünlem yapılarının neler olduğu listelenmemiştir.

7 ve 8. sınıf düzeyi bağlaç kazanımlarına bakıldığında; 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerden konuşma, okuma, yazma dil becerilerinde ***"oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak"*** bağlaçlarının anlama olan katkısını öğrenmeleri ve konuşma ve yazılarında kullanmaları beklenmektedir. Ancak aynı kazanım dinleme becerisinde yoktur. Bununla birlikte 8. sınıf düzeyinde konuşma becerisinde öğretimi hedeflenen bağlaçlar verilmemiştir.

3.2. 5. sınıf düzeyi etkinlik örnekleri

Kazanım: Dinlediği metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur. (Diğer becerilere uygun olacak şekilde dinleme becerisi için kazanım oluşturulmuştur.)

Etkinlik 1: "Meşe ile Saz" fablını dinlerken boşlukları doldurunuz. Daha sonra bulduklarınızı sıra arkadaşınızla karşılaştırıp şiiri birlikte okuyunuz.

MEŞE İLE SAZ	
Meşe, bir gün saza demiş:	Benden çok sen kork rüzgârdan.
— Doğrusu Tanrı size gadirlik etmiş.	Ben eğilirim, kırılmam.
Minnacık serçe konsa üstünüze	Doğru, bugüne kadar dayanmışsın,
Beliniz bükülüverir.	Dimdik durmuş, boyun eğmemişsin.
Suları ürperten seher yeli	**.....** sertin serti var,
Baş eğdirir size.	Bir gün, bakarsın, sana da çatar.
Bir de benim şu dağ gibi gövdeme bak!	Demeye kalmamış rüzgâr patlamış,
Güneş bile zor giriyor içime,	Bir karayel, bir karayel ki...
Fırtına dallarıma oyuncak.	O güne dek kimseler rastlamamış
Her esen yel sana bora **.....**	Böyle belalısına.
Bana kasırgalar, meltem.	Rüzgârlar anası kuzey,
Bari gelip gölgemde yaşasan da	En azgın oğlunu salmış dünyaya.
Üzerine kanat gersem.	Saz eğilmiş, meşe dayanmış,
..... sizin soy nedense gider...	Derken karayel arttıkça artmış.
Sulu, rüzgârlı yerlerde biter.	Sonunda birdenbire gelmiş meşenin hakkından.
Acıyorum sizlere,	

Doğa haksızlık etmiş sazlara. — İyi yüreklisin, demiş saz meşeye, Eksik olma **.....** bizim için üzülme.	Göklere değen başını sermiş yere, Köklerini çıkarmış yedi kat yerden Jean De La FONTAINE, Masallar, (Çeviri: Sabahattin EYÜBOĞLU)

Etkinlik 2: Dinlediğiniz fablda bulunan "**ama**" yapısı ile kurulmuş cümleleri aşağıdaki zıtlık pilinin ilgili bölümlerine yerleştiriniz.

1. Cümle: İyi yüreklisin, eksik olma **ama** biçim için üzülme.
2. Cümle: Bugüne kadar dayanmışsın, dimdik durmuş, boyun eğmemişsin **ama** sertin serti var.
3. Cümle: Her esen yel sana bora **ama** bana kasırgalar oyuncak.
4. Cümle: Bari gelip gölgemde yaşasan da üzerine kanat gersem **ama** sizin soy nedense gider sazlıklarda yaşar.

ZITLIK PİLİ

OLUMLU DURUM (+)

OLUMSUZ DU

AMA

+	-
+	-
+	-
+	-

Düşünelim, tartışalım!

Yukarıdaki tabloda neden bir pil görseli kullanılmış olabilir?
.....
.....
"ama" pilinin + ve – kutuplarının anlam özelliği nedir?
.....
.....
Yukarıdaki tabloya yazdığınız cümlelerin ortak özelliği nedir?

.....
.....

"ama" bağlacının işlevi nedir, cümlelere nasıl bir anlam katmıştır?

.....
.....

Öğrenelim!

"ama" zıtlık işlevli bir bağlaçtır. Buna göre "ama" olumlu bir durum bildiren cümle ile olumsuz bir durum bildiren cümleyi birbirine bağlamak için kullanılan bir bağlaçtır.

Etkinlik 3: Tiyatro metnindeki ilgili boşlukları **"ama, fakat, ancak, lakin"** bağlaçlarının zıtlık işlevine uygun bir şekilde tamamlayıp diyaloğu canlandırınız.

Kazanımlar: T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. *Ama, fakat, ancak ve lakin* ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. *Ama, fakat, ancak ve lakin* ifadelerini kullanmaları sağlanır.

Hacivat ve Karagöz ile Zıtlık İşlevli "ama, fakat, ancak, lakin" Bağlaçları

Hacivat: – Yâr bana bir eğlence. Aman bana bir eğlence...(Bağırarak Karagöz'ün evinin önüne gelir. Karagöz ses vermez. Yine bağırır.)

Hacivat: – Yâr bana bir eğlence. Aman bana bir eğlence... Karagöz'üm neredesin? Çıksana dışarı, ağaç oldum burada. (O sırada pencereden bakan Karagöz'ü görür.)

Karagöz: – İlahi Hacivat, senden ağaç olmaz **ama** ..... olur, ... olur.

Hacivat: – Bak Karagöz'üm, sabah sabah kalbimi kırıyorsun, ayıp oluyor. Ne kütüğü, ne odunu yahu?

Karagöz: – Ne var, neden geldin sabah sabah evimin önüne?

Hacivat: – Söyleyeceğim, söyleyeceğim **fakat** **.....**

Karagöz: – Tamam, tamam, sustum. Neden geldin, söyle?

Hacivat: – Karagöz, biliyorsundur **lakin** ..... Önümüz Ramazan Bayramı, çarşıya çıkıyorum, gel beraber çıkalım.

Karagöz: – Eksik olma Karagöz'üm. Gelirim, gelirim **ancak**..... .....

Hacivat: – Bir sürü iş sıraladın, Karagöz'üm. Sen benim kırk yıllık arkadaşım değil misin? Onları sonra da halledersin.

Karagöz: – Hallederim, hallederim **ama** .....

Hacivat: – Aman Karagöz'üm sen de iyice hanım köylü oldun. Bak bana ben hiç öyle miyim?

Karagöz: – Ya sen nasılmışsın, Hacivat'ım?

Hacivat: – Hanımın izni olmadan gezerim çarşı pazar. İstediğim zaman çıkarım evden, istediğim zaman dönerim.

Karagöz: – Bak Hacivat'ım buradan her yer iyi görünüyor, yenge geliyor koşa koşa.

Hacivat: – Neeee benim Hanım mı? Aman Karagöz'üm şimdi hatırladım, ben evde bir şey unuttum. Bir koşu eve gideyim.

Karagöz: – (Hacivat kaçar. Karagöz kıs kıs güler.) Seni gidi hanım köylü seni... Eh, sen gidersen beni de buraya çakmadılar ya! Ben de çekilir giderim...(Çıkar.)

Yazar: Seher ÇİÇEK

Etkinlik 4: Okuduğunuz tiyatroda bulunan "**ama, fakat, lakin, ancak**" yapısı ile kurulmuş cümleleri aşağıdaki zıtlık pilinin ilgili bölümlerine yerleştiriniz.

1. Senden ağaç olmaz **ama** odun olur, kütük olur.
2. Söyleyeceğim, söyleyeceğim **fakat** susmuyorsun.
3. Biliyorsundur **lakin** yine de hatırlatayım.
4. Gelirim, gelirim **ancak** evi süpüreceğim, bulaşıkları yıkayacağım, iftara yemek hazırlayacağım.
5. Hallederim, hallederim **ama** şimdi halletmezsem hanım beni sopa ile kovalar.

ZITLIK PİLİ

OLUMLU DURUM (+)		OLUMSUZ DURUM(-)
+	AMA	-
+	FAKAT	-

+	LAKİN	-
+	ANCAK	-
+	AMA	-

Düşünelim, tartışalım!

Yukarıdaki tabloda olumlu ve olumsuz cümleleri bağlamak için hangi bağlaçlar kullanılmıştır?

.....
.....

Bu bağlaçların işlevi nedir, cümlelere nasıl bir anlam katmıştır?

.....
.....

Bu bağlaçlar, birbirlerinin yerine kullanabilir mi? Neden?

.....
.....

Öğrenelim!

"ama, fakat, lakin, ancak" zıtlık işlevli bağlaçlardır. Buna göre zıtlık işlevli bağlaçlar; olumlu ve olumsuz durum bildiren cümleleri birbirine bağlamak için kullanılır. Bu yüzden zıtlık işlevli bağlaçlar, düşüncenin yönünün değiştiren bağlaçlardır. Başka bir deyişle bu bağlaçlar, bir konu, olay veya durum hakkındaki olumlu düşünceleri olumsuza, olumsuz düşünceleri olumluya çevirir.

Etkinlik 5: Nasreddin Hoca'nın "İpe Un Sermek" fıkrasını "ama, fakat, lakin, ancak" zıtlık bağlaçlarını kullanarak yazınız.

Kazanım: T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. ***Ama, fakat, ancak ve lakin*** ifadelerini kullanmaları sağlanır.

Günlerden bir gün Nasrettin Hoca'nın kapısını ip istemek için komşusu çalar.

Hoca: – .....

Komşu: – .....

Hoca: – .....

Komşu: – .....

Hoca: – .....

Komşu: – .....

Hoca: – .....

Komşu: – .....

Hoca: – .....

Komşu: – .....

5. Sonuç

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisi öğretimi temel dil becerileri ile bütünleşik olarak işlevsel bir şekilde yürütülmelidir (Benzer, 2010; Börekçi 1998; Çiçek, 2021; Erdem, 2007; Ertekinoğlu, 2003; Göçer, 2015; İşcan ve Kolukısa, 2005; Onan, 2005). Buna göre dilbilgisi öğretimi ses, biçim, sözdizimi gibi yüzey yapı unsurlarının yanında işlev, bağlam, anlam ve edimsel unsurlarla birlikte yapılmalıdır. Böylece dilbilgisi öğretimi temel dil becerilerini gelişimine kalıcı katkılar sağlayacaktır. Bu sayede öğrenciler kendi dillerine ait dilbilgisine ilişkin kısa süreli ezber bilgiler yerine kendilerine sunulan yapıların işlevini, anlamını, kullanım durumlarını öğrenip bunları dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinde bilinçli bir şekilde kullanmaya başlayacaklardır. Dilbilgisi öğretimi, temel dil becerilerini geliştirmede bir araç olmalıdır. Ana dili olarak dilbilgisi öğretiminde temel amaç Türkçe dil yapıları aracılığı ile temel dil becerilerini geliştirmek olmalıdır ancak bu sayede işlevsel bir dilbilgisi öğretimi yapılabilir.

Kaynakça

Aksan, M. (1993). Dilbilimde işlevci-biçimci yaklaşım. *Dilbilim Araştırmaları, 4,* 189-200.

Arslan, S. (2020). *Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi: bir eylem araştırması.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Benzer, A. (2010). İşleve Dayalı Dil Bilgisi: Türkçede Tahmin ve İhtimal Anlatımları. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 7/3,* 144-153.

Benzer, A. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Işlevsel Dil Bilgisi* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Börekçi, M. (1998). Türkçe Öğretiminin Yüzeysel Yapıyı Esas Alan Yaklaşım ve Bunun Sonuçları. *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyum Bildirileri.*

Can, Ö. (Ed.). (2018). *Dilbilim Kuramları, İki Düzlem Beş Kuram.* İstanbul, İthaki.

Çiçek, S. (2021). *Türkçede çatı kavramı Yönetme ve Bağlama Kuramı'na göre çatı öğretimi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Çiçek, S., & Karatay, H. (2023). -de Biçimbirimi ile de Bağlacının İşlevleri ve Yazımının Öğretimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 48/214,* 249-267. DOI: 10.15390/EB.2023.12079

Dik, S. C. (1997). *The Theory of Functional Grammar (Part I: The Structure of The Clause (Revised 2. Edition).* Kees Hengeveld (Ed.). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Eggins, S. (2014). *Introduction to Systemic Functional Grammar*. New York London: Continuum.

Ekinci Çelikpazu, E. (2012). Dil bilgisi öğretiminde çatı kavramı ve bu kavramla ilgili yanılgılar [Yayımlanmamış doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademede dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ertekinoğlu, S. (2003). Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Freddi, M. (2004). *Functional Grammar: An Introduction for the EFL Student*. http://amsacta. cib. unibo.it/archive/00000867/01/FunctionalGrammarEFLStudent_Freddi_2 004_with_forewor d. pdf (06. 06. 2006)

Göçer, A. (2015). Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Yeri, İşlevi ve Öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4/1,* 233- 242.

Güner, M. (2001). *Türkçe ve İngilizcenin sözlüksel işlevsel dilbilgisine göre karşılaştırmalı analizi ve Türkçe sözdizimi için sözlüksel işlevsel bir model* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Güz, N. (1983). *Lucien Tesniere. Yirminci Yüzyıl Dilbilimi (Kuramcılardan Seçmeler)* (112-140). Ankara: TDK.

Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3. Edition). London United Kingdom: Arnold.

Hirik, S. (2017). Gibi Biçimbiriminin İşlevsel Dil Bilgisi Bakımından Çok İşlevli Görünümü. *Karadeniz Araştırmaları, 53,* 205-222.

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

İşcan, A. (2007). İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1,* 253-258.

İşcan, A., & Kolukısa, H. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5/1,* 299-308.

Kara, F. (2016). Oldurganlık ve Ettirgenlik Çatı Eklerinin İşlevleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 5/3,* 1204-1215.

Karatay, H., & Çiçek, S. (2022). Mi'nin İşlevleri ve Yazımının Öğretimi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22/4,* 1563–1581. DOI: https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.22.74506-1104035

Kerimoğlu, C. (2016). *Genel Dilbilime Giriş* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Kıran, Z. & Kıran, A. (2010). *Dilbilime Giriş* (3 b.). Ankara: Seçkin.

Kocaman, A. (2006). *Dilbilim: Temel Kavramlar*. A. Kocaman (Der.), Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar içinde (ss. 9-13). Ankara: Dil Derneği.

Koç, S. (2016). *Dizgeci işlevsel dilbilgisi çerçevesinde İngilizce ve Türkçe öğüt verici metinlerde geçişlilik* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kozan, O. (2019). Çeviri Eğitiminde Türkçenin Dil Bilgisi: İşlevsel Yaklaşım. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 41,* 143-156.

La Fontaine, J. D. (1984). *Masallar*. (Çev. S. Eyüboğlu). İstanbul: Cem Yayınları.

Larsen-Freeman, D. (2001). *Grammar*. R Carter & D. Nunan (Ed.), In The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages (pp. 34-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language from Grammar to Grammaring*. Boston: Thomson Heinle.

Martınet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim*. B. Vardar (Çev.). İstanbul: Multilingual.

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Musaoğlu, M. (2003). Türkçenin İşlevsel Dil Bilgisi ve Metin Kompozisyonu. *Dil Dergisi, 120 Mayıs-Haziran,* 22-40.

Oflaz, E. (2010). İşlevsel dilbilgisi çerçevesinde Türkçedeki ilişkisel süreçlerin betimlenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Rifat, M. (1990). *Dilbilim ve Göstergebilimin Çağdaş Kuramları.* İstanbul: Düzlem.

Schaaik, G. V. (1998). İşlevsel Dilbilgisi Nedir? *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 9*, 9-25.

Şimşek, M. R. (2006). *Dil öğretiminde Halliday'in işlevsel dilbilgisine göre iki korku öyküsünün söylem çözümlemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Türk, E. (2022). *Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarının akademik başarı ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi ve sürece yönelik öğrenci görüşleri.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (2 b.). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Webster, J. (2009). *Introduction.* Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics. M. A. K. Halliday and Jonathan J. Webster (Eds.). Londra: Continuum International Publishing Group.

Yıldız, M. (2018). İşlevsel Bağlamda Katmerli Çatı Kavramı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7/3,* 1643-1659.

Yozgat, U. (2018). *Dilbilimde biçimci ve işlevci düzlem.* (Ed.) Ö. Can. Dilbilim Kuramları içinde (1 b.) (ss.33-83). İstanbul: İthaki.

Yurttaş Kuşdoğan, Z. (2019). İşlevsel dil bilgisi öğretimiyle ilgili öğretmen görüşleri (Bitlis örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Öz Geçmiş

Seher ÇİÇEK

Çiçek, 1987 yılında evliyalar ve şehzadeler şehri olarak da bilinen Kurtuluş Savaşı'ndaki İstiklâl Yolu'nun bulunduğu Kastamonu'da doğmuştur. Yazar ilkokulu; Kastamonu, Taşköprü, Çaycevher Köyü'nde birleştirilmiş sınıflı küçük bir köy okulunda tamamlamıştır. Ortaokulu ise Alatarla Ortaokulu'nda okuyan yazar, ortaöğrenimini Anadolu'da açılan ilk lise olan Kastamonu Abdurrahmanpaşa Lisesi'nde başarıyla tamamlamıştır. 2005 yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nü kazanan yazar, 2009 yılında bölüm birincisi olarak mezun olmuş; yüksek lisansını 2012 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde, doktorasını 2021 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünde tamamlamıştır.

Lisans öğreniminden sonra Millî Eğitim Bakanlığı'nda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapmaya başlayan Çiçek; Ordu, Kastamonu, Düzce illerinin farklı ilçelerinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapmıştır. Hâlen bu görevini Düzce Merkez ilçesi Atatürk Ortaokulu'nda sürdürmektedir. Mesleğini severek yapan Çiçek, bir erkek çocuk annesidir. Yazarın ana dili olarak Türkçe öğretiminde birçok yayını bulunmaktadır. Yazarın resimli çocuk kitapları, etkileşimli okuma, dilbilim incelemelerinden hareketle dilbilgisi öğretimi yapma gibi özel ilgi alanları vardır.

4. KÜRESELLEŞME, GÖÇ, ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA KAPSAYICI EĞİTİME BİR BAKIŞ

Tufan AYTAÇ [1]

Burcu TAŞ [2]

Sedat ÇETİN [3]

Giriş

Günümüzde küreselleşme ekonomiden, kültüre; sosyal hayattan siyasete kadar birçok alanı etkilemektedir. Küreselleşmenin etki alanı her geçen gün daha da artmaktadır. Küreselleşmenin karmaşık yapısı, göç ve çok kültürlülük kavramlarını da daha karmaşık hale getirmektedir. Küreselleşmeyi dengeleyecek bir unsur olarak karşımıza çıkan çok kültürlülük kavramı ise bu süreçte önem kazanmaktadır.

1. Küreselleşme çağında göç

Uluslararası Göç Örgütüne göre göç; bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir Devlet içinde yer değiştirmesi, süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna mültecilerin, yerinden edilmiş kişilerin, ekonomik göçmenlerin, aile birleşimi gibi farklı amaçlarla hareket eden kişilerin göçü de dâhildir (Göç Terimleri Sözlüğü, 2013:38). Türk Dil Kurumunun tanımına göre ise göç; "ekonomik, toplumsal veya siyasal sebeplerle bireyler ile toplulukların bir ülkeden bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret" şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2020). Çağlar'a (2011) göre göç; insanların karşılaştıkları doğal afetlerden savaşlara; hastalıklardan ekonomik zorluklara kadar çeşitli sebeplerle topraklarını kendi istekleri ya da çeşitli zorlamalar ile sürekli veya geçici olarak yer değiştirmeleridir.

1. 2. Göç türleri

Göç; bir yerden başka bir yere yapılan, kişisel, sosyal ve kültürel faktörlerden etkilenen, kısa-orta ve uzun süreli olabilen, geri dönüş planı olan veya olmayan insan hareketliliğidir. Göç kavramını iç göçler ve dış göçler olarak sınıflandırabiliriz (Yalçın, 2004):

Tablo 1.Göç Türleri

[1] Prof. Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Kırşehir, Türkiye), t.aytac@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6103-3530

[2] Uzman, Kırşehir Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü (Kırşehir, Türkiye), burcumakyol @gmail.com, ORCID: 0009-0001-5741-8067

[3] Öğretmen, Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü (Kırşehir, Türkiye), snce.40@gmail.com, ORCID: 0009-0009-0534-2417

İç Göçler	Dış Göçler
Mevsimlik Göç	Düzenli Göç
Sürekli Göçler	Düzensiz Göç
Emek Göçleri	Transit Göç
Gönüllü ve Zorunlu Göçler	Uluslararası Göç

İç göçler; ülke içinde gerçekleşen, çeşitli sebeplere dayanan ve süresi değişkenlik gösteren insan hareketliliğidir. **Mevsimlik göç**, yılın belli dönemlerinde insanların çalışmak, tatil yapmak amacıyla ülke içinde bir yerden bir yere gitmesidir. Ülkemizde tarım işçilerinin, hayvancılıkla uğraşan insanların ve tatile giden bireylerin kısa süreli hareketleri mevsimlik göç kavramına örnek olarak verilebilir. **Sürekli göç**, insanların ikamet ettikleri yerden temelli olarak başka yere taşınmalarıdır. Sürekli göç; tayin, eğitim, daha iyi bir iş gibi gönüllü sebeplere dayanırken; doğal afetler, terör, kıtlık gibi zorunlu sebeplerle de ilişkili olabilmektedir. Bir öğretmenin tayinin çıkması, deprem felaketi nedeniyle insanların yer değiştirmesi sürekli göç kavramı için örnek teşkil etmektedir. **Emek göçleri** ise, daha iyi bir iş bulmak ya da tayinin başka bir yere çıkması nedeniyle gerçekleşen insan hareketliliğidir. Emek göçleri, geçici ya da kalıcı olabilmektedir. İş bulma kaygısı sebebiyle gerçekleşen göçler, nitelikli işgücünün baskın olduğu yerlerden ihtiyaç olan yerlere doğru hareketliliğe sebep olmaktadır (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). **Gönüllü ve zorunlu göçler**; insanların kendi tercihleri sonucunda daha iyi bir yaşam ya da daha iyi ve çeşitli imkânlar bulmak amacıyla gerçekleştirdikleri insan hareketliliği (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016) gönüllü göç kavramını açıklarken, insanların iklimsel sebepler, terör, kan davası, doğal afetler, çatışma gibi nedenlerle ülke içinde ya da ülkeler arasında yer değiştirmeleri (Şemşit, 2018) zorunlu göç kavramını anlatmaktadır. **Dış göçler**, bir ülkenin vatandaşlarının, çeşitli sosyal ve ekonomik sebepler sonucunda başka bir ülkeye giderek o ülkeye kalıcı olarak yerleşmesi (Arslan, 2020) dış göç kavramını tanımlamaktadır. **Düzenli göç;** belgeli göç olarak tanımlanan, resmi izin ve başvuruları içine alan süreci kapsamaktadır (Alaylıoğlu, 2014). Düzenli göç; evlilik yoluyla, eğitim amacıyla ya da iş bulma nedeniyle olabilmektedir. Düzenli göç; kısa vadeli ya da uzun vadeli olarak gerçekleşebilmektedir (Arslan, 2020). **Düzensiz göç**; alanyazın incelendiğinde düzensiz göç kavramının genel ve yaygın bir tanımının olmadığı görülmektedir. Uluslararası Göç Örgütünün yaptığı tanıma göre ise düzensiz göç; "gönderen, transit ve kabul eden ülklerin düzenleyici normları dışında gerçekleşen hareketliliktir" (Uluslararası Göç Örgütü, 2013). Düzensiz göçler hem göç eden göçmenler açısından hem de göçe maruz kalan ülkeler açısından güvenlik sorunlarına ve can kayıplarına

sebep olmaktadır. **Transit göç**, transit göç ile düzensiz göç arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Transit göç, düzenli ya da düzensiz göç fark etmeden bir ülkenin, hedefteki ülkeye ulaşmak için göç yolu olarak kullanılması şeklinde tanımlanabilir (Şemşit, 2018). Suriye iç savaşı nedeniyle Avrupa gitmek içi yola çıkan göçmenlerin Türkiye'yi bir durak olarak kullanması transit göç kavramına örnek olarak verilebilir. **Uluslararası göç**, kişilerin geçici ya da daimi olarak başka bir ülkeye yerleşmek suretiyle menşe ülkelerinden veya mutat olarak ikamet ettikleri ülkeden ayrılmalarıdır (Uluslararası Göç Örgütü, 2013).

Küreselleşmenin giderek yaygınlaşması ile beraber göç kavramı daha karmaşık bir yapıya dönüşmüştür. Ülkeler arasındaki ulaşımın kolaylaşması günümüzde göç kavramını uluslararası bir sorun haline getirmiştir. Küreselleşme ile beraber ülkelerin ekonomik ve siyasal açıdan söz sahibi olmak istemeleri ise göç kavramının evrensel bir sorun olarak karşımıza çıkmasına sebep olmaktadır. Yakın geçmişte yaşanan Suriye iç savaşı ve Rusya-Ukrayna savaşı uluslararası göçü tetiklemiştir.

1.3. Göçün nedenleri

Ulusal ve uluslararası göçe neden olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler; ekonomik, sosyal- siyasal, çevresel ve iklimsel nedenler, iç savaş, ülkelerarası çatışma ve doğal afetler olarak sıralanabilir. Ravenstein (1985)'a göre göç; yaşam olanaklarının, bir şekilde sınırlı olduğu bir ortamdan görece daha iyi olan bir ortama ulaşma beklentisi ile gerçekleşen yer değiştirmedir. Ama bu beklenti her zaman gerçekleşmemektedir. Ravenstein, daha iyi yaşam standartlarını göç için başlıca sebep olarak görmektedir. Lee (1966) ise göçün nedenlerini itme-çekme modeli ile açıklamıştır. Bu modelde bireyi göçe iten sebepler olduğu gibi göçü çeken nedenler de bulunmaktadır. Bireyin yaşadığı ülkedeki ekonomik, sosyal, dini, siyasal vb. sorunlar göçü tetikleyen nedenlerdir. Bireyin göç etmek istediği ülkedeki cezbedici fırsatlar ise göçün çekici sebeplerini açıklamaktadır. Dijital iletişim ve internet olanaklarının artması göç hareketlerini daha da hızlandırmaktadır (Aytaç, 2022).

1.4. Uluslararası göçlerin güvenlik boyutu

Son yıllarda teknolojinin gelişmesi, ulaşım olanaklarının yaygınlaşması ve çeşitlenmesi, küreselleşmenin etkisinin giderek artması sonucunda göçler, nitelik ve nicelik açısından artışlar göstermektedir. İnsanlar göç etmek istedikleri ülkelere yasal olarak gidebileceği gibi kaçak yollardan da gitmeye çalışmaktadır. Özellikle yasal olmayan yollarla gerçekleşen göçler çeşitli güvenlik problemlerine neden olmaktadır. Göç esnasında meydan gelen can kayıpları, göç edilen ülke sınırlarında meydana gelen silahlı müdahaleler ve kaçak göçmenlerin sınır dışı edilmesiyle sonuçlanan göç eylemleri bu güvenlik problemlerinden bazılarıdır. Aynı zamanda ülke içinde yaşayan azınlıkların da oluşturduğu güvenlik zafiyetleri bulunmaktadır.

Ülkeler bu güvenlik problemlerini aşmak için çeşitli uyum politikaları uygulamaktadır.

1.5. Göçmen uyum politikaları

Göçmen uyum politikaları bağlamında asimilasyon, diaspora ve çok kültürlülük kavramlarına değinmekte fayda vardır:

1. **Asimilasyon**; farklı kökenden gelen azınlıkları veya etnik grupları, bunların kültür birikimlerini, kimliklerini baskın doku ve yapı içinde eriterek yok etmedir (TDK, 2023).
2. **Diaspora**; herhangi bir ulusun veya inanç mensuplarının ana yurtları dışında azınlık olarak yaşadıkları yerdir (TDK, 2023).
3. **Çok kültürlülük**; çeşitli kültürlerin aynı zamanda yan yana birlikte var oldukları ve uyum içinde yaşadıkları bir toplumsal yapıdır (Çelik, 2008).

Yukarıda tanımları verilen kavramlardan asimilasyon kavramı, ülkede yaşayan göçmenlerin kendi kültürlerini yok ederek topluma uyumlarını sağlamayı amaçlamaktadır. Fakat bu politika çeşitli güvenlik sorunlarına sebep olmaktadır. Öz kültürlerini kaybetmek istemeyen göçmenler, bu politikaya direnç göstermektedir. Diaspora kavramı, ana yurtlarından bir şekilde ayrılarak başka ülkelerde kendi kültürlerini koruyarak yaşamlarını devam ettiren azınlıklar için kullanılan bir kavramdır. Yahudi ve Ermeni diasporaları bu kavram için birer örnektir. Çok kültürlülük ise, son dönemlerde ülkelerde uygulanmaya başlanan uyum politikalarından birisidir. Özellikle asimilasyon politikasının yol açtığı güvenlik problemlerinin aşılması için uygulanmaya başlanmıştır. Entegrasyon göçmenlerin toplumun bir parçası olarak kabul gördüğü bir süreci anlatmaktadır. Çok kültürlülük, toplumda yaşayan farklı kültürden gelen insanları farklılıkları ile kabul etmeyi içeren bir kavramdır. Bu kavramda, insanları bir amaç için birleştirerek insanların farklılıklarından azami ölçüde faydalanmak ön plandadır. Çünkü her toplumda farklı yeteneklere, bakış açılarına ve kültürlere sahip insanlar vardır. Ülkeler bu farklılıkları ne kadar etkili yönetirlerse çok kültürlülük o derecede başarılı olmaktadır.

2. Küreselleşme

Küreselleşme sadece ekonomik alanı değil yaşamımızın bütün alanlarını etkileyen bir kavramı ifade etmektedir. Küreselleşme, **"küresel ölçekte işleyen ve sınırları aşarak toplum ve kurumları yeni mekan-zaman bileşimlerinde entegre edip, bağlayarak, gerçekte ve deneyimde dünyayı birbirine daha bağlı duruma getiren süreçler"** şeklinde tanımlanabilir (Larrain, 1995). Küreselleşme, her alanda mesafenin daha az önemli hale gelerek siyasal, ekonomik, sosyal, teknolojik ve kültürel alanlarda dünyanın daha çok bütünleşmesidir (Bozkurt, 2000). Küreselleşme, sadece sosyal ve kültürel boyutları olan değil aynı

zamanda ekonomik ve tarihsel boyutları olan bir kavramdır (Turan ve Aykaç, 2002). Küreselleşme ile ilgili bazı tanımlar tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Küreselleşme tanımları

Kaynaklar	Tanımlar
Gürkan (2001)	Küreselleşme, bütün değer ve birikimlerin ülke sınırlarını aşarak dünya çapında yaygınlaşma sürecidir.
Kürkçü (2013)	Küreselleşme, her alanda mesafenin giderek önemsizleşmesi, birçok alanda dünyanın daha fazla bütünleşmesi sürecini anlatmaktadır.
Karabıçak (2002)	Küreselleşme, birbirleri ile ilgili ve birbirlerini etkileyen hassas dengeler üzerinde kurulu vazgeçilmez bir olgudur.

2.1. Küreselleşmenin boyutları

Küreselleşmenin boyutlarını ekonomik, siyasi, kültürel ve sosyal boyutlar olarak sınıflandırabiliriz.

Ekonomik boyut

Küreselleşme ilk olarak ekonomik alanda ortaya çıkmıştır. İletişim ve ulaşımın gelişmesiyle, ülkeler arasındaki mal, sermaye ve insan gücünün serbest dolaşımı artmıştır. Bu süreç ülkelerin ekonomik olarak giderek bir bütün olmasına sebep olmuştur. (Gaulejac, 2013) ifadesiyle günümüzde küreselleşme, aşırı rekabeti teşvik ederek, yerelleşmenin doğasını ortadan kaldırmaktadır. Sermayenin, insanların, malların ve hizmetlerin serbest dolaşımı gerçekte insana ve emeğe karşı olarak kullanılmaktadır.

Kültürel boyut

Küreselleşmenin kültürel boyutu, ekonomik boyutun ardından en ciddi ve etkili boyutudur (Arslan, 2020). Kültürel küreselleşme; batının diğer kültürlerden etkilenerek oluşturduğu ve kendisinin getirdiği mirasla bütünleştirdiği bir yapıyı dünyaya benimsetme çabaları olarak tanımlanabilir. Daha belirgin ve radikal bir ifadeyle, Anglo-Sakson batı kültürünün dünyaya egemen olmasıdır. Bu süreç, doğal olarak karşıtları dinsel ve milliyetçi akımları güçlendirmiştir. Kültürünün de küreselleşmesi, kültürler arasındaki etkileşimi arttırdığı gibi yeni bir kültür de oluşturmaya başlamıştır. Dünya üzerindeki insanların yemek alışkanlıkları, kıyafetleri birbirine benzemeye başlamıştır. Amerikanlaşma, Mcdonaldlaşma gibi kavramlar literatüre eklenmiştir.

Siyasi boyut

Çeşitli yollarla diğer ülkeler ve dünya üstündeki siyasete yön vermek isteyen ülkeler, çok uluslu şirketler, uluslararası lobiler vb. küreselleşmenin siyasi boyutunu oluşturmaktadır. Dünya üzerinde yaşanan çatışmalar, darbeler, iç savaşlar vb. küreselleşmenin siyasi boyutu için birer örnektir. Küreselleşme, egemen güçlerin ve ulus ötesi firmaların programı durumundadır. Küreselleşme de para herşey demektir, insan ikinci planda kalmaktadır. Özellikle ulus devletlerin zayıflatılması ve sosyal devletten uzaklaşılması söz konusudur. Ulus devletlerin zayıflaması ile her yer pazar haline gelmektedir. Hükümetler sosyal devlet harcamalarını düşürme ve tasarruf kalemlerinde bu alana dönük harcamalarından başlama eğilimi göstermektedir.

Sosyal boyut

Küreselleşmenin sosyal boyutuyla beraber insanlar geleneksel olanı terk etmeye başlamış ve küresel olana dâhil olma çabaları önem kazanmıştır (Arslan, 2020). İnsanlar dünya üstünde yaşanan olaylardan hızlıca haberdar olmuş ve sosyal medya, kitle iletişim araçları ve internet sosyal yaşamın vazgeçilmezi olmuştur. Küreselleşmenin sosyal boyutu insan hareketliliğini de beraberinde getirmiştir. Gelişen ulaşım teknolojisi ile insanlar küreselleşen dünyaya daha çok entegre olmuştur.

3. Kapsayıcı eğitim

Kapsayıcı eğitim; tüm çocukların bireysel, gelişimsel ve sosyo-kültürel özellikleri, gereksinimleri, sosyo-ekonomik durumları, cinsiyetleri ve engel durumları doğrultusunda eğitime erişim ve katılımını artırmayı ve olası ayrımcılığı azaltma hedefini amaçlayan bir eğitim sürecidir (UNICEF, 2014). Kapsayıcı eğitim, okul sisteminden dışlanma riski bulunan birey ve grupların (örneğin okul başarı düzeyi düşük, yetersizlik ile tanılanmış, göçmen ve yoksul bireyler) eğitim süreçlerine dâhil edilmesi gerektiğini savunan bir yaklaşım iken zaman içinde güçlü kuramsal ve pratik yönlerinden dolayı tüm bireylere nitelikli eğitim sunma potansiyeline sahip bir eğitim modeli olarak tanımlanmaya başlamıştır (UNESCO, 2015).

1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile bütün bireylerin eğitim hakkının olduğunun belirtilmesiyle dünyada kapsayıcı eğitimin kapısı aralanmıştır. 1994 yılında Salamanca Bildirgesi (UNESCO,1994) ile temelleri atılan kapsayıcı eğitim 2006 yılında imzalanan Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme ile uluslararası hukukta güvence altına alınmıştır (Azarkan ve Benzer, 2018). Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1965), Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi (1979), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989), Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı (1990) ve Dakar Eylem Çerçevesi (2000) kapsayıcı eğitimin büyümesinde etkin rol oynayan dönüm noktalarıdır. Eğitimde kapsayıcılık bir süreç

olup 1990'dan bu yana, engellilerin mücadelesi; eğitimde kapsayıcılık konusunda küresel bakış açısını biçimlendirmiş ve 2006 tarihli BM Engelli Hakları Sözleşmesin 24. maddesi kapsayıcı eğitim hakkının tanınmasına katkı sağlamıştır (Küresel Eğitim İzleme Raporu Özeti, 2020).

Türkiye'de, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının eğitim hakkını içeren "kimse eğitim ve öğrenim hakkından mahrum bırakılamaz" ifadesinin yer aldığı 42. Maddesi sistemin kapsayıcılığı adına güçlü bir temel oluşturmaktadır (RG, 1982). Tüm dünyanın kapsayıcı eğitime olan bağlılığı şans eseri olmayıp nitelikli bir eğitimin kapısını açan anahtar kapsayıcı eğitimdir (Küresel Eğitim İzleme Raporu Özeti, 2020). Uzun bir geçmişe sahip olan eğitimde kapsayıcı yaklaşımda ilk olarak ağır engelli ve/veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere odaklanılmıştır (Öztürk vd.,2017). Kapsayıcı eğitim anıldığında zihinde engelli çocukların eğitiminin canlandığı görülmektedir. Günümüzde ise eğitimde kapsayıcılık kavramı kültürel, sosyal ve öğrenme geçmişlerindeki farklılıkları göz önünde bulundurarak tüm çocuk ve gençler için eşit öğrenme fırsatı sunmaya odaklanmaktadır (Çelik,2017). Son yıllarda dil, din, etnik köken, göç gibi sebeplerle farklılıkları gündeme getiren çalışmaların da sayısı artmaktadır. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet, yoksulluk konularının da insanları dezavantajlı konuma getirdiğine tanık olunmaktadır (ERG, 2016). Mülteci çocukların eğitimi konusunda yapılan çoğu çalışma kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır (INEE, 2010; UNESCO, 2017; UNHCR, 2012; UNICEF, 2015).

Sürdürülebilir Kalkınma Amaç 4 (SKA 4) "kapsayıcı, eşitlikçi ve kaliteli eğitim' sağlama ve 'herkes için yaşam boyu öğrenmeyi" teşvik etme taahhüdü, Birleşmiş Milletler (BM) 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi'nin arkada kimseyi bırakmama taahhüdünün bir parçasıdır (Küresel Eğitim İzleme Raporu Özeti, 2020). Küresel Eğitim İzleme Raporu Özeti (2020) dünyanın kapsayıcılık ile ilgili 2030 hedeflerine yönelik aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

1. Kapsayıcı eğitim kimliğine, geçmişine, yeteneklerine bakılmaksızın bütün öğrencileri kapsamalıdır.
2. Milyonlar eğitime erişme olanağı bulamazken kapsayıcılıktan söz edilemeyeceği için arkada kalanlar için hedefi içeren finansman oluşturulmalıdır.
3. Kapsayıcılığa geçiş sürecinin sürdürülebilmesinin tek anahtarı uzmanlığın ve kaynakların paylaşımıdır.
4. Kapsayıcılık tepeden inme bir yaklaşımla uygulanamayacağı için tüm paydaşlarla istişare yapılmalıdır.
5. Kapsayıcı eğitim kapsayıcı toplumun temeli olduğundan devlet daireleri, sektörler ve kademeler arasında iş birliği sağlanmalıdır.
6. Aynı kapsayıcılık hedefine ulaşmak için çabalayan sivil toplum aktörlerine alan açılmalıdır.

7. Bütün öğrencilerin potansiyelini gerçekleştirmesini sağlayabilmek için evrensel bir tasarım uygulanmalıdır.
8. Eğitim çalışanları desteklenmeli, güçlendirilmeli ve motive edilmelidir.
9. Kapsayıcılığı konu olan veriler dikkatli ve saygılı biçimde toplanmalıdır.
10. Kapsayıcılığa geçiş kolay olmadığı için akranlardan öğrenme süreci canlı tutulmalıdır.

3.1. Kapsayıcı eğitim neden gereklidir?

Göçler çağı ya da mülteci/sığınmacı yüzyılı olarak adlandırılan içinde yaşadığımız dönemde, bütün toplumlar göçlerin yol açtığı farklı sorunlarla karşı karşıyadır. Göç ve sığınma hareketleriyle ilişkili doğrudan ya da dolaylı sorunlar ve değişimler ülkelerin yönetimlerini farklı politikalar geliştirmeye zorlamaktadır. Kapsayıcı eğitimin gerek Dünyada ve gerekse Türkiye'de önemi artmakta ve bu alanda farkındalık toplumun bütün kesimlerinde yükselmekte, bir göç ülkesi olarak Türkiye edindiği bilgi ve deneyimler bağlamında kapsayıcı eğitim politikaları geliştirmektedir (Aytaç, 2022).

Şekil 1. Kapsayıcı eğitimin gerekçeleri (UNICEF, 2017, s 2)

Şekil 1'de görüldüğü üzere kapsayıcı eğitimin üç temel gerekçesi vardır. Eğitimsel gerekçe; tüm çocukların okulda birlikte eğitilmesi gerekliliğini, sosyal gerekçe; adil ve ayrımcılıktan uzak bir toplumun temelini atma gerekliğini, ekonomik gerekçe; tüm çocukları aynı anda eğiten okulun daha ekonomik olduğu gerekliliğini ifade eder (UNESCO, 2009). Göç ülkesi niteliğini taşıyan diğer ülkeler gibi Türkiye açısından da "yeni gelenler"in uyumu, ev sahibi toplumla etkileşimleri ve eğitim süreçleri

hayatî bir önem taşımaktadır. Artık sığınmacılarla ev sahibi toplum olarak Türkiye aynı sorunları ve geleceği paylaşmaktadır. Sığınmacı konumundan daha öte artık yerleşik pozisyona geçen, sayıları 4 milyonu bulan bu insanların uyumu, eğitim sürecine entegrasyonu ve gelecekleri nasıl sağlanacaktır? sorusuna cevap verilmesi gerekmektedir. Göçmen, sığınmacı ve mülteci aileler bağlamında bu süreçten en çok etkilenen kesim şüphesiz çocuklardır. Bu çocukların eğitim dışı kalmaları, kayıp bir neslin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eğitim dışı kalmış çocuklar her türlü suça yönelebilir hem kendisinin hem de toplumun güvenliğini tehdit edebilirler (Aytaç, 2022).

3.2. Kapsayıcı eğitim politikası

Çağdaş dönemlerin ulus devlet ideolojisinden kaynaklı tek tip eğitim anlayışıyla şekillenen politikanın farklılaşması kapsayıcı eğitim politikası olarak adlandırılmaktadır. Kapsayıcı eğitim politikası, 1960'lı yıllarda üzerinde durulmuş ve ABD, Avustralya ile Kanada gibi göçmen sayısının çok olduğu ülkelerdeki azınlık grupların eğitim sisteminde görünürlüğünü karşılamak amacıyla kullanılmıştır. Farklı kültürlere saygı, ana dilde eğitim, etnik kültürü olumlama ve grup hakkı eğitim politikasındaki beklentiler arasındadır. Eğitimde kapsayıcılık anlayışı, eğitim imkanına sahip olamamış veya çeşitli sebeplerle eğitim olanağından mahrum bırakılmış ya da dışlanmış göçmen, sığınmacı ve mülteci çocukların yaşıtlarıyla eşit şartlarda eğitim almaları konusunda yapılan tartışmalar bağlamında güncelliğini korumaktadır (Aytaç, 2022; Şimşek, 2019).

Kapsayıcı eğitim dışlanma, ayrımcılık, entegrasyon gibi uygulamalardan farklı bir bakış açısına sahiptir. Dışlanma, öğrencilerin doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim almalarının engellenmesi veya eğitim haklarının yok sayılması iken, ayrımcılık dezavantajlı çocukların akranları ile bir arada genel okullarda eğitim alması yerine kendilerine yönelik hazırlananmış olan ortamlarda eğitim görmeleri veya genel okullar içerisinde akranlarından farklı sınıflarda eğitim almalarıdır. Dışlanma ve ayrımcılığa kıyasla daha pozitif bir bakış açısına sahip olan entegrasyon yaklaşımı standart ihtiyaçlarını giderebildikleri sürece dezavantajlı öğrencilerin de akranları ile aynı okula dahil edilmesidir. Bütün bunlarla birlikte bireysel farklılıkları yeterince göz önünde bulundurulmadığı için dezavantajlı öğrenciler çoğu zaman akranları ile eşit haklardan yararlanamazlar. Entegrasyondan farklı olarak, bütün öğrencilerin bir arada eğitim alabilmeleri amacıyla öğretim programlarının, öğretim ortam ve yönetimleri ile diğer eğitsel süreçlerin düzenlenmesi ve herkes için uygun hale getirilmesi kapsayıcı eğitimdir (Şimşek, 2019). Eğitimde eşitliğin sağlanabilmesi ayrımcılık ve ötekileştirmeye karşı koyabilmek için eğitim sisteminin daha kapsayıcı olması, eğitim içeriklerinde kültürel değerlere ve farklılıklara yer verecek biçimde reforme edilmesi gerekir (Kotluk ve Kocakaya, 2018). Eğitim Reformu Girişimi (ERG)'nin "Bir Arada Yaşamı ve Geleceği Kapsayıcı Eğitimle İnşa Etmek" isimli

raporu, birlikte ve barış içerisinde yaşamanın desteklenmesinde kapsayıcı eğitimin kilit bir önemde olduğunu vurgulayarak kapsayıcı eğitim çerçevesinde kamu için politika önerilerinde bulunmuştur Bu politikalar (ERG,2018);

- *Kapsayıcı öğretim programlarına yönelik iyileştirmeler*: Göç sebebiyle ülkemizde yaşayan anadili Türkçe olmayan çocukların eğitim sistemine dahil edilebilmesi için çok dilli bir eğitim programının uygulamaya konulmasına değinilmiştir.
- *Kapsayıcı eğitim için eğitim yönetişiminin güçlendirilmesi*: İdari engeller azaltılarak eğitime erişemeyen, eğitme ara veren ya da büyük yaşta öğrenciler için beceri edinme eğitimlerine dahil edilmesi vurgulanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılında yayımladığı 2023 Vizyon Belgesi ile kapsayıcı eğitimin önemine değinerek kapsayıcı ve yetkin eğitim hizmetlerinin sunulmasını temel ilke olarak kabul etmiştir (MEB,2018).

3.3. Kapsayıcı eğitimin boyutları

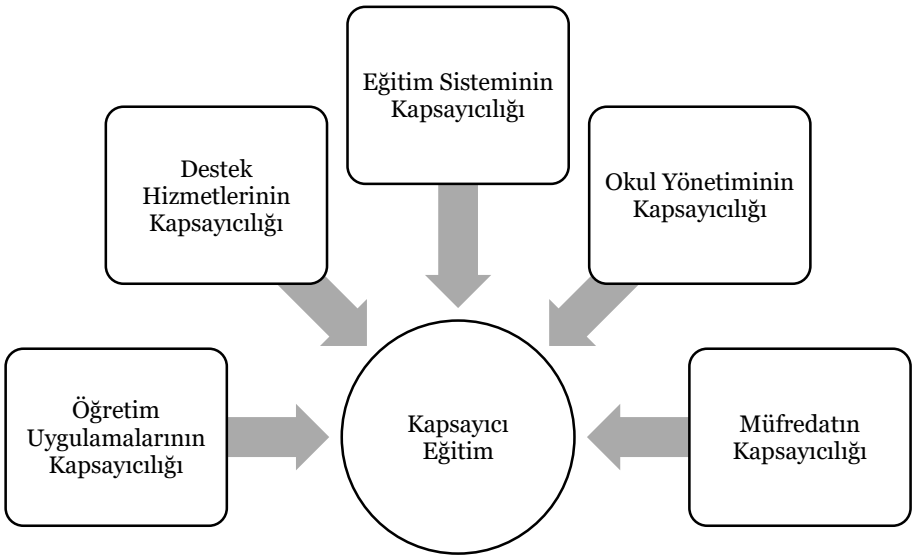
Son yıllarda dünya genelinde bir toplumdaki bütün bireyleri nitelikli eğitime ulaştırmak için bir eğitim modeli olarak benimsenen kapsayıcı eğitimin nasıl tasarlanması ve uygulanması gerektiğine ilişkin eğitim politikaları üretilmeye devam etmektedir (Ainscow, 2020). Kapsayıcı eğitim ile ilgili izlenen politikalar ve getirilen düzenlemelerin olumlu katkısı ile birlikte kapsayıcı eğitim uygulamalarında bazı problemler oluşmakta ve farklılığa sahip öğrencilerin bir arada olmalarından dolayı uyum sorunları ortaya çıkmaktadır (Şimşek, 2023). Kapsayıcı eğitim politikası adına üç ilke tanımlamıştır (UNESCO,2009):

Sistemin Kapsayıcılığı: Eğitim sistemi, okul, paydaşlar tarafından kültürel, sosyal ve bireysel farklılığa saygı duyulması ile bu kapsamda öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerine yanıt bulunması,

Eğitime Erişimin Kapsayıcılığı: Tüm bireylere kaliteli eğitime eşit erişim olanağının sağlanması,

Sosyal Kapsayıcılık: Sosyal politikalar ve sosyal aktörler ile paydaşların beklentilerinin eşgüdüm içinde olması.

Tecrübeler kapsayıcı eğitim politikasında bu üç ilkenin yeterli olmadığını göstermiş olup kapsayıcı eğitimin etkili ve başarılı olması için beş farklı alanda düzenleme yapılması gerekmektedir (Şimşek, 2019):



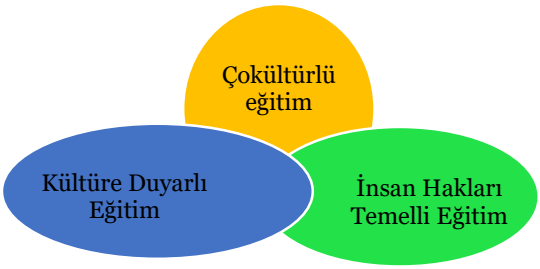
Şekil 2. Kapsayıcı eğitimin boyutları (Şimşek, 2019).

Sistemin kapsayıcılığı, eğitim sisteminin yasal ve sosyal gerekçesini meydana getirmektedir. Eğitim hakkının yasalarla güvence altına alınması, sistemin kapsayıcılığının ciddi bir işaretidir (Şimşek, 2023). Kapsayıcı yönetim anlayışı tüm öğrencilerin eşit biçimde eğitim hakkına sahip olmasına katkı sağlar. Eğitim programlarının ayrımcılıktan ve dışlayıcılıktan uzak, çok kültürlü, öğrenci dostu uygulamalara sahip olması kapsayıcı müfredata işarettir (Kula, 2023). Kapsayıcı eğitim programının içeriği, öğrenciyi merkeze alan etkinlikler, esnek öğrenme olanağının sağlanması ve farklı kültürler konusunda duyarlı olan yaklaşımlar sahip olmalıdır (Özdaş, 2019). Öğretim uygulamalarının kapsayıcılığında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair bilgi, beceri ve tutumları önemli bir yere sahiptir (Şimşek, 2023). Farklılıklara sahip öğrencilerin birlikte eğitim almasına imkan tanıyan kapsayıcı eğitim ortamında bireylerin psikososyal destek ve pedagojik destek hizmetinden yararlanabilmesi için psikolojik danışmanlar ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Kula,2023; Şimşek, 2023). Kapsayıcı eğitim programlarında farklı kültürleri içinde barındıracak biçimde tasarlanması için öğretmenlerin kültürlere duyarlı olup farklı kültürde olan öğrencilerini tanıyarak öğrencilerinin tecrübelerinden yararlanarak eğitim sürecini şekillendirmeleri gerekmektedir (Villages &Lucas,2002).

3.4. Kapsayıcı eğitim yaklaşımları

Kapsayıcı eğitimin güncel eğitim konuları arasına girmeye başlaması ile birlikte meydana gelen yeni sorunlarla yüz yüze kalınmıştır. Bu bağlamda "çeşitlilik, çoğulculuk ve vatandaşlık" anlayışları arasında yeni ilişkilerin kurulması ve eğitim

ile alakalı sonuçların bu bakışla ele alınması dikkat çeken konular arasına girmiştir (Pinson ve Arnot, 2007).



Şekil 3. Kapsayıcı eğitim yaklaşımları arasındaki ilişki (Yakar, 2023)

Kapsayıcı eğitim yaklaşımları ile kapsayıcılık türleri arasında bir ilişki söz konusudur. Çok kültürlü eğitimin kapsayıcılık türlerinden kültürel kapsayıcılığa, insan hakları temelli eğitimin kapsayıcılık türlerinden hukuki kapsayıcılığa, kültüre duyarlı eğitimin kapsayıcılık türlerinden sosyo-politik kapsayıcılığa denk geldiği ifade edilebilir (Şekil 3; Yakar, 2023). Peters ve Besley (2014)'e göre "sosyal dışlanma", "sosyal içerme" ve "sosyal adalet" kavramları ile kapsayıcı eğitimin felsefesi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda çok kültürlü eğitim yaklaşımının sosyal dışlanmaya, kültüre duyarlı eğitimin sosyal içermeye, insan hakları temelli eğitimin sosyal adalet kavramını karşıladığı söylenebilir (Yakar, 2023).

3.5. Türkiye'de kapsayıcı eğitim uygulamaları

Türkiye hem demografik yapısı hem de bulunduğu coğrafi konum nedeniyle kapsayıcı eğitim politikalarına her daim ihtiyaç duymuştur. Bu ihtiyacın nedeni, Türkiye bünyesinde bir yandan etnik grupları barındırması ve komşu ülkelerde yaşanılan iç savaşların olumsuz sonuçları ile yüzleşmek zorunda kalmasıdır (Kart ve Şimşek, 2019). Göç yoluyla gelen öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması amacıyla Türkiye'de kapsayıcı eğitim politikaları üretildiği iddia edilebilir (Kart, 2023).

Tablo 3. Türkiye'de Yürütülen Bazı Kapsayıcı Eğitim Projeleri (Kart, 2023)

Proje İsmi	Açıklama
Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun	MEB ve AB iş birliğinde Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine erişimlerine katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Desteklenmesi Projesi (PIKTES)	
Hızlandırılmış Eğitim Programı	2018 yılında MEB ve UNICEF iş birliğinde uzun zamandır okula gitmeyen ve akranları ile birlikte eğitime hazır olmayan 10-18 yaş aralığındaki mülteci çocukların eğitime yeniden kazandırılması amaçlanmıştır.
Mülteci Çocuklar için Kapsayıcı Eğitime Doğru	2018 yılında İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, Öğretmen Akademisi Vakfı, Yunanistan, Romanya, Bulgaristan ve İtalya'dan kurumların ortaklığında bir AB projesidir. Hedef kitlesi; öğretmenler, eğitimciler, bölüm başkanları, idareciler, okul müdürleri, karar alıcılar, yerel otoriteler, göçmenler ve mültecilerdir.
Bütünleştirici Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi	2019 yılında AB tarafından fonlanmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarındaki kalitenin artırılması ve tüm öğrencilerin entegrasyonunun desteklenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde kapsayıcı eğitimi konu edinen projelerin kamu, sivil toplum örgütleri ve devletlerarası kuruluşların işbirliğinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca, projeler ile eğitime erişim ve katılım, göçmen öğrenciler, sosyal içerme ve özel eğitim konularına yoğunlaşıldığı da görülmektedir.

3.6. Kapsayıcı eğitim liderliği

Hızla değişen dünyada da eğitim örgütleri de yapı ve işlev olarak değişikliğe uğramıştır. Eğitim örgütlerinde meydana gelen değişimler şüphesiz okulu yöneten okul yöneticilerinin de rollerini belirgin biçimde değişmesine sebep olmuştur (Culha,2023). Geleneksel yönetim anlayışı çağın gerekliliklerini karşılayamaz hale gelmiştir (Şahin, 2022). Açıklık, fırsat eşitliği, koşulsuz kabul bir okulun değerleri arasında yer almalıdır. Eğitim yöneticisine düşen bu çekirdek değerlerin kapsayıcılık ile daha güçlü hale getirilmesidir. Eğitim yöneticilerinin değişimin bu kadar yoğun ve hızlı olduğu dönemde yeni liderlik rolü sergilemesi gerekir (Akçakoca ve Bilgin, 2016). Bu yeni rol kapsayıcı liderliktir. Kapsayıcı liderlik el kitabına göre amacı değişiklik ve yenilik yapmak, herkesin ihtiyaçlarını dengelemek olan kapsayıcı liderlik çeşitliliği takdir eder, tüm insanların bireysel katkısı ve katılımını teşvik eder (Kapsayıcı Liderlik El Kitabı, 2016). Farklılıklara kucak açmak, bireylerin yetenekleri ve güçlü yanlarını ile çalışmak kapsayıcı liderliğin gereklilikleri arasındadır (Rayner, 2009). Eğitim örgütlerinde kapsayıcı liderlik; örgütün tüm süreçlerine katılımı ve tüm herkesin kişisel gelişimi için uygun şartlara zemin hazırlanması olarak çerçevelendirilmektedir. Kapsayıcı eğitim liderlerinin temel özellikleri şunlardır (Dorczak, 2011);

- sosyal sürece ve takım çalışmasına önem verir,
- herkesi potansiyeline göre dahil eder,

- koşulları iyileştirerek herkesin sesini duyurmasını sağlar,
- grup içinde herkesin kişisel ve profesyonel olarak gelişmesine imkan tanır,
- bireylerin sürekli gelişim ve değişimini destekler,
- özerklik, karşılıklı saygı, güven ve sorumluluk gibi değer üzerine kuruludur,
- paylaşılmış güç süreci olarak görülmektedir.

Kapsayıcı eğitim modelinde önemli alanlardan biri okul yönetimi ve liderliğidir (Sakız, 2021). Okulların yönetilme biçiminin, liderlerin özelliklerinin, mesleki yeterliklerinin ve yönetim becerilerinin okul atmosferini ve okuldaki uygulamalar üzerinde etkisi vardır (Niemann ve Kotzé, 2006; Turan ve Bektaş, 2013). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi tüm okul personeline, öğrencilere ve ailelere de olumlu bakış açısına sahip olmasında katkı sağlayabileceği izlenimini oluşturmuştur (Uçar, 2023). Eğitimde liderlik sadece bir okulun değil bütün eğitim topluluğunun farklılaşan koşullar karşısında kişilerin uyum sağlayabilmesi adına beceri ve yeteneklerinde gelişim gösterebilmeleri amacıyla sergilenen bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Sakız, 2021).

Sonuç

Küreselleşme insan hayatını birçok alanda ve şekilde etkilemektedir. Küresel dünya insanlara daha fazla refah vadetmektedir. İnsanlar teknolojik gelişmelerden azami ölçüde faydalanmakta ve dünyanın geri kalanı ile entegre olmaktadır. Fakat küreselleşme beraberinde ülke içinde ya da ülkeler arasında siyasi, askeri, dini, kültürel vb. çatışmalara da sebep olmaktadır. Bu çatışmalar beraberinde ulusal ve ulusalarası göçü tetiklemektedir. İnsanlar bulundukları yerlerden çeşitli sebeplerle daha iyi yaşam koşullarında yaşamak isteğiyle gönüllü ya da zorla göç etmektedir. Bu göçler evrensel bir sorun teşkil etmektedir. Ülkeler bu göçlerle baş edebilmek ve göçlerin oluşturduğu uyum problemlerin aşabilmek için çokkültürlülük politikalarına yönelmektedir. Çokkültürlülük, farklılıklara saygı duymayı ve bu farklılıkları ülke çıkarı için kullanmayı içermektedir. Böylece, kendi öz kültürlerini koruma şansı elde eden göçmenlerin, ülkenin çıkarları için çalışma ihtimalleri artmaktadır.

Yaşanılan küreselleşme ve göçler, farklı kültürlerin bir arada olması temelinde fırsat eşitliği, koşulsuz kabul, adalet, esneklik gibi değerler olan kapsayıcılığı da gündeme getirmiştir. Dünya genelinde yaşanılan bu değişimler ile karmaşıklaşan ve etkileşim düzeyi artan toplumlarda kapsayıcı bir eğitimin önemi ve gerekliliği hissedilmeye başlanmıştır. Kapsayıcılık; kimliğine, sosyo-ekonomik düzeyine, engel durumuna bakılmaksızın tüm bireylerin maruz kaldığı ayrımcılığı ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Kapsayıcılığın eğitime yansıması ile bütün çocukların etkili ve nitelikli eğitimden en üst seviyede yararlanması sürecinin temelleri atılmıştır.

Toplumu yansıtan, şekillendiren ve topluma yön veren eğitimin gerçekleştirildiği okulların kapsayıcı olması, kapsayıcılığa dair farkındalığı artırarak kapsayıcı toplumların oluşumuna zemin hazırlayacaktır. Kapsayıcı okulların oluşumunda en büyük aktörlerden biri de okul yöneticileri olduğu için okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim liderliği özelliği sergilemesi nitelikli eğitimin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Alfabemizdeki 29 farklı harfin bir araya gelerek oluşturduğu anlamlı kelimeler ile insanların anlama ve anlaşılma yolculuğuna çıktığı gibi kapsayıcı eğitim liderleri de farklılıklarda saklı zenginliği temel alarak toplumların kapsayıcılık yolculuğuna çıkması için çaba sarfetmelidir. Warren Bennis **"Liderlik tıpkı güzellik gibidir, tanımlanması zordur ama görünce hemen anlarsın"** sözündeki gibi Cumhuriyeti ülkemize armağan eden, eğitime verdiği önemi reformları ile gösteren başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk, bu bağlamda kapsayıcı eğitim liderliği ile tüm insanlığa ilham olmaktadır. Ayrıca Mustafa Kemal Atatürk'ün **"Eğitimde feda edilecek fert yoktur"** sözü de kapsayıcı eğitime de verdiği önemi göstermektedir.

Kaynakça

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Akçakoca, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi 2*(2), 1-23

Alaylıoğlu, Y.A. (2014). Ankara'daki İranlı düzenli göçmenlerin farklı sermayeleri ve "düzenli" kalma stratejileri. *Nüfusbilim Dergisi*. s. 33-66. Akt. Arslan, K. (2020).

Arslan, K. (2020). *Küreselleşen dünyada göçün uluslararası güvenliğe etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Ömer Halis Demir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Aytaç, T. (2021). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları bir bakış: bir meta-analiz çalışması. *Milli Eğitim, Cilt, 50*, Özel Sayı/2021, s. 173-193.

Aytaç, T. (2022). *Kapsayıcı eğitim: göçmen, mülteci ve sığınmacıların uyumu ve eğitim politikaları*. Editörler: Prof. Dr. Tufan Aytaç ve Prof. Dr. Ali Taş, Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.

Azarkan, E. ve Benzer, E. (2018). Birleşmiş milletler engelli kişilerin haklarına dair sözleşme ve Türkiye'de engelli hakları. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi 23*(38), 3-29.

Bozkurt, V. (2000). Küreselleşme: Kavram, Gelişim ve Yaklaşımlar, *Küreselleşmenin İnsani Yüzü*. Derleyen: Veysel Bozkurt. İstanbul: Alfa Yayınları: 836, Dizi No: 03.

Culha, A. (2023). Inclusive Leadership Practices in Schools: A Mixed Methods Study. Journal of Mugla Sitki Kocman University Faculty of Education [MSKU], 10(1), 70-84. DOI: 10.21666/muefd.1059027

Çağlar, A. (2011). *Türkiye'de sığınmacılar: sorunlar, beklentiler ve sosyal uyum*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Çelik, H. (2008). Çok kültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9* (15), 319-332. 30.04.2023 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosbilder/issue/23135/247110 adresinden alınmıştır.

Çelik, R. (2017). Adalet, Kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi, 9*(2), 17-29.

Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly* (2), 45-56.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2018). *Bir arada yaşamı ve geleceği kapsayıcı eğitimle inşa etmek*. SuriyeVeEgitimRaporTR.02.01.19.web-2.pdf (egitimreformugirisimi.org) adresinden 05.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi. (2016). *Eğitim İzleme Raporu 2016-2017*. EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf (egitimreformugirisimi.org) adresinden 06.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

Gaulejac, de Vincent. (2013). *İşletme Hastalığına Tutulmuş Toplum*. Çev.: Özge Erbek, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gürkan, Ö. (2001). Küreselleşme ve yeni uluslararası ekonomik düzen. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*, 1-15.

Inclusive Leadership Theoretical Framework (2016). il_theoreticalframework_en (2).pdf adresinden 03.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

INEE. (2010). *Minumum standards for education: preparedness, response, recovery*. INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010(HSP)_EN.pdf adresinden 02.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi(b.t.). *Okul yöneticilerinin eğitimi* modülü.28084808_OKUL_YYNETYCYLERYNYN_EYYTYMY-YEREL_1.pdf (meb.gov.tr) adresinden 02.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

Karabıçak, M. (2002). Küreselleşme sürecinde gelişmekte olan ülke ekonomilerinde ortaya çıkan yönelim ve tepkiler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7*(1), 115-131.

Kart, M. (2023). Türkiye'de yürütülen kapsayıcı eğitim uygulamaları. H. Şimşek ve S.S. Kula (Ed.), *Herkes için kapsayıcı eğitim* içinde (s.227-249). Vizetek yayıncılık.

Kotluk, N., ve Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (1), 749-789. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/40566/490876

Kula, S. S. (2023). Kapsayıcı eğitime giriş. H. Şimşek ve S.S. Kula (Ed.), *Herkes için kapsayıcı eğitim* (s.1-18) içinde. Vizetek yayıncılık.

Küresel Eğitim İzleme Raporu Özeti (2020). Kapsayıcılık ve eğitim: istisnasız herkes için. KAPSAYICILIK GEM TÜRKÇE.pdf adresinden 02.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

Kürkçü, D. D. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 3*(2), 1-11.

Larrain, Jorge. (1995). *İdeoloji ve Kültürel Kimlik*. Türkçesi: Neşe Dur Domaniç. İstanbul:Sarmal Yayınevi.

Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography, 3*(1), 47-57.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. 2023_Eğitim Vizyonu.pdf (gmka.gov.tr) adresinden 02.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

Niemann, R., & Kotzé, T. (2006). The relationship between leadership practices and organisational culture: An education management perspective. *South African Journal of Education, 26*(4), 609-624.

Özdaş, F. (2019). Kapsayıcı eğitim programları ve göçmenler. H. Sakız ve H. Apak. (Ed). *Türkiye'de göçmen kapsayıcılığı* içinde (s.165-185). Pegem Akademi.

Öztürk, M., Tepetaş-Cengiz, Ş. G., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Peters M.A. & Besley, T.A.C. (2014) Social Exclusion/Inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimation of inclusive education, *Open Review of Educational Research,* 1:1, 99-115, DOI: 10.1080/23265507.2014.972439

Ravenstein, E. G. (1885). The laws of migration. *Journal of the Statistical Society of London, 48*(2), 167-235.

Rayner, S. (2009) Educational diversity and learning leadership: A proposition, some principles and a model of inclusive leadership?, *Educational Review, 61*(4), 433-447, https://doi.org/10.1080/0013191090340400

Resmî Gazete (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası.

Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. (2.Baskı). Nobel Akademi.

Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Çalışmalar Dergisi Sayı. 18*. (3)1, s. 1-13.

Şahin, O. (2022). Okul yöneticilerinin kapsayici liderlik davranişlari ile rehber öğretmen/psikolojik danişmanlarin örgütsel mutluluk düzeyleri arasindaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.

Şemşit, S. (2018). Avrupa Birliği politikları bağlamında uluslararası göç olgusu ve türleri: kavramsal bakış. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi. (25),* 1, s. 269-289.

Şimşek, H. (2022). Türkiyede göçmen, mülteci ve sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitim politikaları, eğitim programları ve uygulamaları. T. Aytaç ve A. Taş

(Ed.), *Kapsayıcı eğitim göçmen, mülteci ve sığınmacıların uyumu ve eğitim politikaları* içinde (s.107-134). Paradigma Akademi.

Şimşek, H. (2023). Kapsayıcı eğitimin kavramsal çerçevesi. H. Şimşek ve S.S. Kula (Ed.), *Herkes için kapsayıcı eğitim* içinde (s.45-83). Vizetek yayıncılık.

TDK, (2020). https://sozluk.gov.tr/. Erişim tarihi: 15.04.2023

TDK, (2023). https://sozluk.gov.tr/. Erişim tarihi: 30.04.2023

Turan, S. ve Aykoç, E. (2002). Küreselleşme: dünü, bugünü, yarını. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi C Serisi, 2*(1), 128-144.

Turan, S., & Bektaş, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research,* 52, 155-168.

Uçar, K. (2023). Kapsayıcı eğitimde akademik başarı. H. Şimşek ve S.S. Kula (Ed.), *herkes için kapsayıcı eğitim* içinde (s.277-294). Vizetek yayıncılık.

Uluslararası Göç Örgütü, (2013). *Göç Terimleri Sözlüğü*. Richard Perruchoud ile Jillyane Redpath – Cross (Ed.). Uluslararası Göç Hukuku. No.31

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education- UNESCO Digital Library adresinden 16.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO 2009.pdf adresinden 03.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2017). *Protecting the right to education for refugees* (2nd ed.). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076 adresinden 02.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2015). *Education for all global monitoring report: Education for all 2000-2015 achievements and challenges*. UNESCO Publishing.

UNHCR. (2012). *2012-2016 education strategy*. https://www.unhcr.org/protection/operations/5149ba349/unhcr-education-strategy-2012-2016.html adresinden 02.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

UNICEF. (2015). *Country programme document: Turkey 2015*. https://digitallibrary.un.org/record/798668?ln=en adresinden 02.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

UNICEF. (2017). *Inclusive education. ınclusive education - ıncluding children with disabilities in quality learning: what needs to be done?* (unicef.org) adresinden 05.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

UNICEF. (2014). *Collecting data on child disability: Companion technical* booklet.https://data.unicef.org/wpcontent/uploads/2017/04/IE_Webinar_Booklet_4.pdf adresinden 22.06.2022 tarihinde elde edilmiştir.

Villages, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teachers Education, 53* (1), 20-32. https://doi.org/10.1177/0022487102053001003

Yakar, H. (2023). Kapsayıcı eğitim yaklaşımları. H. Şimşek ve S.S. Kula (Ed.), *Herkes için kapsayıcı eğitim* içinde (s.183-205). Vizetek yayıncılık.

Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık. Akt. Arslan, K. (2020).

Öz Geçmiş

Tufan AYTAÇ

1993 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Planlaması ABD'de lisansını; 1996 yılında aynı üniversitede, Eğitim Yönetimi ve Teftişi ABD'de yüksek lisansını ve 1999 yılında Eğitim Yönetimi ve Teftişi ABD'de doktorasını tamamladı. Bu süreçte MEB'de öğretmenlik, okul yöneticiliği ve uzmanlık görevlerinde bulundu. Halen Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görevini yürütmektedir. Çeşitli TÜBİTAK projelerinde yönetici, araştırmacı ve uzman görevlerinde bulunmuştur. Alanıyla ilgili birçok kitap, makale ve araştırmaları bulunmaktadır.

Burcu TAŞ

Lisans eğitimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Psikoloji bölümünde tamamlamıştır. 2013 yılından bu yana halen Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı taşra teşkilatında psikolog olarak aile danışmanlığı yapmakta ve yetişkinlere yönelik çeşitli eğitimler gerçekleştirmektedir. 2022 yılında başladığı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisansına devam etmektedir.

Sedat ÇETİN

2013 yılında Erciyes Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğinden mezun olmuştur. Mezun olduğundan bu yana Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak çalışmaktadır. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktadır..

5. OYUN TEORİSİ BAĞLAMINDA EĞİTİMDE ÖZELLEŞTİRME SORUNSALINA BİR BAKIŞ

Tufan AYTAÇ [1]

Hasan ALTUNTAŞ [2]

Recep TEKİNARSLAN [3]

Giriş

Oyun teorisi; bir karar biriminin kazançlarının, diğerlerinin kararlarına bağlı olduğunu savunan ve karşılıklı stratejik karar alma sürecini inceleyen uygulamalı matematiğin bir dalıdır. Oyun teorisi; psikoloji, savaş, siyaset, ekonomi ve işletme alanları olmak üzere geniş bir uygulama yelpazesine sahiptir. Oyun teorisi, örgütlerde bireylerin olaylar ya da sorunlar karşısında nasıl davrandığını analiz etmek ve nasıl davranacaklarını öngörmek için kullanılan bir strateji oluşturmayı öngörmektedir. Oyun teorisi, karmaşık ve değişkenlerin fazla olduğu çok kutuplu bir dünya düzeninin sonucu olarak bir strateji geliştirme ve formüle etme varsayımına dayanmaktadır. Oyun teorisi; *"Oyunda rakip kaybettiğinde, bu karşı tarafın kazancı olur."* yaklaşımı üzerine temellendirilmiştir. Bu teori; rekabet durumlarında mantıksal olarak bir oyuncunun hareketinin diğer oyuncunun hareketine bağlı olduğunu ifade eden bir analizdir. Oyun teorisi, eğitim yönetimi açısından bir olay ya da problem durumunda öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve politikacıların tepkilerinin bilinmesi, analiz edilmesi ve davranışlar geliştirilmesi bağlamında kullanılabilir. Bunlardan biri de eğitimin özelleştirilmesi konusudur. Eğitimde özelleştirme, eğitim sistemine devletin standart uygulamalarından daha farklı bir yaklaşım getirerek, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla kontrol sahibi olmalarına olanak tanımakta ve öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır.

Kishan'a (2008) göre, özelleştirme, devletin eğitim alanındaki müdahale ve kontrolünü azaltarak özel sektörün eğitim alanına daha fazla girmesini öngörmektedir. Devlet, eğitim sisteminin belirli standartlarını belirleyerek düzenlemekte ve denetlemektedir. Ancak bu, devletin sorumluluklarını azaltmak anlamına gelmemektedir. Bu anlamda özelleştirme, eğitim alanına rol değişiklikleri getirerek, devlet, özel sektör ve yerel otoriteler arasındaki iş birliğini artırır ve eğitim

1 Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Kırşehir, Türkiye), t.aytac@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6103-3530

2 Öğretmen, Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü (Kırşehir, Türkiye), hasanaltuntass@hotmail.com, ORCID: 0009-0004-5376-0449

3 Öğretmen, Badem Pınarı Mesleki Eğitim Merkez (Kırşehir, Türkiye), tekinarslanrecep@hotmail.com, ORCID: 0009-0000-0423-7935

niteliğinin yükseltilmesine yardımcı olur. Ancak, özelleştirme uygulamalarının etkin bir şekilde yapılması için dikkatli bir planlama ve uygulama süreci gereklidir. Eğitimde özelleştirme, özellikle son yıllarda önem kazanmış ve bu alandaki rol değişimleri, devlet, özel sektör ve yerel otoriteler arasındaki ilişkileri değiştirmiştir. Oyun teorisi, bu değişen dinamikleri anlamamıza ve eğitimde özelleştirme uygulamalarının sonuçlarını analiz etmeye yardımcı olabilir.

1. Oyun Teorisi

Oyun teorisinin mantıksal dayanağı Bayesian Karar Kuramı'dır. Aslında oyun teorisi karar kuramının genişletilmiş hali olan iki ya da daha fazla karar vericinin olduğu durumlar olarak düşünülebilir (Myerson, 1991; Nartgün ve Limon, 2018: 413). Oyun teorisinin öncüleri arasında matematikçilerden John von Neumann, John Nash ve ekonomist Oskar Morgenstern sayılabilir. Oyun teorisi, "Oyunların ve Ekonomik Davranışın Kuramı" adlı kitapla ortaya konulmuştur. Bu bilim insanları tarafından ortaya konulan oyun teorisi gelişerek günümüze kadar gelmiştir. Nash dengesi, oyun teorisinde kullanılan temel bir kavramdır ve sosyal bilimlerde stratejik bir etkileşimin sonucunu kestirmek için kullanılan yöntemlerden biridir.

Roux'a (2004) göre, oyun teorisi, Emile Borel ve John Von Neumann gibi iki ünlü matematikçinin çalışmalarıyla fiili olarak ilk kez 1920'lerde ortaya çıkmıştır. Bu iki matematikçi, sıfır toplamlı oyunları incelemiş, iki oyuncunun karşılıklı olarak birbirlerinin kazanç ve kayıplarını bildikleri durumlarda nasıl stratejiler izleyeceklerini araştırmışlardır. Buna göre "Eğer bir oyuncu diğerinin kazançlarını minimize etmek isterse, diğeri de kendine en yüksek minimal kazancı garanti edecek stratejiyi bulacaktır." anlayışı doğmuştur. Schelling (1980) ilgi çekici sosyal etkileşimlerin oyun teorisi kullanılarak faydalı bir şekilde modellenebileceğini gösteren ilk kişi olmuş ve bu çalışma ile 2005 yılında Nobel ödülü almıştır. Sosyal seçim konusundaki önemli çalışmasıyla Arrow tarafından bu teori en iyi şekilde tanımlanmıştır. John Nash, bugüne kadar oyun teorisinde en etkili kavram haline gelecek olan "Nash dengesi" kavramını ortaya koymuş ve 1994 yılında bu çalışması ile Nobel ödülü almıştır (Brown ve Shoham, 2008).

Oyun teorisi, insanların karşılaştıkları durumlarda yaptıkları tercihlerin sonuçlarına ve bu sonuçların diğer bireyleri nasıl etkilediğine odaklanmaktadır. İktisat, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji ve diğer birçok disiplinde kullanılan disiplinler arası bir yaklaşımdır. Temel olarak bir bireyin yaptığı tercihlerin diğer bireyler üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin sonucunda ortaya çıkan karşılıklı iş birliği veya rekabet durumlarını analiz etmeyi amaçlamaktadır (Dutta, 1999). Oyun teorisi, ilk olarak M.S. 500'lü yıllarda Babilli Talmud'un evlilik sözleşmelerinde, eşlerin miras paylaşımına yönelik kuralların belirlenmesinde kullanılmıştır. Daha sonraki yüzyıllarda gelişimini sürdürmeye devam etmiş, özellikle 2. Dünya Savaşı dönemi ve sonrasında popüler hale gelmiştir. Günümüzde de ilgi görmeye devam etmektedir.

Öncelikli olarak askerî alanda kullanılmaya başlanmış olsa dahi, son yıllarda artan akademik çalışmalar sayesinde teorinin kullanım alanları daha da genişlemiş ve önemi artmıştır (Çevikkan, 2010).

Melvin Dresher ve Merrill Flood, 1950'de "Prisoner's Dilemma" (Mahkûm Açmazı) olarak bilinen bir oyunu ortaya çıkarmışlardır. Bu oyunda, iki suçlu, işledikleri suçlardan dolayı ayrı ayrı sorgulanmakta ve cezalandırılmaktadırlar. Bu ikilem hikayesi, Albert William Tucker'in 1950'de yayımladığı "Two-Person Dilemma Game" (İki Kişilik İkilem Oyunu) adlı çalışmasıyla birleştirilmiştir. Tucker, oyun teorisi için önemli bir kavram olan "dominans"ı tanımlamış ve bu oyunu kullanarak, insanların neden bazen kendi çıkarlarını korumak yerine iş birliği yapmayı tercih ettiklerini açıklamaya çalışmıştır. Prisoner's Dilemma, oyun teorisi için önemli bir model haline gelmiş ve birçok alanda özellikle ekonomi, psikoloji, sosyoloji ve biyoloji gibi disiplinlerde, insanların karar verme sürecinde nasıl hareket ettiklerini anlamak için kullanılmıştır (Harsanyi, 1956). Sonuç olarak, oyun teorisi, 1980'lerin sonlarından itibaren ekonomi ve diğer disiplinlerde önemli bir yöntem haline gelmiştir. Bugün, oyun teorisi biyoloji, bilgisayar bilimleri, ekonomi, sosyoloji, uluslararası ticaret, siyaset gibi birçok farklı alanda yaygın olarak kullanılmaktadır (Walker, 1995).

2.Oyun teorisinde temel kavramlar ve varsayımlar

Resmî ve matematiksel bir disiplin olan oyun teorisi çeşitli taraflar arasındaki rekabet ve işbirliği durumlarını incelemektedir. Bu disiplinin geniş bir tanımı olmasına rağmen, çok sayıda uygulama alanı vardır. Bu uygulama alanları, savaşlardaki stratejik kararlar, ekonomik rekabet, adil dağıtım problemleri, rekabet durumundaki hayvan davranışları, salon oyunları ve siyasi oylama sistemleri gibi birçok konuyu kapsamaktadır (Peters, 2008). Beltaif ve Weber'in (2018) ifade ettiği gibi, oyun teorisi rakiplerin pazardaki eylemlerini, adımlarını incelemek ve bu eylem adımlarını analiz etmek için kullanılan faydalı bir stratejik araçtır. Bu araç; rasyonel karar verme süreci yoluyla rakiplerin pazar konumlarını ve paylarını korumaya yardımcı olurken, rekabet avantajı elde etmek için rakiplere fırsatlar da sunabilir. Osborne ve Rubinstein'e (1994) göre, oyun teorisi insanlar arasındaki etkileşimin anlaşılmasına yardımcı olan bir analitik araçlar topluluğudur. Myerson'a (1991) göre, bu teori matematiksel bir karar verme yöntemi olarak tasarlanmıştır ve sistemde bulunan rasyonel karar vericilerin veya tarafların arasındaki rekabete veya işbirliğine ilişkin matematiksel bir model sunmaktadır.

2.1 Oyun ve oyuncular

Bir rekabet ortamında, stratejilerine göre hareket eden karar alıcıların tümüne "oyuncu" denir. Bu oyuncuların çeşitli rolleri olabilir, örneğin kişiler veya şirketler olabilir. Oyuncular, farklı durumlar veya stratejiler arasında seçim yapmak

zorundadır. Oyunun türüne ve rakiplere sunulan şartlara bağlı olarak rekabet ortamında yer alan oyuncuların sayısı değişebilir (Romp, 2011).

2.2 Strateji

Öztürk'e (2009) göre, oyun teorisindeki önemli kavramlardan biri "strateji"dir. Strateji, oyuncuların oyun boyunca karşılaşabilecekleri tüm durumlar için belirledikleri kararlar bütünüdür. Yani, oyuncuların tercihlerini belirleyen tüm seçeneklerdir. Oyun teorisinde hayati öneme sahip olan "strateji" kavramı, ilk olarak Von Neumann tarafından kullanılmıştır. Strateji, rakiplerin her türlü tutum ve deneme seçenekleridir. Oyuncuların attıkları her adıma ve aldıkları kararlara karşı verebilecekleri her tepki strateji olarak adlandırılır. Ancak strateji, oyuncuların bireysel hareketlerine dayanarak anlam kazanmaktadır (Zagare, 1989).

2.3 Kazanç ve Ödemeler

Oyun teorisi alanında, oyuncuların stratejik kararlarını ve hareketlerini belirleyen fayda fonksiyonları, oyuncuların kazanç fonksiyonları olarak da adlandırılmaktadır. Bu fonksiyonlar, oyuncuların ne kadar kazandıklarını veya kaybettiklerini ölçmek için kullanılır. Oyuncuların kazançları, seçtikleri stratejilere ve rakiplerinin stratejilerine bağlıdır. Dolayısıyla, kazanç fonksiyonları, bir oyuncunun tercih ettiği stratejinin ne kadar başarılı olduğunu gösterir ve oyuncuların tercihlerini belirlemelerine yardımcı olur (Koç, 2021). Şahin'e (2004) göre, oyuna katılanlar, kazanmak için yarışan bireyler veya gruplardır ve her bir katılımcı, oyunla ilgili gerekli bilgiye sahiptir. Oyuncular her hamle sonrasında birbirlerine ödemeler yaparlar ve bu ödemelere "oyun parası" veya "ödeme" adı verilir. Oyunun sonucu kazanma, kaybetme veya oyundan çekilme şeklinde olabilir. Her bir sonuç veya ödeme, oyuncuların birbirlerine karşı kazancını, kaybını belirler. Bu kazançlar negatif, pozitif veya sıfır olabilir. Oyun başlangıcında, oyuncular kazanılacak veya kaybedilecek miktar üzerinde çeşitli stratejilerin uygulanması konusunda anlaşırlar.

2.4 Ödemeler matrisi

Oyundaki her bir oyuncu, verdikleri kararların farklı birleşimlerine bağlı olarak kazançlarını ve kayıplarını ifade eden bir "ödeme matrisi"nde yer almaktadır. Ödeme matrisinin elemanları pozitif, negatif veya sıfır olabilen üç farklı değere sahiptir. Eğer bir matris elemanı pozitif ise, sütunda yer alan oyuncu satırda yer alan oyuncuya o miktarda ödeme yapar. Eğer eleman negatif ise satırdaki oyuncu sütundaki oyuncuya mutlak değeri kadar ödeme yapmakla yükümlüdür. Eğer eleman sıfır ise oyuncular karşılıklı olarak birbirlerine ödeme yapmazlar (Öztürk, 2009).

2.5 Oyunun sonucu veya denge noktası

Rakip durumundaki bireylerin rasyonel stratejileri izlediği bir oyunda, oyun sonunda veya denge noktasında oyuncuların ulaştığı duruma Nash dengesi denir.

Nash dengesi, rakipler herhangi bir stratejik değişiklik yapmadıkça elde edebilecekleri en iyi sonuçtur. Başka bir deyişle, oyuncular arasında farklı kararlar alınmadığı sürece, bu noktada en yüksek kazanç sağlanır. Bu durumda, rakiplerin hareketlerinin önceden bilindiği ve belirlenen adımların uygulandığı varsayılır (Başar, 2015; Demirci ve Palancı, 2019; Özer, 2004).

Nash dengesi, her oyuncunun stratejisinin diğer oyuncuların stratejilerine en uygun cevabı veren stratejiler profilidir. Bir oyuncunun seçtiği strateji "diğer oyuncuların seçtikleri stratejiler gözetildiğinde oynanabilecek (getiri anlamında) en iyi strateji" olma özelliği, tüm oyuncular için sağlanıyorsa, bu stratejiler bütünü bir Nash Dengesi oluşturur. Diğer bir ifadeyle Nash Dengesi, bir oyuncunun rakip oyuncuların oynayacağını düşündüğü stratejiyi dikkate alarak kendi açısından en iyi stratejiyi seçmesidir. Oyun teorisine göre oyunu oluşturan unsurlar şunlardır (Nakkaş, 2016);

1. Oyuncular kümesi: Bir oyunun bağımsız karar alan birimleridir; kişi ya da kurumlar olabilir. Örneğin seçimi kazanmak isteyen siyasi partiler, oyuncular kümesi olarak nitelendirilebilir.

2. Kurallar: Oyun içinde oyuncuların uyması gereken davranışlardır. Örneğin iş dünyasında piyasalarda geçerli olan ticaret kanunları ve uluslararası anlaşmalar buna örnektir. Eğitim yönetimi alanında da devletin eğitim ile ilgili ortaya koyduğu kanun, yönetmelik vb. yasal metinler ve özel sektöre ilişkin kanunlar bu anlamda kuralları oluşturur.

3. Eylem kümesi (ya da stratejileri): Strateji, bir oyuncunun oyun içerisindeki kararlar toplamı ya da hamleler bütünüdür.

4. Kazançlar ve kayıplar (sonuçlar): Sonuçlar kümesi, her bir stratejiye uygun oyuncunun kazancı ya da bir kaybı söz konusudur.

Oyun teorisi, bir oyun veya rekabet durumunda bulunan oyuncular, oyuncuların izledikleri stratejiler ve oyunun sonuçlarından oluşan üç ana unsurdan oluşur. Oyuncular arasındaki rekabet, her birinin belirli eylemler ve adımlar izleyerek yüksek kazanç veya sonuçlar elde etme hedefini taşıdığı stratejileri gerektirir. Ödeme ise, her oyuncunun izlediği stratejiye bağlı olarak elde edeceği sonuçları ifade eder (Easley ve Kleinberg, 2010). Oyun teorisi, kıt kaynakların paylaşımını inceleyen bir yöntemdir. Oyuncular belirli bir kazanç elde etmek için tercih yaparlar. Oyun modelleri, en az iki oyunculu kazanma, kaybetme veya çekilme gibi sonuçlar içerir. Oyuncular stratejilerini belirler ve bilgiyi kullanarak kazanabilir veya kaybedebilirler. Oyundan çekilme seçeneği de vardır (Şekerci, 2018).

Ekonomik oyunlarda genellikle elemelerle sonuçlandırmanın mümkün olmadığı karmaşık durumlarla karşılaşılabilir. Bu tür oyunlarda daha sofistike çözüm

yöntemleri gereklidir ve Nash dengesi bu ihtiyacı karşılamak için kullanılabilir. Çevikkan'a (2010) göre Nash dengesinde oyuncular, rakiplerinin ne yapacağını tahmin ederek kendileri için en büyük faydayı sağlayacak stratejiyi belirlerler. Bu strateji, rakiplerinin muhtemel hamleleri göz önünde bulundurularak seçilir ve oyuncuların kendi stratejilerinde herhangi bir değişiklik yapmaları durumunda rakiplerin tepkileri dikkate alınır.

3. Oyun teorisinde örnekler

3.1 Mahkûmlar ikilemi/açmazı

Mahkûmlar ikilemi, Nash Dengesini açıklamak için oyun teorisinde analiz edilen yaygın bir durumdur. Ruhsatsız silahlarıyla yakalanan iki kişinin karşılaştıkları stratejik durumu ele alan bu oyunda, iki suçlu tutuklanır ve her biri diğeri ile iletişim kurmaksızın hücre hapsine koyulur. Her ikisinin de soyguna karıştığı bilinmekte ancak yeterli delil bulunmamaktadır. Savcılar, mahkûmlara şu seçenekleri sunarlar:

- Eğer soygunu arkadaşınla birlikte yaptığını itiraf edersen ve arkadaşın sessiz kalmayı seçerse sen hiç ceza almayacaksın, arkadaşın ise 4 yıl hapse girecek.
- Eğer sessiz kalırsan, arkadaşın da sessiz kalırsa ikiniz de delil yetersizliğinden sadece 1 yıl hapis yatacaksınız.
- Eğer ikiniz de itiraf ederseniz o zaman ikişer yıl hapse gireceksiniz.

Nash öncesi teori, herkesin kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmesi gerektiğini söylemektedir. Bu durumda en az cezayı almak isteyen mahkûmlar, kendilerine yapılan bu teklife sessiz kalmayı seçip 1 yıl hapse razı olmalıydı. Ancak Nash işte bu noktada devreye girdi. "Ya o beni ele verirse! O zaman 4 yıl hapis yatarım." korkusu nedeniyle bu hikâyenin sonunda her zaman her iki mahkûmun da suçu itiraf ederek 2 yıl hapis yattığını görmekteyiz. Bu örnekte, Nash Dengesi her iki oyuncunun da birbirlerine ihanet etmeleri içindir. Karşılıklı iş birliği daha iyi bir sonuca yol açsa bile, mahkûmlardan biri karşılıklı i birliğini seçer ve diğeri de seçmezse, bir mâhkum açısından sonuç daha da kötüdür.

3.2 Geyik avı oyunu

Mahkûmlar ikilemine benzer bir oyun olan geyik avı oyunu, oyuncuları paylaşmaya teşvik ettiği için farklıdır. Bir ormanda geyikler ve tavşanlar yaşar. Bir avcı grubu ormana avlanmaya gider. Her tavşan bir kişiyi, bir geyikse bütün avcıları doyurmaktadır. Geyiğin yakalanması için bütün avcıların işbirliği yapması gerekmektedir. Bir avcının işbirliğinden vazgeçmesi durumunda geyik kaçmaktadır. Avcıların birbirleri ile iletişimi ormana girdikten sonra sona ermektedir. Sorun avcıların birbirlerinden habersiz olmaları nedeniyle en azından bir avcının geyik avından vazgeçerek bireysel kazançlar peşinde koşabilecek olması durumudur. İdeal durum büyük ödülün (geyiğin) kazanılması iken avcılar mutlak kazanç hesabı yaparak sadece kendilerini tatmin edecek duruma yönelebilirler. İşbirliği içinde

çalışmak karmaşıktır ve güçlü bir liderlik gerektirir. İşbirliği çalışması rekabet değil, ortak çalışma olarak görülmelidir. Oyun teorisi liderliği, avcıların kendi menfaatleri yerine, işbirliği yaparak büyük ödüle ulaşmayı hedeflemektedir (Mathews ve Sanders, 2018).

3.3 Cinsiyetler savaşı

Benzer bir örnek olarak "cinsiyetler savaşı" verilebilir. Bu oyunda oyunculardan erkek boks maçına, kadın ise bale gösterisine gitmek ister. Her iki oyuncu da kendi tercihlerine göre hareket eder ve birbirlerini tatmin etmezler ise Nash dengesi kurulamaz. Ancak, erkek oyuncu taviz vererek bale gösterisini izlemeye razı olabilir ya da kadın oyuncu boks maçını izlemeyi tercih edebilir. Oyunculardan birinin taviz vermesi diğer oyuncunun stratejisini değiştirmesine engel olur. Bu durum ise "cinsiyetler savaşı" oyununda Nash dengesi oluşturur (Peters, 2008).

4. Özelleştirme

Özelleştirme denilince ilk olarak aklımıza devletin bünyesinde bulunan kamu iktisadi teşebbüslerinin elden çıkarılması gelmektedir. Bazı yazarlar %10 ya da %20 oranında devlet bünyesinden kamu payının özel sektöre geçmesini yeterli görürken bazı yazarlar en az %51 oranında devletin özel sektöre pay devri yapması gerektiğini savunmaktadır. Genel olarak en az %51 pay devri kabul görmektedir. Aktan'a (2010) göre özelleştirme milli ekonomi içerisinde kamu faaliyetlerini azaltıp özel sektör faaliyetlerini artırarak serbest piyasa ekonomisini güçlendirmektir (Aktan, 2010). Zaman zaman özelleştirme gerekçeleri değişmekle birlikte serbest piyasa ekonomisini güçlendirmek, işsizliği önlemek, yabancı sermayenin ülkeye girişini sağlamak, devlete gelir sağlamak, ekonomide verimliliği artırmak gibi gerekçelerle özelleştirmenin gerekliliği ifade edilmiştir (Demirbaş ve Türkoğlu, 2002). Ekonomik sistemler birbiriyle bazı noktalarda farklılık gösterebilir. Ancak toplumu oluşturan insanların gelir seviyesini artırarak sürdürebilir ekonomik bir ortam oluşturmak ekonomik sistemlerin ortak amaçları olmuştur. Bu noktada kıt kaynakların rasyonel şekilde kullanımının artırıldığı neoliberal ekonomi genel kabul görmektedir. Neoliberal ekonomi rekabet ortamını oluşturmak ve devam ettirmek için devletin mal ve hizmet üretiminde aktif rol almasına karşı çıkmaktadır (Demirbaş ve Türkoğlu, 2002).

II. Dünya Savaşı sonrası ekonomik krizler devam etmiş, liberalizm bu krizleri çözme noktasında yeterli olmamıştır. 1970'lerde Friedman tarafından popülerleştirilen neoliberalizm ekonomik ticaretin serbestleştirilmesi, ekonominin özelleştirilmesi ve ekonomik istikrar anlayışıyla ağırlığını artırmıştır (Munck, 2007). Zamanla neoliberalizm bütün dünyayı etkisine almış, ülkemizde de 1986 yılında özelleştirme ile ilgili küçük çaplı çalışmalar yapılmasına rağmen yeterli hukuki altyapı oluşturulamamıştır. 1994 yılında Özelleştirme İdaresi Başkanlığının kurulmasıyla

özelleştirme hızlanmıştır. 12 Eylül 1980 sonrası Turgut Özal başbakanlığında kurulan hükümet özelleştirme konusunda önemli adımlar atmıştır (Yirci, 2014).

5.Eğitimde özelleştirme

Politik, ekonomik ve toplumsal beklentiler eğitim sistemine yön vermektedir. Küreselleşme ile birlikte dünyanın etkileşim yönünden küçük bir köyü andırması, uluslararası unsurların da eğitim sistemine etkisini artırmıştır. Toplumun en küçük yapı taşı olan aile "Kalem, kılıçtan keskindir." atasözünü unutmayarak bilginin gücünü; "Ağaç, yaş iken eğilir." atasözünü unutmayarak küçük yaşta eğitimin önemini bilerek çocuklarının en iyi şekilde eğitim almasını sağlamaya çalışmaktadır. Devlet okulları ailelerin beklentilerini karşılayamadığında, bu durum aileleri yeni arayışlara itmiştir. Liberal ekonomiden neoliberal ekonomiye geçiş ve ailelerin beklentileri kesişince eğitimde özelleştirme kaçınılmaz olmuştur.

Ülkemizde 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle birlikte ilköğretim bütün vatandaşlara zorunlu ve parasız olmuştur. Eğitim bir kamu hizmeti olarak görülmüş ve halka sunulmuştur. Cumhuriyet döneminde 1924 yılında yapılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte tüm bilim ve eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında birleştirilmiştir. Cumhuriyet döneminde yapılan devrimlerin yerleşmesi için eğitimin önemi anlaşılmış ve 1923-1946 yılları arasında batılılaşmayı temele alan, çağdaş şehirli kültüre sahip bireyler yetiştiren programlar hazırlanmıştır. 1980'lere kadar okulların çoğunu kamu okulları oluştururken 1980'lerden sonra neoliberal politikaların etkisiyle özel okul sayısında ciddi artış kaydedilmiştir (Gök, 2004). Hizmet Ticareti Genel Anlaşması GATS (The General Agreement on Trade Services) 26 Mart 1995'te ülkemizde yürürlüğü girince eğitimin özelleştirilmesi ve uluslararası piyasalara açılması hızlanmıştır (Eren, 2022). 1980-1981 eğitim-öğretim yılında özel okullara kayıtlı öğrenci sayısı 57.000 iken; 2000-2001 eğitim-öğretim yılında özel okullara kayıtlı öğrenci sayısı 242.000 iken; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında özel okullara kayıtlı öğrenci sayısı 982.739 iken; 2021-2022 eğitim-öğretim yılında özel okullara kayıtlı öğrenci sayısı 1.220.280 olmuştur (Gök, 2004, 102; MEB, 2016, MEB, 2022).

6.Eğitimde özelleştirme yöntemleri

Eğitimde özelleştirme kavramı birçok bileşeni içinde barındırmaktadır. Hizmetin sunumu, eğitim sisteminin bir araya getirilmesi, müfredat oluşturma ve değerlendirme, öğrenci, öğretmen ve okulun performansının ölçülmesi gibi bileşenler eğitimde özelleştirmeden etkilenmektedir (Ball ve Youdell, 2008). Eğitimde özelleştirme denilince ilk akla özel okullar gelmektedir. Ancak eğitimde özelleştirme ile ilgili birçok farklı yöntem bulunmaktadır. Bunlardan bazıları daha fazla tercih edilirken bazıları daha az tercih edilmektedir. Muphy'ye (1996) göre eğitimde özelleştirme 10 farklı yöntemle gerçekleştirilmektedir:

6.1 Mülk/varlık satışı

Kamu, kar elde etmek ya da özel sektörün büyümesine katkı sağlamak amacıyla arsa ya da herhangi bir taşınmazın satışını özel sektöre gerçekleştirebilir. Kullanılmayan atıl durumda bulunan bir okulun özel sektöre devredilmesi örnek olarak verilebilir. 625 sayılı Özel Eğitim Kurumları Kanununda birçok değişiklikler yapılmış olup bu değişiklikler sonucunda özel eğitim kurumu açmak isteyen vakıflara araziler verilmiştir (Okçabol, 2007). Verilen arazilere vakıflar tarafından yapılan okullar öğrencilere hizmet vermektedir.

6.2 Yük aktarımı

Çok fazla kullanılan bir özelleştirme yöntemidir. Aynı zamanda en radikal ve önemli tasarruf sağlayan yöntemdir. Öncelikle kamu hizmet verdiği belli sektörden çekilir. Bu sektörde oluşan talebi, boşluğu karşılamak amacıyla kâr amacı güden ya da gütmeyen özel sektör unsurlarının kamunun yerini almasıyla yük aktarımı gerçekleşmiş olur. Ülkemizde dershanelerin kapatılmasıyla oluşan boşluğu doldurmak amacıyla finansmanının bir kısmı kamu tarafından karşılanan dershane faaliyetleri ile özel okul faaliyetlerinin bütünleştirildiği temel liseler bu yönteme örnek olarak verilebilir (Eren, 2022).

6.3 Gönüllülük

Normal şartlar altında kamu tarafından yerine getirilmesi gereken hizmetlerin hiçbir kâr amacı gütmeyen gönüllüler tarafından yerine getirilmesidir. Gönüllüler yerine getirdikleri hizmet karşılığı bir beklenti içerisinde değildir. Gönüllüler tarafından yerine getirilen hizmetler toplumsal dayanışmayı sağlar. Sivil toplum kuruluşlarının, derneklerin, birliklerin eğitim alanında yaptıkları çalışmalar örnek verilebilir (Yolcu, 2021).

6.4 Kendi kendine yardım

İhtiyaç duyulan hizmetlerin kamu tarafından bireylere sunulmaması durumunda bireylerin kendi imkânları ile ihtiyaçlarını karşılaması gerekir. Bireyler ihtiyacı olan hizmetleri kendileri karşılarlar. Yükseköğretime hazırlanan öğrencilerin özel ders almaları örnek verilebilir.

6.5 Tüketici ücreti

Bireylerin talep ettiği hizmetlerin karşılığı olarak kendi bütçelerinden harcama yapmalarıdır. Birey belli bir ücreti harcamayı göze alıp hizmeti alır. Kamunun bir öğrenci için ödemesi gereken ücretten fazlası ortaya çıkınca fazla olan kısım birey tarafından karşılanır. Okullar tarafından doğa ve kültür gezileri örnek verilebilir. Özellikle 18 Mart tarihinde Çanakkale'de bulunan şehitliklere okullar tarafından geziler yapılır. Ücret katılımcı tarafından karşılanır.

6.6 Sözleşme yapma

Bazı hizmetleri kamunun yerine getirmesi kamu için daha maliyetli olabilir. Kamu ihale yoluyla en uygun ücret karşılığı gerekli hizmeti özel sektöre yaptırabilir. Kamu; temizlik, güvenlik, ulaşım, bakım-onarım gibi birtakım hizmetleri özel sektör aracılığıyla gerçekleştirebilir. Bulundukları yerde ilköğretim ve ortaöğretim okulu bulunmayan öğrenciler, ilköğretim ve ortaöğretim okulları bulunan il, ilçe ya da köylere özel sektör aracılığıyla taşınmaktadır. Kamu, taşıma hizmetinin daha maliyetli olacağını düşünerek özel sektöre daha ucuza yaptırmaktadır. Bu yöntem sözleşme yöntemine örnek verilebilir.

6.7 Ayrıcalık tanıma/ İmtiyaz verme

Belirli bir bölgede eğitim hizmetinin sunulması için kamu tarafından belirlenen süre ve şartlarda yetkinin özel sektöre devredilmesidir. Sözleşme hizmetinde yapılan hizmetin bedelini kamu karşılarken imtiyaz verme yönteminde verilen hizmetin karşılığını yararlanan bireyler karşılar. Bayilik verme olarak da bilinen bu yöntem birçok okulun zincir marka haline gelmesini sağlamıştır. Türkiye'de birçok markanın farklı illerde okulları bulunmaktadır (Eren, 2022).

6.8 Kupon yöntemi

Bireylerin özel sektörden hizmet alması maliyetli olabilir. Kamu, özel sektörden bireylerin eğitim hizmeti alabilmeleri için maddi destekte bulunur. Kupon yöntemi adı da verilen bu yolla, kamu özel sektörden alınan hizmetin bedelini tamamen ya da kısmen karşılayabilir. Hollanda'da kupon yöntemi 1917'den beri uygulanmaktadır. Hollanda hükümeti bir öğrencinin kamuya maliyetini hesaplayarak bunun karşılığında aileye kupon vermektedir. Aile, kuponu kullanarak çocuğunun eğitimini özel okullarda devam ettirmektedir. Ülkemizde 2014-2018 eğitim-öğretim yılları arasında kupon yöntemi uygulanmıştır. Bu şekilde çocuğunun özel okullarda eğitim almasını isteyen ailelere maddi destek sağlanmıştır.

6.9 Nakdî yardım ve destekler

Özel sektörü daha düşük ücret karşılığı hizmet sunmaya teşvik etmek ve kamunun hedeflerine ulaşmasında özel sektörün duyarlılığını artırmak için nakdi veya ayni yardım sağlamadır. Kamu, özel sektöre yaptığı bu nakdî veya aynî yardım ile hizmet alanlara dolaylı olarak destek sağlamaktadır. Düşük faizli kredi sunmak, vergi indirimi veya istisnası gibi uygulamalar ile özel sektöre destek verilmektedir.

6.10 Ücret tarifesinin serbest bırakılması

Kamunun eğitim sektöründeki hâkimiyetine son verilmesi için eğitim hizmetinin serbest piyasaya açılmasıdır. Kamu, eğitimin özel sektör eliyle yapılması amacıyla denetlemek ve kontrol etmek için kuralları belirler. Denetleme işi kamu tarafından

yapılmayıp yetki devredilebilir. Başka kuruluşlar kamudan aldığı yetki ile kurumları denetleyebilir. Kamu aşırı denetçi, yetkiyi merkezde tutan anlayıştan uzaklaşarak kendi yükünü de azaltmaktadır.

7. Eğitimde özelleştirmenin gerekçeleri

Eğitimde özelleştirmenin en önemli gerekçesi, tasarruf etme gerekliliğidir (Yirci, 2014). Kamunun kötü şekilde yönetilmesi ve bunun sonucunda baş edilemeyecek borçların oluşması tasarrufu kaçınılmaz kılmaktadır. Tasarrufun gerçekleşmesi içinde özelleştirme yapılması bir çözüm yolu olarak ortaya konulmaktadır. 2022 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bütçesi, merkezi bütçenin %10,79'u iken MEB bütçesinin %70'ini personel gideri; 2023 yılında MEB bütçesi merkezi bütçenin %9,69'u iken MEB bütçesinin %68,32'sini personel gideri oluşturmaktadır (MEB, 2022; MEB, 2023). 2023 yılında kamunun toplamış olduğu her 1000 TL'nın 96 TL'sı eğitime; 96 TL'nın ise 65 TL'sının ise personel gideri olarak harcandığı görülmektedir.

Eren'e (2022) göre ise bireyler aldıkları eğitim sonucu kazanç elde edecek meslek edinmek istemektedirler. Ailelerde çocuklarının kazanç getirici meslek sahibi olmalarını beklemektedirler. Bu nedenle eğitim sistemindeki yenilikleri yakalamak, kamu okullarının eğitim kalitesinin düşüklüğü, kamunun okullara yeterli kaynak aktarmaması ve daha kaliteli eğitim almak gerekçeleri ile özel okullar tercih edilmektedir. Tercihin yoğunlaşması özel okulların sayısını artırmaktadır. Kamuda ise eğitimin yük olarak görülmesi ve bu yükten yöneticilerin kurtulma isteği eğitimde özelleştirme politikalarını gündeme getirmektedir.

Kamu, vatandaşları üzerinde ağır bir yük olan vergilerden onları kurtarabilmek için özelleştirmeye başvurmak zorundadır. Özelleştirme sonucunda vatandaşlar daha az vergi verip ihtiyaçlarını daha iyi şekilde karşılayacaktır (Rizvi, 2016). Kamu toplumun refahın artırmak, vatandaşlarına daha iyi imkânlar sunabilmek için özelleştirmeyi çare olarak görmektedir. Yolcu'ya (2021) göre eğitimde özelleştirmenin gerekçelerinden birisi de kamu okullarının kalitesini artırmaktır. Eğitimde özelleştirme ile birlikte özel okul sayısı artacak ve kamu okulları ile özel okullar arasındaki rekabet kaliteyi getirecektir. Rekabet sonucunda geride kalan okullar kendine çekidüzen vermek zorunda kalacaktır.

8.Eğitimde özelleştirmenin avantaj ve dezavantajları

Eğitimde özelleştirmenin avantajları ve dezavantajları söz konusudur. Eğitimde özelleştirmenin avantajları olarak; eğitimin yeniliğe ve değişime açık olması, özel okul sayı ve niteliğinin artırılmasının kamu ve özel okul rekabetini etkilemesi ile bunun kamu okullarındaki kalitenin artışına neden olması, kamunun eğitim alanında yükünün azalması, daha şeffaf bir yönetim anlayışının ortaya konulması, seçeneklerin artışı ile aile ve öğrenciler için çeşitliliğin artması, özel okulların

öğrencilere sanat ve spor alanlarında daha fazla imkân sunması, öğrencilerin ücret karşılığı okula gelmelerinin sorumluluk duygularını artırması sayılabilir (Eren, 2022; Hesapçıoğlu, 1995; Yirci, 2014). Eğitimde özelleştirmenin dezavantajları olarak ise devlet dışında başka güç gruplarının ortaya çıkması ve bu grupların eğitimi istedikleri yönde kullanmaları, eğitimin ticarileşmesi ve öğrencilerin müşteri olarak görülmesi, eğitimin sosyal devlet anlayışındaki sunum şeklinden uzaklaşması, parası olan için eğitimden daha fazla yararlanılmasının öğrenciler arasında eşitsizliği ortaya çıkarması, kamunun özel okulları desteklemesi sonucunda kamu okullarına ayrılan payın azalması ve kamu okullarının daha da kötüleşmesi gibi faktörler ön plana çıkmaktadır (Aksoy, 2011; Çam, 2006; Gök, 2004; Gümüş, 2012). Eğitimde özelleştirmenin bir ülke için sadece olumlu ya da olumsuz yönlerini görmek gerçekçi olmamaktadır. Eğitim ile yapılan her çalışmanın olumlu katkı sağlayacağı gibi olumsuz durumlar da ortaya çıkarabileceği göz ardı edilmemelidir. Eğitimde özelleştirme ile ilgili yapılacak çalışmalarda kısa, orta ve uzun vadede neler getirip neler götüreceği hesaplanarak eğitim politikaları belirlenmelidir.

9.Oyun teorisine bir örnek: özel ve devlet okullar

Devlet ve özel okul yöneticilerinin eğitimde niteliği artırma politikası üzerinde uzlaştıklarını varsayalım. Her iki kurumda birlikte çalıştıklarında çıktının niteliği artırılabilir ve fiyatları ayarlayabilirler, böylece normalden daha fazla kazanç ve nitelik elde edilebilir. Devlet ve özel okullar başka pazar rakiplerinin bulunmadığı ya da mevcut olamayacağı şeklindeki gerçekçi olmayan varsayım altında bile, bir araya gelirken istikrarlı bir dengeyi sürdüremezler. Olası dört senaryoyu düşünelim:

> 1. Devlet ve özel okullar, eğitimin niteliğini yükseltme üzerinde anlaşmaya varırlar, birbirlerini aldatmazlar ve hem kazanç elde ederler hem de ülkenin eğitim sisteminin niteliğini geliştirirler.
>
> 2. Devlet okulları kendi imkanları ölçüsünde eğitimin niteliğini artırmaya yönelik etkinlikler yaparken özel okullar buna ek olarak popüler dersler koyarak, ölçme-değerlendirmeyi sanal ortama taşıyarak, yabancı dile ağırlık vererek hijyen, yemek ve fiziksel koşulları iyileştirerek daha fazla kâr elde ettiğini görür ve devlet okullarının pazar payını kaybetmesini ve tercih edilmemesini sağlar.
>
> 3. Özel okullar hile yapmaz, devlet okulları yapar. Devlet okulları hile yaparak yani sınav odaklı ücretsiz eğitim vererek daha fazla tercih edildiği argümanını savunur ve özel okullar pazar payını kaybeder.
>
> 4. Hem Devlet hem de özel okullar normal olarak varlıklarını sürdürürler, rekabet etmezler, birbirlerini umursamazlar, eğitimin niteliği ve kazançlar bağlamında bir karşılaştırma ve endişe olmaz.

Oyun teorisi bağlamında okullarda anlık ve geleceğe dönük sürekli olarak politika ve uygulama değişikliklerinin bir sonucu olarak, sürdürülebilir bir okul reformu tesis etmenin zor olduğu açıktır. Esas olarak sürdürülebilirlik, iyileştirmelerin devam etmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, liderler doğası gereği karar

veren birimler arasındaki bağımlılıkları iyi anlayan kişilerdir. Diğer bir ifadeyle iyi bir lider, iyi bir oyun teorisyenidir; çünkü oyun teorisini bilmek stratejik etkileşimi anlamayı sağlayan önemli bir araçtır. Kötü haber ise oyun teorisini bilmek oyunu kazanmayı garantilemez (Nakkaş, 2016). Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin politika geliştirirken ve uygularken oyun teorisi bağlamında senaryoları bilmesi ve stratejiler geliştirebilmesi gerekir.

Sonuç

Eğitimi şekillendiren, her biri kendi hedefleri, yetkileri, bilgi kaynakları ve stratejileri olan kurumların aktörleri arasında müzakere, işbirliği ve/veya rekabetin dinamik, tekrarlanan bir oyun olduğunu kabul etmek gerekir. Türkiye'de ki eğitim politikalarını anlamaya yönelik mevcut modelleri ve aktörleri belirlemek ve eğitsel politika yapımının dinamiklerini ve karmaşıklığını anlamak için oyun teorisi yaklaşımını kullanmanın gerekliliği ortadadır. Bu bağlamda eğitimde özelleştirme uygulamaları da bir oyun olarak düşünülebilir. Bu oyun; devlet, özel sektör ve yerel otoriteler arasındaki etkileşimleri kapsar.

Eğitimde özelleştirme uygulamalarının, oyuncular arasındaki rekabeti artırabileceği ve bu nedenle de kaliteyi artırabileceği düşünülmektedir. Ancak, oyun teorisi analizi, bu varsayımların gerçekçi olmadığını göstermektedir. Oyuncuların kararlarının, tek tek yararlarına odaklanması, sistemin toplam yararını en üst düzeye çıkarmaktan daha önemlidir. Bu nedenle, özelleştirme uygulamalarının eğitim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri belirsizdir. Bununla birlikte, oyun teorisi aynı zamanda, özelleştirme uygulamalarının etkisini artırmak için alınabilecek önlemleri de gösterir. Örneğin, bir düzenleyici veya denetleyici organın varlığı, oyuncuların kararlarına daha fazla sorumluluk yükleyerek, sistem üzerindeki etkilerini azaltabilir.

Sonuç olarak, eğitimde özelleştirme uygulamaları karmaşık bir oyundur ve oyun teorisi analizi, bu süreci daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Ancak, özelleştirme uygulamalarının eğitim sistemi üzerindeki etkileri hala tartışmalıdır ve farklı perspektiflerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Eğitimde özelleştirme uygulamalarının, öğrencilerin eğitim kalitesi ve öğrenim sonuçları açısından en iyi sonucu vermesi için, sistematik bir yaklaşım benimsenmesi gerekmektedir. Sık sık değişen ve eleştiri alan uygulamalar hayata geçirilmeden önce oyun teorisi yaklaşımıyla bunları değerlendirmek önem arz etmektedir.

Kaynaklar

Aksoy, N. (2011). Türkiye Kamu Eğitiminde Gizli Ticarileşme: Kurumsal Sosyal Sorumluluğun İşleyiş Biçimleri ve Eğitimi Ticarileştirme İşlevleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 9*(35), 8-27.

Aktan, C, C. (2010). Kamu Ekonomisinin Rolü ve Fonksiyonlarının Piyasa Ekonomisine Devredilmesi: Özelleştirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, (2)* 1, 1309-8012.

Ball, S., Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation In Public Education*. Brussels: Education International.

Başar, B. (2015). *Doğu Akdeniz Doğal Gazının Türkiye-İsrail Etkileşimi Bağlamında Oyun Teorisi ile Analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). T.C. Harp Akademileri Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, İstanbul.

Beltaif, N. N., Weber, C. (2018, August). Using Game Theory in Libyan Cellular Market. In *2018 Portland International Conference on Management of Engineering and Technology (PICMET)* (pp. 1-9). IEEE. doi:10.23919/picmet.2018.8481781.

Çam, T. (2006*). Küreselleşme ve Eğitim- 1980 Sonrası Neoliberal Eğitim Politikalarının Türk Eğitim Sistemine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Çevikkan, N. (2010). *Oyun Teorisi ve Sektörel Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirbaş, M. ve Türkoğlu, M. (2002). Kamu İktisadi Teşebbüslerinin Özelleştirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7*(1), 241-264.

Demirci, E. ve Palancı, O. (2019). Ulusal Yazında Oyun Teorisi Üzerine Genişletilmiş Bir Literatür Taraması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(29), ss.530-549.

Dinçer, A. (2007). Neoliberalizm Eğitim Sistemini Sermaye Lehine Yeniden Yapılandırıyor. Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar (Ed). *Küreselleşme ve Eğitim* içinde (s. 321- 331). Dipnot Yayınları: Ankara.

Dutta, P. K. (1999). *Strategies and Games: Theory and Practice*. MIT press.

Easley, D., Kleinberg, J. (2010). *From the Book Networks, Crowds, and Markets: Reasoning about a Highly Connected World*. New York: Cambridge University.

Eren, E. (2022). *Ankara İli Ortaöğretim Okulları Öğrencilerinin ve Velilerinin Görüşlerine Göre Türkiye'de 1980 Sonrası Özelleştirme Politikaları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gök, F. (2004). Eğitimin Özelleştirilmesi Balkan, N., Savran, S. (Ed), *Neoliberalizmin Tahribatı: Türkiye'de Ekonomi, Toplum ve Cinsiyet* içinde (s. 94-1110). İstanbul: Metis Yayınları.

Gümüş, A, T. (2012). Eğitim Hakkının Dönüşümü. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırma Dergisi, 3,* 119-134.

Hesapçıoğlu, M. (1995). Türkiye'de Eğitim Finansmanı ve Özel Okullar Sorunu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, 7,* 149-167.

Harsanyi, J. C. (1956). Approaches to the Bargaining Problem Before and After the Theory of Games: A Critical Discussion of Zeuthen's, Hicks', and Nash's Theories. *Econometrica, 24*(2), 144. doi:10.2307/1905748

Kishan, R. (2008). *Privatization of Education*. New Delhi: APH Publishing Corporation.

Koç, B.E. (2021). *Türkiye Mobil İletişim Sektöründe Fiyat Rekabetinin Oyun Teorisi ile İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Samsun Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Leyton-Brown, K. and Shoham, Y. (2008). *Essentials of Game Theory: A Concise, Multidisciplinary Introduction*. Morgan & Claypool, Williston.

MEB, (2016). 2016 Mali Yılı Performans Raporu. http://sgb.meb.gov.tr/yatirim_performans/meb_2016_mali_yili_performans.pdf Erişim Tarihi: 24.04.2023.

MEB, (2022). 2022 Mali Yılı Performans Raporu. http://sgb.meb.gov.tr/yatirim_performans/meb_2022_mali_yili_performans.pdf.Erişim Tarihi: 24.04.2023.

Munck, R. (2007). Neoliberalizm ve siyaset, neoliberalizmin siyaseti. A. Saad Filho ve D. Johnston, (Ed.), *Neoliberalizm Muhalif Bir Seçki* içinde (s. 106-122). (Ş. Başlı ve T. Öncel, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.

Murphy, J. (1996). Why Privatization Signals a Sea Change in Schooling. *Educational Leadership*, *54*(2), 60-62.

Myerson, R. B. (1991). *Game Theory: Analysis of Conflict*. Massachusetts, Cambridge: Harvard University.

Nakkaş, A. (2016). *Stratejik Liderlik ve Bir Araç Olarak Oyun Teorisi*. Müge Leyla Yıldız (Ed). *Liderlik Çalışmaları* içinde. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Nartgün, Ş. S. ve Limon, İ. (2018). Oyun Kuramı. Prof. Dr. Kamile Demir, Prof. Dr. Kürşad Yılmaz (Ed). *Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Neumann, J., V., Morgenstern, O. (1953). *Theory Of Games and Economic Behavior*. United States Of America: Princeton University.

Okçabol, R. (2007). Küreselleşme ve Eğitim. Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar (Ed). *Küreselleşme ve Eğitim içinde* (s. 141-163). Ankara: Dipnot Yayınları.

Osborne, M. J., Rubinstein, A. (1994). *A Course İn Game Theory*. New York: The Maple-Vail Book Manufacturing.

Özer, O. O. (2004). *Oyun teorisi ve tarımda uygulanması*. Doktora Semineri, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, A. (2009*). Yöneylem Araştırması*. Ekin Basım Yayın: Bursa.

Peters H. (2008). *Game Theory: A Multi-Leveled Approach*. Berlin: Springer Verlag.

Rizvi, F. (October 2016). Privatization in Education: Trends and Consequences. Education Research and Foresight Series. No: 18. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org. Erişim Tarihi: 24.04.2023.

Romp, G. (2011). *Game Theory: Introduction and Applications*. Oxford University Pres, New York.

Roux, D. (2004). *İktisadın Nobeli*. M.A. Kılıçbay (Çev.). Istanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.

Schelling, T. C. (1980). *The Strategy of Conflict: with a new Preface by the Author*. Harvard University Press.

Shapley, L. S. (1953). A Value for n-Person Game. H. W. Kuhn ve A. W. Tucker (Ed.), *Contributions to the Theory of Games, Volume II* içinde, (s. 307-317). Princeton: Princeton University Press.

Shoham, Y., ve Leyton-Brown, K. (2008). *Multiagent Systems: Algorithmic, Game-Theoretic, and Logical Foundations*. Cambridge University Press.

Şahin, N. (2004). *Oyun Teorisi ve Askerî Alanda Uygulamaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şekerci, T. (2018). *Bankacılık Sektöründe Rekabet ve Oyun Teorisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Mathews, T., Sanders, S. (2019). Strategic and Experimental Analyses Of Conflict and Terrorism. *Public Choice* 179, 169–174 https://doi.org/10.1007/s11127-018-0624-3

Yirci, R. (2014). Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Öğretim Elemanlarının Algılanan Örgütsel Destek, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Yüksek Öğretimde Özelleştirmeye İlişkin Göürşlerinin Karşılaştırılması. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstütisü, Elâzığ.

Yolcu, H. (2021). Eğitimde Özelleştirme: Strateji, Yöntem ve Etkinlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 54*, (7), s.149-167.

Walker, P. (1995). *An Outline of The History of Game Theory*. http://euler.fd.cvut.cz/predmety/teorie_her/histf.html (Erişim Tarihi: 01.05.2022).

Zagare, F. C. (1989). *Game Theory*. California: Sage Publications.

Öz Geçmiş

Tufan AYTAÇ

1993 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Planlaması ABD'de lisansını; 1996 yılında aynı üniversitede, Eğitim Yönetimi ve Teftişi ABD'de yüksek lisansını ve 1999 yılında Eğitim Yönetimi ve Teftişi ABD'de doktorasını tamamladı. Bu süreçte MEB'de öğretmenlik, okul yöneticiliği ve uzmanlık görevlerinde bulundu. Halen Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görevini yürütmektedir.

Çeşitli TÜBİTAK projelerinde yönetici, araştırmacı ve uzman görevlerinde bulunmuştur. Alanıyla ilgili birçok kitap, makale ve araştırmaları bulunmaktadır.

Hasan ALTUNTAŞ

İlk ve ortaöğrenimini Kırşehir´de tamamlamıştır. 2004 yılında Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 2005 yılında Gebze Polisan İlköğretim okulunda Fen Bilimleri öğretmeni olarak göreve başlamıştır. 2010 yılında Gazi Üniversitesinde yüksek lisansını tamamlamıştır. 2022 yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde Eğitim Yönetimi alanında doktora eğitimine başlamıştır. 2020 yılından itibaren Kırşehir Ölçme Değerlendirme Merkezinde Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır.

Recep TEKİNARSLAN

İlk ve ortaöğrenimini Kırşehir´de tamamlamıştır. 2005 yılında Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 2005 yılından itibaren Kırşehir'de farklı okullarda öğretmenlik, müdür yardımcılığı ve okul müdürlüğü yapmıştır.2019 yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde yüksek lisansını tamamlamıştır. 2022 yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde Eğitim Yönetimi alanında doktora eğitimine başlamıştır. 2022 yılından itibaren Kırşehir Badem Pınarı Mesleki Eğitim Merkezinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır.

6. TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRENEN A2 SEVİYESİNDEKİ KIRGIZ ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sibel BARCIN[1]

1. Giriş

Dil öğretiminde konuşma becerisi öğrenilen dil yapıların kavranmasına, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasına, gerçek yaşamın canlandırılmasına destek olmaktadır. Taşköprü'nün belirttiği gibi (2017: 9) farklı dillere sahip kişilerin iletişim kurabilmesi için ortak bir dilde konuşma becerisine sahip olması gerekir. Bu kapsamda konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde işlenecek konunun içeriği, öğrencilerin seviyeleri, sınıf ortamının uygunluğu vb. özelliklere bakarak en uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Uygulamalar içerisinde yöntem ve tekniklerin verimliliğini artırabilecek etkinliklere yer vermek, hedef dili etkin kullanabilmenin önemli gereklerindendir (Göçer, 2015: 24). Bu çerçevede konuşma becerisinin verimliliğini daha iyi hâle getirmek için konunun amacına uygun yöntem ve tekniği seçmek önemli rol oynamaktadır.

Aslan ve Yaylı'nın ifade ettiği gibi (2019: 4) konuşma dili genellikle hazırlıksız, kendiliğinden ve çoğunlukla yüz yüze ortaya çıkar. Sözlü dil sosyal ve kişilerarası durumu anında yansıtan seçimleri ön plana alır. Sözlü dil ve yazı dili keskin bir biçimde birbirinden ayrılamaz, ancak birlikte var olur. Bunun yanında Yılmaz ve Şeref'in söylediği gibi (2025: 1215) Türkçe öğretiminin en başından öğrencileri bıktırmadan ve Türkçenin öğrenilmesinin zor olduğu hissi uyandırılmadan sesletim konusu eğlenceli etkinliklerle ele alınmalıdır. Bu çerçevede araştırmacılar, konuşma becerisinin öğretimini daha etkili hâle getirmek için çeşitli araştırmalara yönelmişlerdir (Güneş, 2014; Şenyiğit ve Okur, 2019).

Yapılmış araştırmalardan hareketle konuşma becerisi ile dinleme becerisi arasında dikkate değer bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Keser'in belirttiği gibi (2018: 29) etkili bir iletişimde, karşıdakini dinlemek ve anlayabilmek konuşmak kadar önemlidir. Karşılıklı konuşmada konuşan taraf, sırayı karşısındakine verdiğinde onu dinleyip anlamalı ve uygun cevaplar vererek iletişimi devam ettirebilmelidir. İletişimin devam etmesi için, dinlerken anladığını sözlü veya sözsüz dil aracılığıyla karşı tarafa belli etmelidir. Etkili iletişimde konuşma ve dinleme-anlama, birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken becerilerdir.

Konuşma becerisinin ilerletilmesi temelinde çeşitli etkinliklere yer verilmesi dildeki öğrenmeleri pekiştirmeye yardımcı olmaktadır. Nitekim konuşma etkinliklerinin

[1] Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Bişkek, Kırgızistan), sibel.barcin@ manas.edu.kg, ORCID: 0000-0002-7617-2699

hedef dili öğrenmeyi desteklediği üzerine birçok araştırma bulunmaktadır (Uçak ve Gökçü 2015; Özmen, Güven ve Dürer, 2017; Tanju, 2019). Bununla beraber dil öğretimi sürecinde iletişimin önemli bir yeri vardır. Öğrenci karşısındakini anlamaya başladığında dil edinimi gerçekleşmeye başlamıştır. Bu bilgilere ek olarak Tekşan ve Çelik (2015: 44) araştırmalarında Türkçe öğretiminin en önemli malzemesinin metin olduğunu, Türkçe dersiyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel becerilerin metinler aracılığıyla yürütüldüğünü dile getirmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini inceleyen araştırmalar (Sallabaş, 2012; Özdemir, 2013; Güneş, 2014; Boylu ve Çangal, 2015; Uçak ve Gökçü 2015; İşcan ve Karagöz, 2016; Fidan, 2017; Yazıcı, 2018; Kurudayıoğlu, 2019; Tanju, 2019) tespit edilmiştir. Bu araştırmaların Türkiye Türkçesini genel olarak yabancı dil olarak öğretiminde ele aldıkları görülmüştür. Bu sebeple konuşma becerisine yönelik araştırmaların Kırgızlara Türkiye Türkçesi öğretimi üzerinde incelenmemesi alan için eksikliğe sebep olmaktadır. Bu bağlamda salgın sürecinde A2 seviyesinde uzaktan öğrenim gören Kırgız öğrencilerin konuşma becerilerini inceleyen bu araştırmanın Kırgızlara Türkiye Türkçesi öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Dil Hazırlık Bölümünde A2 seviyesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin konuşma becerisini ölçmek istenmiş ve öğrencilerin konuşma sorularına verdikleri cevaplardan yararlanılmıştır. Kırgızlara Türkiye Türkçesi öğretiminde öğrenci, öğrenme ortamından çıktıktan sonra Kırgız Türkçesi ve Rusça ile temas etmektedir. Bu sebeple öğrenci hedef dili konuşurken ana dilin ve Rusçanın etkisiyle sesleri çıkarabilmekte ve telaffuzda hata yapmaktadır. Bu çerçevede araştırmada A2 seviyesinde Türkiye Türkçesi öğrenmekte olan Kırgız öğrencilerin konuşma becerisindeki hataları tespit etmek ve olası sonuçları değerlendirmek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu araştırmada öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş, cevaplar belirli başlıklar altında sınıflandırılmış, ardından analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2021: 37) 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 olarak tanımlanabilir. Bu çerçevede araştırma Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Dil Hazırlık Bölümünde öğrenim gören Kırgız öğrenciler ile sınırlıdır.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu uygun örneklem ile oluşturulan Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören A2 seviyesindeki 28 Kırgız öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunda 20 kadın, 8 erkek olmak üzere toplam 28 öğrenci yer almaktadır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin kimlik bilgilerinin gizli tutulması sebebiyle isimleri yazılmamıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında, konuşma becerisi kazanımlarını dikkate alıp Kırgız öğrencilerin konuşma becerilerini incelenerek toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın verileri öğrencilerin dil yapılarındaki eksikliklerini ve hatalarını tespit etmek amacıyla konuşma soruları ile elde edilmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin sorulara konuşmalara verdikleri cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından bilgisayar ortamına aktarılan ham veriler üzerinde kodlama yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırma ile toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda salgın sürecinde öğrenim gören A2 seviyesindeki 28 Kırgız öğrencinin konuşma sorularından elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 243). Bulguların belirlenmesinde kodlardan yararlanılmıştır. Bu kodlar sınıflandırılmış ve uygun alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin ifadelerindeki hatalar dilbilgisi ve telaffuz şeklinde kategorize edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin konuşmaları alıntı olarak verilmiş ve bulguların güvenirliği artırılmak istenmiştir. Araştırmada gösterilen alıntılarda imla ve yazım bakımından düzeltmeye gidilmemiştir. Bu işlemler sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ardından ulaşılan veriler yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda Türkiye Türkçesini A2 seviyesinde öğrenmekte olan Kırgız öğrencilerin konuşma sürecindeki yanlış cümleleri bu bölümde sunulmaktadır.

3.1. Dilbilgisi Yanlışları

3.1.1. Çokluk Ekinin Kullanımıyla İlgili Yanlışlar

Annem bana *çok efsaneler* anlattı.

Çok insanlar şelalenin suyunun nereden geldiğini incelemek istedi.

2020 yılı için benim *çok planlarım* var.

Türkiye Türkçesinde sayı ve miktar bildiren *çok* kelimesinden sonra gelen isme +lar/+ler eki gelmez. Örneğin birinci cümledeki *çok* kelimesi burada *çok sayıda efsane* anlamını verir. Bu sebeple cümlede sayı belirtmek için *çok* kelimesi yeterlidir. Öğrenciler bu dil yapısını öğrenme aşamasında ikinci kelimeye +lar/+ler eki getirebilir ve bu yanlış kullanımı doğal dil kullanımına yansıtabilirler. Kırgız öğrencilerin hedef dili öğrenirken karşılaştığı bu durum öğrenme süreçlerini etkileyebilmektedir.

3.1.2. Bir Sözcüğünün Kullanımıyla İlgili Yanlışlar

Çocukların eğitici *bir filmleri* seyretmesi gerekiyor.

Onlar bilerek başka *bir insanlara* benzemek istiyorlar.

Yukarıdaki cümlelerde iki öğrencinin bir ile çokluk ikini birlikte kullandığı görülmektedir. Bu sebeple öğrencilere bir sıfatının nasıl kullanıldığını örnek cümleler ile daha çok göstermek gerektiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla hedef dildeki öğrenmelerin daha çok pekişmesi için daha çok pratik gerekmektedir.

3.1.3. Bu Sıfatının Kullanımıyla İlgili Yanlışlar

En uygun zaman *bu* sabahtır.

Çok dil bilmek *bu* çok güzel bir şey diye düşünüyorum.

Kırgız öğrencilerin en çok hata yaptıkları dil yapılarından bir tanesi "bu" işaret sıfatını sürekli olarak cümlede kullanmalarıdır. Bunun sebebi olarak Rusçanın Kırgız Türkçesine etkisiyle düşünmeleri gösterilebilir. Burada öğreticinin anlayışla süreci yönetmesi kayda değerdir. Özellikle öğretim dili Rusça olan okullardan mezun olan öğrenciler ilk zamanlar Rusçadan aktarım yapabilmektedir. Bu kapsamda öğrencilere destek olmak, yanlışlarını görmeleri için doğru kullanımları göstermek dil öğrenme sürecini kolaylaştırabilmektedir.

3.1.4. Belirtme Durumuyla İlgili Yapılan Yanlışlar

Çocuklar çizgi filmlerdi seyrediyorlar.

Yukarıdaki cümlede bir öğrenci belirtme durumu ekini ana dili etkisiyle yanlış kullanmıştır. Kırgız Türkçesinde belirtme eki /DI/ biçimindedir. Bu çerçevede öğrencilere ad durum eklerini öğretirken ad durum eki ve fiil ilişkisine daha çok dikkat etmekte ve öğrencilere sık sık bu eki kullanma fırsatı sunmakta fayda vardır. Diller arası hatalar olarak geçen bu yanlışlar öğrencilerin genel olarak ana dildeki düşünce şeklini hedef dile yansıtmaları sebebiyle gerçekleşmektedir.

3.1.5. Ünlü Uyumuyla ilgili Yapılan Yanlışlar

Bence şimdi *da* mektup yazıyoruz.

Egzersiz *da* yapmak bence zor değil.

Türkiye Türkçesinde incelik/kalınlık uyumuna dayanan "da" bağlacının yukarıdaki cümlelerde yanlış kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte Kırgız Türkçesinde "da" bağlacının temel ünlü uyumuna uymaması sebebiyle öğrencilerin ana dilin etkisiyle yanlış yaptıkları gözlenmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin olumsuz aktarım yapmalarının önüne geçilmesi için örnek kelimeler ile çalışılarak pratik yapılabilir.

Bu kitabı size de arkadaşlarıma *de* tavsiye ederim.

Yukarıdaki cümlede ise bir öğrencinin dil içi hata yaptığı tespit edilmiştir. Öğrencinin hedef dilin dil yapısı kuralını yeterince mantığına yerleştiremediği görülmektedir.

3.1.6. Ünsüz Yumuşamasıyla İlgili Yapılan Yanlışlar

Bir *kurta* denk gelmiş.

Yukarıdaki cümlede /t/ ünsüzünden sonra /a/ ünlüsü gelmesi ile ünsüz yumuşaması görülmektedir. Bununla birlikte öğrencinin bu kuralı uygulamadığı anlaşılmaktadır. Hedef dilin önemli konularından biri olan ünsüz yumuşamasının anlaşılması öğrenciler için başlangıçta zor olabiliyor. Dolayısıyla öğrencilere doğru kullanımı ve telaffuzu göstermek bir hayli önemlidir.

3.1.7. -(y)Ip Zarf Fiilinin Kullanımında Görülen Yanlışlar

Annemle ben apartmanda *yaşap* kira veriyoruz.

Yukarıdaki cümlede öğrenci ana dilin etkisiyle zarf fiili "-p" şeklinde eklemiştir. Dolayısıyla öğrenci burada ana diline göre düşünmüştür.

3.1.8. İçin Sözcüğünün Yazımında Görülen Yanlışlar

Zenginlik güzel ve mutlu yaşamak *üçün* gerekli.

Yukarıdaki cümlede öğrenci ana dilin etkisiyle için edatını üçün biçiminde kullanmıştır. Burada da diller arası hata görülmektedir.

3.1.9. İlgi Ekinin Gerektiği Hâlde Yazılmaması Sebebiyle Yapılan Yanlışlar

Onlar *biz gibi* kolay yolculuk yapamazlar.

Öğrencilerin dil öğretimin başlarında yaptıkları yanlışlardan bir tanesi ilgi ekinin gerektiği hâlde kullanılmamasıdır. Yukarıdaki cümlede gibi edatı kişi zamiri ile birlikte kullanılmıştır. Hedef dilde "bizim gibi" biçiminde söylenirken Kırgız

Türkçesinde "biz siyaktuu" şeklinde söylenebilmektedir. Bu kapsamda öğrencinin ana dilinden olumsuz aktarım yaptığı söylenebilir.

3.2. Telaffuz

3.2.1. Kelimelerin Yanlış Söylenmesiyle İlgili Yapılan Yanlışlar

Eskiden *guvercinle* mektuplaşırdık.

Babası her yıl sihirli *almayı* yiyip gençleşmiş.

Televizyonda *habarları* izlemeyi de çok seviyorum.

Mesale şimdi benim akvaryumumda 4 balık var.

Universiteye girdim.

Kitep okumak bizim hafızamı geliştirir.

Biribirimizi çok sık ziyaret ediyoruz.

Okul yıllarında az kitap okuduğum için gerçekten *pışmanım*.

Yukarıdaki cümlelerde öğrencilerin kelimeleri yanlış seslendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğreticinin doğru telaffuzu göstermesi öğrencilerin doğru seslendirmelerine yardımcı olacaktır.

3.2.2. /h/ Sesinin Telaffuzunda Görülen Yanlışlar

O şelale *hakkında* çok güzel bir efsane vardır.

Hangi programlar sizin daha çok ilginizi çekiyor?

Onlar o *şehirdeki* her şeyi gösterirdiler.

İnsanların bana inanmaması beni *rahatsız* ediyor.

Hayatta daha başarılı ve iyi insanlar olurlar.

Ben kalabalıktan, gürültüden *hoşlanmıyorum*.

Yukarıdaki cümlelerde öğrencilerin /h/ sesini sert çıkardıkları görülmüştür.

3.2.3. /k/ Sesinin Telaffuzunda Görülen Yanlışlar

O yerden güzel su *akıyor*.

Altın kuşu istemişler.

Eğer bu çözüm hoşunuza gitmediyse *başka* bir çözüm de bulabilirsiniz.

Aklın sağlıklı bir şekilde insanların yararına kullanılması gerekir.

Yukarıdaki cümlelerde öğrencilerin /k/ sesini sert çıkardıkları tespit edilmiştir.

4. Sonuç

Bu araştırmada A2 seviyesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin konuşma becerileri dilbilgisi ve telaffuz kategorilerinde incelenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuç Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Konuşma Becerisine İlişkin Dağılımlar

		Yanlış Sayısı
Dilbilgisi	Çokluk Ekinin Kullanımıyla İlgili Yanlışlar	3
	Bir Sözcüğünün Kullanımıyla İlgili Yanlışlar	2
	Bu Sıfatının Kullanımıyla İlgili Yanlışlar	2
	Belirtme Durumuyla İlgili Yapılan Yanlışlar	1
	Ünlü Uyumuyla ilgili Yapılan Yanlışlar	3
	Ünsüz Yumuşamasıyla İlgili Yapılan Yanlışlar	1
	-(y)Ip Zarf Fiilinin Kullanımında Görülen Yanlışlar	1
	İçin Sözcüğünün Yazımında Görülen Yanlışlar	1
	İlgi Ekinin Gerektiği Hâlde Yazılmaması Sebebiyle Yapılan Yanlışlar	1
Telaffuz	Kelimelerin Yanlış Söylenmesiyle İlgili Yapılan Yanlışlar	8
	/h/ Sesinin Telaffuzunda Görülen Yanlışlar	6
Toplam	/k/ Sesinin Telaffuzunda Görülen Yanlışlar	4
		33

Tablo 1'de Kırgız öğrencilerin A2 seviyesinde konuşma becerisinde yaptıkları yanlışlara ilişkin dağılım görülmektedir. Elde edilen bulgular ışığında konuşma sürecinde toplamda 33 yanlış yapıldığı tespit edilmiştir. Tabloda kelimelerin yanlış söylenmesinden dolayı ortaya çıkan hatalar dikkat çekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin ana dilin etkisiyle /h/ ve /k/ ünsüzünün telaffuzunda da zorlandıkları fark edilmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ile alanyazındaki bazı araştırmalar örtüşmektedir. Yılmaz ve Şeref (2015: 1215) araştırmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen

öğrencilerin farkında olarak ya da olmayarak ana dillerindeki ses birimlerin özelliklerini okuma ve konuşmada hedef dile taşıdıklarını tespit etmişlerdir.

Bu bilgiler çerçevesinde Kırgızlara Türkiye Türkçesi öğretiminde konuşma becerisine ilişkin öneriler şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin hedef dildeki temel ses bilgisini daha iyi telaffuz edebilmeleri için daha çok pratik yaptırılabilir.
- Öğrencilerin söylemekte zorlandıkları kelimelerin listesi oluşturulabilir.

Kaynakça

Aslan, Y. ve Yaylı, D. (2019). Konuşma Eğitiminde Temel Kavramlar (1-5), içinde: Konuşma ve Eğitimi, Edt. Gökhan Çetinkaya, Ankara: Pegem Akademi.

Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), s. 349-368.

Fidan, D. (2017). Söz Edimi Kuramına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamlarında Kullanımı: Diksiyon Dersleri İçin Bir Etkinlik Denemesi. *Turkish Studies*, 12(25), 373-400.

Göçer, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.

Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.

İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.

Keser, S. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Kurudayıoğlu, M. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Konuşma Türleri Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 736-750.

Özdemir, E. (2013). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sallabaş, M.E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.

Şenyiğit, Y. & Okur, A. (2019). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi ve Telaffuz Eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52) , 519-549.

Taşköprü, G. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Sınıflarında Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Materyal Hazırlama. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tanju, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A1 ve A2 Düzeyleri İçin Önerilen İletişimsel Konuşma Etkinlikleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tekşan, K., ve Çelik, G. (2015). Mehmet Akif Ersoy'un Şiirlerinin Türkçe Derslerinde Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 30-47.

Uçak, S. ve Gökçü, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği). *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.

Yazıcı, M.H. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sözlü İletişim Stratejileri: Konuşma Becerisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Yılmaz, İ ve Şeref, İ. (2015). Arap Öğrencilerin Türkçe Okuma Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirden Yararlanma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1213-1228.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öz Geçmiş

Sibel Barcın

2014 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümünden mezun olmuştur. Yüksek lisansını 2016 yılında Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalında, doktorasını 2020 yılında Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalında tamamlamıştır. 2017 yılından beri Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde Türkiye Türkçesi okutmanı olarak görev yapmaktadır.

7. XV. YÜZYIL KLASİK TÜRK ŞİİRİNDE İLİŞKİ SÖZLERİNİN KALIPLAŞMA DERECELERİ VE KAVRAM ALANI SINIFLANDIRMALARI İLE TANIKLI SÖZLÜĞÜ

Enes İLHAN[1]

Ayşe ÖZKAN AKDAĞ[2]

Giriş

XV. yüzyıl klasik Türk şiiri, bir taraftan XIII. asra dek uzanan yazı dili birikiminin sağladığı tecrübe ile diğer taraftan beylikler döneminden itibaren rağbet görmeye başlayan Türkçenin tabii gelişim seyri itibarıyla kendi klasiğini temsil etme adına büyük bir atılım içerisindedir. Bu atılım esasen siyasi ve sosyolojik olarak bazı sebepleri ihtiva etmekteydi. Fatih'in İstanbul'u fethetmesi siyasi olarak yeni bir çağın başlamasına yol açtığı gibi klasik şiir için de yeni bir dönemin kapılarının aralandığı bir zamanın alameti olmuştur. Türk dilinin Orta Türkçe dönemden Yeni Türkçe dönemine geçmesi Türk edebiyatının ise kuruluş devrinin tamamlayıp klasikleşmesi bu devirde Türkçenin katettiği iki önemli merhale olarak tespit edilmektedir (Yavuz, 2017: 69). Tabii burada zikredilen "İstanbul'un fethi" metaforu devlet nizamının kuruluşu, Anadolu'da siyasi istikrarın sağlanması ve şiirin gelişim seyrini önemli ölçüde etkileyen şairlere olan yardımların artırılmasını ihtiva etmektedir. II. Murad döneminden itibaren başlayan maaşa bağlama, makam tahsis etme, para, kürk, toprak vb. hediyeler ihsan etme şeklinde özetlenebilecek olan şairleri destekleme uygulamaları Fatih ve nihayetinde II. Bâyezid dönemlerinde de aratarak devam etmiştir[3]. XIII. ve XIV. yüzyılları anlatan Moğol istilaları ve beylikler döneminin istikrarsız ortamları XV. yüzyılda fetihler ve sistemleşen devlet kurumları ile huzura ve dinginliğe evrilir. Saray, paşa ve bey konakları ile işret meclislerinde tertip edilen edebî muhitler, yaygınlığı ve tercih edilirliği ile bir önceki asrın çok ilerisindedir[4]. Şiirin gelişip boy göstermesi için gereken asgari şartların sağlandığını ima eden tüm bu hususların yanı sıra öteden beri şairleri Türkçe şiir yazmaya sevk eden en temel amil olan "anlaşılma endişesi"nin XV. yüzyılda Türk şiirinin klasikleşmesi adına önemli işlevler gördüğü unutulmamalıdır[5].

---

1 Arş. Gör. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Tekirdağ, Türkiye), enesilhan@nku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4452-5717

2 Arş. Gör., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Tekirdağ, Türkiye), aakdag@nku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7172-7950

3 İlk defa II. Bâyezîd döneminde tutulmaya başlayan ve şairler, bilgin ve sanatkârlara olan ihsanların kayıtlarının yer aldığı "*İnâmât Defterleri*'nden devir içerisinde şairlere olan ihsanların ne ölçüde olduğuna dair fikir yürütülebilmektedir detaylı bilgi için bk. (Erünsal, 1981; Gök, 2014).

4 Edebi muhitler, himaye geleneği ve işret ortamları ile ilgili detaylı bilgi için bk. (ipekten, 1996; Durmuş, 2009).

5 Semih Tezcan klasik edebiyatın Acem taklidi değil Acem çıkışlı bir edebiyat olduğunu vurgulamakta, klasik edebiyatın Farsçanın yörüngesinden çıkıp müstakil bir hüviyete bürünmesini bir atılım olarak

Kaleme alınan her eser muhatap alınan zümrenin beklentilerine göre şekillenir. Yazar, eser oluşturma esnasında içerisinde bulunduğu kültürel zemine ve konuşulan dilin gereklerine göre hareket eder. Okuyucuda ortaya konan esere dair farkındalık oluşması, eseri anlamasına ve eserde ne anlatıldığına dair az da olsa bir fikrin teşekkülüne bağlıdır. Selçuklular devrinde yöneticilerin Türk olmasına rağmen hâkim olunan sahada Farsçanın cari olması eserlerin Farsça kaleme alınmasına yol açmıştır. 1071 Malazgirt Zaferi'nden sonra kitleler hâlinde Anadolu'ya gelen Oğuzların demografik üstünlüğü sağlayana değin Anadolu'da eserlerin büyük oranda Farsça kaleme alındığı tespit edilmektedir (Kartal, 2008: 310). XIII. ve XIV. yüzyılda kaleme alınan bazı eserlerin Oğuzcanın yanında Doğu Türkçesi özelliklerine de sahip olması ile karışık dilli hususiyetler göstermesi Oğuzlarla beraber sayıları az da olsa diğer Türk boylarının da Anadolu'ya gelmiş olmasına bağlanır[6] (Mazıoğlu, 2009a: 163). Moğol istilalarının ve siyasi istikrarsızlıkların baş gösterdiği XIII. asır ortalarından itibaren Anadolu'da tasavvuf çevrelerinin etkinliklerini artırdığı görülür. Büyük şehirlerde yaşayan yüksek zümreye yönelik Farsça kaleme alınan eserlerin yanı sıra tasavvuf düşüncesini tabana yayma adına ve "anlaşılma endişesi"nin saikiyle tertip edilen tasavvufi eserler, Oğuzcanın edebî dil olma yolundaki ilk teşebbüsleri olarak tespit edilir (Akün, 1994: 393)[7]. XIV. yüzyılı da içerisine alan beylikler döneminde Türkçenin ilim ve edebiyat dili olarak özgüveninin geliştiği görülür. Türkmen beylerinin Arapça ve Farsçaya olan vukufiyetlerinin Anadolu Selçuklu sultanları ölçüsünde olmaması, kendi kültürlerine, yaşayışlarına, adet ve göreneklerine daha çok değer vermeleri ve Türkçe tercüme ve telif faaliyetlerini desteklemeleri Türk şiirinin gelişimi açısından kayda değer ilk gelişmelerin kat edilmesine vesile olur[8]. Farsça ve Arapça karşısında Türkçe dil bilincinin gelişmesi ile Farsça konuşan azınlığı muhatap alma yerine Türkçe konuşan halka karşı mensubiyet duygusunun işlerlik kazanması XV. asra girerken Türkçe lehine elde edilen iki önemli kazanım olarak değerlendirilmektedir (Kartal, 2008: 358).

XV. yüzyıl klasik şiirini bir önceki yüzyıldan farklı kılan en önemli husus Fars şiiri ile araya mesafe koyma, özgünlüğü yakalama ve estetik beklentileri karşılama adına deyim, atasözleri, ikilemeler gibi kalıp sözlere; inanç, pratik, gelenek, görenek gibi

---

değerlendirmekte ve "okunma ve anlaşılma isteği"ni bu atılımın en önemli etkenlerinden biri olarak tespit etmektedir (Tezcan, 2010: 259).

6 XVIII. ve XIV. yüzyıllarda kaleme alınan *Behcetü'l-Hadik, Kuduri Tercümesi, Feraiz Kitabı* vb. eserlerde görülen karışık dil hususlarının nedenine dair bazı tespitler ile ilgili bk. (Demir, 2007).

7 Anadolu'da ilk Türkçe şiirin yine bir sufi olan Evhadüddin Kirmânî (öl. 635/ 1238) tarafından kaleme alınması bu bağlamda tesadüfi değildir (Kartal, 2008: 341).

8 Ziya Avşar Anadolu Selçuklu Devleti'nin yıkılmasından sonra Anadolu'da muhtelif yerlerde kurulan beyliklerin etkin rol oynadığı beylikler dönemi ismiyle anılan devirde şiir dilinde ibrenin birdenbire Türkçeye çevrilmesini iki nedene bağlamaktadır. İlki okuryazar olmayan Oğuz kitlelerinin muhatap alınması; ikincisi ise beylerin Selçuklu'ya karşı kendilerini ayrı bir varlık olarak ön plana çıkarmak istemeleridir (Avşar, 2009: 29).

Türk kültürüne ait unsurlara; gündelik hayata, sosyal çevreye ve doğaya şiirlerinde daha çok yer vermeleri noktasında şairlerin geliştirdikleri bilinç durumudur. Tezkirelerde "kudemâ" olarak tavsif edilen bir önceki yüzyıl şairlerinin ortaya koydukları şiir dili, arkaik kelimelerle dolu olması ile kaba görülür; şairler ise Fars şiirinden alınan kalıp teşbih ve mecazları doğrudan şiirlerine dâhil etmeleri ile taklitçilikle suçlanır (Arslan, 2021: 84). Devrin bürokrat şairlerinden Tâcîzâde Cafer Çelebi'nin (öl. 921/ 1515) *Hevesnâme*'sinde Şeyhî'yi (öl. 832/ 1429'dan sonra) garip kelimeler kullanma ve İran taklitçiliği ile Ahmed Paşa'yı ise belagat yetersizlikleri ile eleştirmesi bu minvaldedir (Erünsal, 1998: 278). Şairleri Türkçe şiir yazmaya iten en önemli etken olarak tespit edilen "anlaşılma endişesi" bu yüzyılda "yerlilik arzusu"na evrilir. "İvaz Paşazade Atâyî, Saruca Kemal, Sâfî gibi şairlerin şiirlerinde görülen yerlilik arzusu Necati Bey'in şahsında en büyük temsilcisini bulur" (Macit, 2007: 33). Deyim, atasözü, ikileme, ilişki sözleri, yerel tabirler gibi günlük konuşma dilinin tüm verilerini mısra estetiği içerisinde eriten ve bunu yaparken de herhangi bir zorlama, tenafür ve tenakuza mahal vermeyen Necâtî, hem kendi döneminde hem de kendisinden sonra gelen şairler üzerinde derin tesirler bırakır[9]. Türkçe duyuş ve düşünüşü şiire hâkim kılması itibarıyla Âşık Çelebi (öl. 979/ 1572) Necâtî için Fars şairlerinin kınama taşlarının açtığı yaralardan Türk şairlerini kurtardığını söyler (Kılıç, 2018: 362). Kendi çağını çok iyi idrak eden Latîfî (öl. 990/ 1582), Necâtî üslubunu "tarîk-i durûb-ı emsâl" ve "üslûb-ı şîve-i makal" olarak iki esas üzerine oturtur. Necâtî'ye gelinceye kadar Fars şiirinden mana ve hayal temini yörüngesinde gelişen şiir Necâtî ile Türkçe duyuş ve düşünüşe kavuşur. Gündelik hayatta kullanılan kalıp sözlerin şiirlerde boy göstermesi, okuyucu olarak halkın şiire olan rağbetini artırdığı gibi şairlerin de halkı muhatap olarak almalarını pekiştirir (Canım, 2000: 515-516).

Konuşma dili verilerine dayalı dil zemini, sosyal hayata dönük veçhesi, adet, gelenek, görenek ve inanç eksenli mana evreni XV. yüzyıl şiirini kıymetli kılan hususlardır. Bu itibarla geçmişten günümüze XV. yüzyıl şiirini çeşitli açılardan ele alan pek çok akademik çalışma gerçekleştirilmiştir. Meseleye dil ögeleri açısından bakıldığında daha ziyade deyim, atasözleri, ikilemelere odaklanıldığı görülür. Konuşma dili ile büyük temasların kurulduğu böylesine önemli bir dönemde ilişki sözlerine dair herhangi bir dikkatin geliştirilmemesi bir eksiklik olarak zikredilebilir. Yaptığımız çalışma ile XV. yüzyıl klasik Türk şiirinde tercih edilen ilişki sözleri kümülatif olarak verilecek, bunlara dair bazı semantik incelemeler ile sıklık analizlerinde bulunulacak ve şiirin konuşma dili ile olan teması ilişki sözleri üzerinden ortaya konacaktır.

---

9 Hasibe Mazıoğlu'na göre Necâtî'ye gelinceye değin ve ondan sonra da Osmanlıcada Türkçeyi bu ölçüde şiir dili yapan başka bir şair yoktur (Mazıoğlu, 2009b: 329). Muhsin Macit "Türkçenin Anadolu'da şiir dili hâline geliş sürecinde yaşadığı bütün deneyimleri *Necâtî Dîvânı*'nda estetik bir istif anlayışına uygun olarak" bulunabileceğini belirtir (Macit, 2007: 33-34). Necâtî'nin özgün şiir üslubu ve etkileri ile ilgili bk. (İlhan, 2023).

Çalışmamızın alanyazında bu minvalde yapılacak benzeri çalışmalar için yöntem ve kategorizasyon açısından örnek teşkil etmesi umulmaktadır.

Kalıp Dil Birimleri ve Kalıplaşma

Her dilde anadilden gelen bir temel kelime varlığı bulunur. Daha yeni zamanlarda türetme ve birleşim yoluyla yapılmış veya yabancı dillerden gelmiş kelimelerle birlikte kelime dağarcığı genişleyerek dilin kelime varlığını meydana getirir. Bu tür kelime varlığının yanında deyim, atasözü, ikileme, özdeyiş ve ilişki sözleri gibi kalıp dil birimleri de dilin söz varlığındandır (Aksan, 2015: 7; Gökdayı, 2020: 33 ve Hengirmen, 1999: 238). Ong'a göre birincil sözlü kültür ortamı insanının zihin yapısını şekillendiren önemli faktör ve düşüncelerini söze dökmede tek unsur kalıp ifadelerdir. Ona göre düşüncenin çekirdeği bu deyişlerdir ve kalıplaşmış deyişlerden oluşmayan hiçbir düşünce uzayıp gidemez (Ong, 2010: 49-50). Söz varlığının bir bölümünü oluşturan kalıplaşmış dil birimleri, sözcüklerden, sözcük öbeklerinden, cümle vb. yapılardan farklı özellikler taşımaktadır.

Kalıplaşmış dil birimlerinin alt kategorilerini oluşturan yapıların tamamının (atasözü, deyim, vb.) ortak özelliği kalıplaşmış olmalarıdır. *Kalıplaşma* veya *donma* şeklinde isimlendirilen bu dil olayını Korkmaz, "iki ya da daha çok kelimenin anlam kaymasına uğrayarak ilk anlamlarından farklı bir biçimde kaynaşıp kalıplaşması"(Korkmaz, 2019: 169) ; İmer vd., "genel anlamda, bir öğenin belirli bir konumda (veya biçimde) bulunmasının, bir başka öğenin bulunmasına ya da belirli bir biçimde olmasına dayanması"(İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 165); olarak ifade ediyor. Bu tip kalıplaşmış birimleri yapıca donma ortaklığı içerisinde toplayabilmek için *donma* teriminin kullanılmasını öneren Altınöz ise, "Bir sözcüğün ancak belirli ve sınırlı sözcüklerle birlikte görünme zorunluluğuna girmesi" biçiminde tanımlıyor (Altınöz, 2013: 28).

Kalıp Dil Birimlerinin Özellikleri

Yukarıda da bahsettiğimiz gibi kalıp dil birimleri dilin söz varlığını oluşturan diğer söz, söz öbekleri, cümle vb. yapılardan daha farklı özelliktedir. Kalıplaşmış dil birimlerinin kalıplaşmamış diğer yapılardan farkı, ilk defa duyan biri tarafından hissedilebiliyor olsa da bu tür yapıları ayırt edilebilmek veya sınırlarını çizebilmek oldukça zor bir iştir. Bu bakımdan kalıp dil birimlerini tanıma ve ayırt etmede kullandığımız bazı ölçütleri sıralamakta yarar var:

1. Konuşma esnasında üretilmeyip daha önceden hafızada saklanan mevcut birimlerdir. (Gökdayı, 2020: 53; Karaağaç, 2018:519)
2. Tek bir söz gibi algılanır ve anlamdırılırlar. (Gökdayı, 2020: 54; Karaağaç, 2018: 519)
3. Birimi oluşturan ögelerin yerleri genellikle sabittir. (Gökdayı, 2020: 54; Karaağaç, 2018: 519)

4. Kalıplaşmış yapının ögeleri, önceki anlamlarını terk ettikleri bu yeni yapıda bir araya gelerek farklı bir anlam oluşumuna hizmet ederler. (Gökdayı, 2020: 54; Karaağaç, 2018: 520;)
5. Kalıp birimler herhangi bir kavramı tek tek sözlere göre daha etkili ve mükemmel karşılar. Bu özellikleri onları başka dillere çevrilemez hâle getirir. (Gökdayı, 2020: 55; Karaağaç, 2018: 520)
6. Eşseslilik özellikleri vardır; bir kalıp birimin mecaz ve gerçek anlamlı kullanışları bulunabilir. (Karaağaç, 2018: 520)
7. Kalıp ifadelerin eşanlamlıları da bulunabilir. (Karaağaç, 2018: 520)

İlişki Sözleri

Kalıp söz veya *kültür birim* olarak da adlandırılan *ilişki sözleri*, toplum bireyleri tarafından sosyal hayatta, gündelik ilişkileri düzenlemek amacıyla, söylendiği anda toplumun diğer bireyleri tarafından kolayca algılanarak anlaşılan basmakalıp dil birimleri olarak tanımlanabilir.

Atasözü, deyim, ikileme ve özdeyiş gibi yapılarla birlikte dilin söz varlığını oluşturan ilişki sözleri, şimdiye kadar üzerinde çok çalışılmış bir alan değildir. Diğer kalıp yapılar üzerinde çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen birkaç çalışma dışında, kalıp dil birliklerinin bu türü üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapılmamıştır. Özellikle Türkçenin tarihî evrelerini temel alan çalışmalarda bu tür kelime birliklerinin derlenmiş müstakil çalışmaları oldukça azdır.

Şimdiye kadar çeşitli adlarla ve farklı ölçütlere dayanarak tarifi yapılan, sınırları net olarak çizilmemiş bu türün tanımlarındaki çelişkili ifadeler ve kullanılan farklı terimler kavram karmaşasına sebep olmaktadır.[10] İlişki sözlerinin bir alt birimi olan dua/alkış ve beddua/kargış yapıları dışında diğer ilişki sözlerinin ayrı bir adlandırmasının bulunmaması da alandaki bir diğer eksikliktir. Bu eksiklik ilişki sözlerini esas alan çalışmaları sınırlandırmaktadır.

---

[10] Doğan Aksan, *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* kitabında "Kalıplaşmış Sözler" başlığı altında daha çok özdeyiş tanımına uyacak bir açıklama yapıyor: "Sözvarlığı içindeki ilişki sözleri, çoğunlukla belli bir kişiye ya da bir olaya dayanan, çoğu kez ünlü kişilerin, sanatçıların bir olay dolayısıyla söyledikleri, dilde yerleşen ve çeşitli dillere çevrilerek genelleşen sözlerdir."(Aksan,2020, III. Cilt: 37); diğer kitabı *Türkçenin Sözvarlığı*'nda, "İlişki Sözleri (Kalıp Sözler)" başlığı altında: "Sözvarlığı içinde yer alan bu ögeler, bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması adet olan birtakım sözlerdir."(Aksan, 2015: 201); bir diğer kitabı *Türkçenin Gücü*'nde ilişki sözlerini: "Bilindiği gibi her toplumda belli durumlarda söylenmesi gelenek olmuş sözler, duyguları açığa vuran kalıplar, çeşitli klişeler vardır" şeklinde ifade ettikten sonra örneklerle konuya açıklık getiriyor (Aksan, 1993:159). Günay Karaağaç, *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğ* 'nde *kalıp söz* kavramını "Bireysel ve nedenli olan bir söz dizimi biriminin genelleşip yaygınlaşarak nedenliliğini yitirmesiyle ortaya çıkan ve tek bir sözlük birimi gibi algılanan söz öbeği veya cümleye denir" şeklinde açıklayarak deyim, atasözü gibi yapıları *kalıp söz* olarak nitelendiriyor; aynı başlık altında *kalıp birim* kavramını "Bütün sözlerin kendi bağımsız anlamlarından uzaklaşması sonucunda oluşan bağımsız söz öbeği" şeklinde açıklayan Karaağaç, *kalıplaşmış söz* madde başını ise "Belli durumlarda söylenmesi konusunda toplumun bireyleri arasında üzerinde anlaşmaya varılmış söz öbekleri veya cümlelerdir" şeklinde açıklıyor (Karaağaç, 2018: 516-523).

İlişki sözlerini ele alan çalışmalara bakıldığında genel olarak *kalıp söz* teriminin tercih edildiği görülmektedir. Fakat bu terim, zaman zaman kalıp dil birimlerinin tümünü içine alan *kalıp yapı* terimi ile karışabilmektedir. Bu nedenle biz, Aksan'ın "...bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması âdet olan bir takım sözlerdir" şeklinde tanımladığı *ilişki sözleri* terimini kullanmayı tercih edeceğiz (Aksan, 2015: 42).

Günlük konuşma dili bir toplumun kültürü, gelenek-görenekleri, inançları, sahip olduğu değerleri, tutum ve davranışları hakkında bize önemli bilgiler verir. İçinde bulunduğumuz zamanda, günlük konuşma dilinin nasıl olduğunu yaşayarak deneyimleyebiliyor olsak da daha eski devirlerde bunu tespit edebilmek bugünkü kadar kolay değildir. Önceki yüzyıllarda cari olan günlük dilin tespiti yalnız yazılı kaynaklar vasıtasıyla mümkündür. Ancak, günlük konuşma dili ile yazı dili arasındaki farklılıklar, tespit için kullanabileceğimiz tek başvuru kaynağı olan yazı dili üzerinden tarihî dönemlerdeki konuşma diline ait izler bulmayı veya o dönemde konuşmanın nasıl olduğuna dair değerlendirmeler yapmayı zorlaştırmaktadır.

Osmanlı Türkçesinden önceki dönemler için bu tespit daha zorken Osmanlı Türkçesi için durum biraz daha farklıdır. Osmanlı dönemindeki günlük konuşma dili dönem içinde yaşamış, gözlem yapmış kişilerin gramer kitaplarında yer verdikleri konuşma örnekleri içeren gramerlerden, tarihlerden, seyahatnamelerden veya şeriye sicillerinden yapılabilmektedir.[11] Bahsedilen yöntemler dışında Türkçenin tarihî dönemleri hakkında yazı dili üzerinden günlük konuşma diline ait söz varlığının tespiti, edebî eserlerden yapılan ilişki sözleri derlemeleri ile de mümkündür. Dönemin dili üzerinden bir toplumu tanımak, tam anlamıyla dile vakıf olabilmek veya değerlendirmeler yapabilmek açısından bu tür derlemeler önemli bir yere sahiptir.

İlişki Sözlerinin Özellikleri

Bugün kullanımda olan sözlüklerde bir kısmı var olan fakat büyük bir çoğunluğu sözlüklere girmemiş; girse dahi farklı kalıp dil birimlerinden biri gibi algılanarak sınıflandırılmış ilişki sözlerini tanıma ve ayırmada bazı nitelikler temel alınabilir:

1. Atasözü, deyim, ikileme vb. gibi kalıplaşmış dil birimleridir.
2. Bir kısmı, tamamen donmuş, değiştirilemeyecek bir yapıya sahiptir; bir kısmı ise biçimsel ve dizimsel değişikliklerle geçici biçimlere bürünebilmektedir.
3. Sözcük, söz öbeği veya cümleden oluşabilirler.
4. Yargı bildiren tek cümle hâlindeki ilişki sözleri çoğunlukla geniş zaman ya da emir eki almış biçimdedir.

[11] Ayrıntılı bilgi için bk. (Kartallıoğlu, 2021)

5. Özelikle doğum, ölüm, evlenme gibi özel durumlarda duyguları açıklamak için kullanılırken, günlük konuşmalarda da konuşmayı süsleyici, duygularımızı yansıtıcı, anlatımımızı güçlendirici bir işlevi yerine getirirler.
6. Anlatıma zenginlik katan, kendine has, özel bir yapıları vardır.
7. Toplum bireyleri için sosyal hayatta iletişimi kolaylaştırarak akıcı hâle getirirler.
8. Toplum içinde kullanıla kullanıla söylenmesi âdet olmuş sözlerdir.
9. Çoğunlukla tek bir kavramı mecazsız şekilde karşılarlar.[12]

XV. Yüzyıl Klasik Türk Şiirinde İlişki Sözlerinin Kalıplaşma Dereceleri

Atasözü, deyim, ikileme vb. kalıp ifadelerin çoğu tanımında 'kalıplaşma/donma' niteliği vurgulanmaktadır. Fakat kullanımda bu kalıplaşmanın daima sabit olmadığını, donmuşluğun zaman zaman esnediğini ve bazı bölümlerin değiştiğini görürüz. İlişki sözleri de diğer kalıplaşmış dil birimleri gibi 'kalıplaşma/donma' niteliğine sahip olmasına rağmen bazıları daima aynı kalırken bazıları biçimsel veya dizimsel değişikliklere izin verir. Bu değişiklikler, ifadenin asıl yapısını bozacak kalıcı dönüşümler değil; konuşan kişiye, hitap edilen kimseye ve zamana göre farklılaşan biçimsel değişiklikler veya çeşitli sebeplerle sözcük ekleme çıkarma gibi eylemlerle meydana gelen dizimsel değişikliklerdir. Tüm ilişki sözlerinde kalıplaşma aynı zamanda ve aynı derecede gerçekleşmediğinden kalıplaşma dereceleri de farklıdır. Bazı ilişki sözleri tam kalıplaşma biçiminde tamamen donmuş ve değiştirilemez hâldeyken bazıları da genel hatlarıyla kalıplaşma özelliğini yitirmeyecek surette değişim ve dönüşüme izin verir.

Kalıplaşma Dereceleri [13]

1. Tam Kalıplaşma

Biçimsel ya da dizimsel herhangi bir değişime izin vermeyen yapılar tam kalıplaşma hâlindedir. XV. yüzyıl divanlarındaki ilişki sözlerinde bu kalıplaşma türünün bir kısmını ödünçlemeler, yani yabancı dilden giren ilişki sözleri oluşturmaktadır. Arapça ve Farsçadan dile yerleşen bu yapılar, alındıkları dilde var oldukları biçimde korunarak kullanılmış, değişime uğramamışlardır.

Tam kalıplaşma sınıfına giren Türkçe ilişki sözleri XV. yüzyıl için klişeleşmiş görünüyor. Klişeleşen bu yapılardan bazıları dönem için kalıplaşma/donma hâlinde olsa da günümüzde daha farklı biçimlerde yaşadığını müşahede etmekteyiz. Süreç içinde, kalıp yapıdaki kelime ya da kelimelerin güncelliğini yitirmesiyle günümüzde yeni formlarına bürünmüşlerdir. Örneğin, 'güç ile gökçeklik olmaz' sözü bugün,

[12] İlişki sözlerinin özellikleri oluşturulurken büyük ölçüde Günay Karaağaç'ın çalışması esas alınmıştır bk. (Karaağaç, 2018: 519-520)

[13] Kalıplaşma derecelerini gösteren sınıflandırmalar Hürriyet Gökdayı'nın çalışmasından alınmıştır bk. (Gökdayı, 2020: 27).

'zorla güzellik olmaz'; 'göñülden göñüle rāh olur' sözü 'gönülden gönüle yol vardır'; 'bıçaḳ sünüge irdi' sözü 'bıçak kemiğe dayandı' şeklinde güncel hâlleriyle yaşamaya devam etmektedir. Sonuç olarak kalıp yapının kendi dönemi içinde tam kalıplaşmasından bahsedebiliyor olsak da dilin yaşayan canlı bir varlık olarak hareket etmesi ve kendisini güncellenmesi neticesinde ileride kalıplaşacak bu yeni biçim de tam olarak belirleyemediğimiz bir süre ile kullanıla kullanıla yeniden, kendi dönemi için tam kalıplaşma formuna girmiş oluyor.

Tam kalıplaşan ilişki sözleri:

aḥsent / aḥsente, Allāh Allāh, baʿde ḫarābi'l-Baṣra, bārekaʾllāh, be-çeşm, bike saʿdī, bi-ḥamdillāh, biʾllāh/ bi'llāhī, el-ġıyāŝ, el-ʿiyāzü biʾllāh, el-ḥamdü liʾllāh, el-minnetü liʾllāh, el-vedāʿ, estaġfuruʾllāh, ḥamdü liʾllāh, ḥasbeten liʾllāh, hāşā, ḥāşe liʾllāh, heyhāt, ḫoşā, İlāhī, şallah (inşaʾllāh), kār be-nevbet, maʿāẕaʾllāh, merḥaben teʿāl teʿāl, sellemehuʾllāh, ṣaḥḥān vü āfiyet (sıḥḥān āfiyet), sümme vallāhī, şey'en liʾllāh, tebarekallāh, va'llāh/ va'llāhī, ne var, ne yazuḳ

Allāh ki, ancaḳ / ancaġ ola, bāzār ilk bāzār imiş, bāzār olsun, bıçaḳ sünüge irdi, bitmez iş olmaz, çeken bilür, çekmeyen bilmez, dem bu demdür, dili olaydı diyeydi, el arḳası yirde, elüñ beri, ġam degül, göñülden göñüle rāh olur, güç ile gökçeklik olmaz, ḥācet degül, ḥelāl olsun, kerīm işi keremdür, kim bile, kime ne, ne çāre, ṣaḳın, sen sen ol, ṣoḥbet bāḳī, şāh, şāh māt, şükür Allāh'a, ya taḫt ola ya baḫt, yabanda mı bulduñ, yazuḳ degül mi, yoḳ yoḳ/ yoḫ yoḫ,

2. Çekirdek Kalıplaşma

Biçimsel ya da dizimsel değişikliklere izin veren, tam kalıplaşmaya oranla daha esnek bir kategoridir.

2.1. Biçimsel Değişikliklere İzin Verme

Bünyesinde ad ya da eylem çekim ekleri barındıran ilişki sözleri kullanan kişiye, muhataba veya zamana göre değişebilir. Esasen kelime kök ve gövdesinde anlam bakımından değişiklik yapmayan çekim ekleri, kalıp yapıdaki ilişki sözlerinde de benzer biçimde asıl anlamda değişiklik yapmasa da bazı nüanslar yaratmaktadır.

Ad Çekim Eklerinin Değişebilmesi

İyelik, hâl durum, soru ve çoğul ekinden oluşan ad çekim ekleri bu türden ekler içeren ilişki sözlerinde kullanım durumlarına göre farklılık göstererek aynı ilişki sözünün çeşitlenmesine yol açarlar.

Derlenen örneklerde -lar/ler çokluk eki, aynı cinsten birden çok varlığı belirtme fonksiyonu ile değil; 'çok yaşa', 'çoklar yaşa'; 'dem olsun', 'demler olsun' örneklerinde olduğu gibi kalıp yapının anlamını kuvvetlendirme ve pekiştirme fonksiyonu ile yer almaktadır.

İyelik ekleri içeren ilişki sözlerinde konuşana göre değişen 'baş üstine', 'başum üstine' gibi örnekler görülürken; muhataba göre değişen 'baş üzre yirüñ var', 'baş üzre yeri var'; 'çoḳ yaşa', 'çoḳ yaşasun' gibi örnekler görülür.

Kalıp yapıda yer alan ismin, diğer kelimelerle ilişki durumuna göre aldığı hâl ekleri ile 'īdüñ mübārek olsun', 'īdüñi mübārek itsün'; 'baş üzre yirüñ var', 'baş üstinde yirüñ var' örneklerinde olduğu gibi ilişki sözünün farklı biçimleri de bulunur.

Ad çekim eklerinin değişmesi ile meydana gelen örnekler:

āferīn, āferīnler; baş üstine, başum üstine; baş üzre yirüñ var, baş üzre yeri var; baş üzre yirüñ var, baş üstinde yirüñ var; biñini gör birin al, biñin gör birin al; çāre ne/ nedür, çārem ne; elden ne gelür, elüñden ne gelür; yi yimişin sorma bāġın/ dırahtın, yi yimişini ṣorma bāġın/ dırahtın; yidügü anı yir, yidügüm beni yir; çoḳ yaşa, çoḳ yaşasun, çoklar yaşa; dem olsun, demler olsun, demüñ olsun; īdüñ mübārek olsun, īdüñi mübārek itsün; yüzüñ aġ olsun, yüzü aġ olsun; gündüzi īd u gicesi ḳadr ola, gündüzüñ îd ü giceñ ḳadr ü berât ola

Eylem Çekim Eklerinin Değişebilmesi

Zaman, kip ve şahıslara göre eylemi değişebilen ilişki sözleri bu kategoridedir.

Derlenen örneklerde eylem çekim ekleri değişebilen ilişki sözleri:

gökden ne yaġa k'anı yir ḳabūl itmeye, gökden ne yaġdı k'anı yir ḳabūl itmedi; dünyāya virmezin, dünyāya virmez; az ḳaldı kim, az ḳalupdur kim; ne diyeyin, ne diyem; nice ideyin, nice idem; günāh ölenüñ, günāh ölenüñdür; iki cihāna virmem, iki cihāna virmezüz; eksük olma, eksük olmasuñ; ṣaġ ola, ṣaġ olsun; ṣıḥḥatlar ola, ṣıḥḥatlar olsun; var ol, var olsun; yüzü aġ ola, yüzü aġ olsun; ḥarām ola/ olsun

2.2. Dizimsel Değişikliklere İzin Verme

Bu birimlerde sözcüklerin sıralanışı ve sözcük ekleme çıkarma ile ilgili değişiklikler yapılabilir.

Sözcük Ekleme/Çıkarma

Kalıp hâlindeki ilişki sözüne yapıdaki kelime ya da kelimelerden birinin eş ya da yakın anlamlısı eklenir; eklenen ikileme hatta üçleme hâline gelmiş yeni yapı sayesinde hem söyleyiş güzelliği sağlanır hem de yapının anlamı pekiştirilmiş ve kuvvetlendirilmiş olur. Yani ifade edilmek istenen anlam veya duyguyu verebilmek ve etkiyi arttırabilmek için ikilemelere başvurulur:

başum üstine, başum yüzüm üzre; merḥabā, ehlen ve sehlen merḥabā; gündüzi īd ü gicesi ḳadr ola, gündüzüñ îd ü giceñ ḳadr ü berât ola; nicesin, nicesin ḫoş mısın, nicesin ḫoşça mısın; ṣaġ olsun, ṣaġ u esen olsun; va'llāhī, va'llāhi bi'llāhi, vallāhī billāhī tallāhī

Sözcük Değişikliği

İlişki sözlerindeki sözcük değişimleri kalıp yapıda yer alan bir kelime yerine eş ya da yakın anlamlısının gelmesiyle aynı anlamda farklı bir şeklinin ortaya çıkmasıyla oluşur. Bu tür çeşitlenmelere yol açan kelimeleri incelediğimizde kelimenin eski biçimi yerine daha güncel biçiminin tercih edildiği veya yabancı dillerden ödünçlemeyle birlikte bazı kelimelerin geldiğini görüyoruz:

ādem ādemden biter, er erden biter; ādem degülem, er degülem; baş üzere, baş üstine; bu ʿālemdür, bu cihāndur; yi yimişin / yimişini ṣorma bāġın; yi yimişin / yimişini ṣorma dırahtın; Allāh bilür, Ḥaḳ bilür, Ḫudā bilür;ʿömri çoġ olsun, ʿömri dırāz olsun, ʿömri ṭavīl olsun; dest ü bāzūsına ḳuvvet, ḳoluña ḳuvvet; ne aṣṣı, ne fāyide; ser üstine, baş üzre/ üzere / üstine, başum üstine, başum yüzüm üzre

Sözcüklerin Yer Değiştirmesi

Derlediğimiz örneklerin şiir kaynaklı olması sebebiyle bu tür bir değişimin tam ve kesin tespitini yapmak çok mümkün görünmese de derlenen eserlerde sözcükleri yer değiştiren ilişki sözü örnekleri şu şekildedir:

gāh baña gāh saña, gâh sana gâh bana; geçenden geç, geç geçenden; gicesi ḳadr gündüzü īd ola, gündüzi īd u gicesi ḳadr ola; kimine emek kimine yemek, kime yimek kime emek

XV. Yüzyıl Klasik Türk Şiirinde İlişki Sözlerinin Kavram Alanı Sınıflandırmaları

Bu bölümde "ilişkili ve birleşen parçacıklar bir alan oluştururlar" (Karaağaç, 2018: 86) teorisinden hareketle ortak kavramlara vurgu yapan ilişki sözleri uygun başlıklar altında birleştirilmiştir. Kavram alanı sınıflandırması ile herhangi bir konuya ait ilişki sözünü bulmak ve anlamlandırmayı kolaylaştırmak amaçlanmaktadır.[14]

A. Sosyal İlişki Kalıpları

1. Dua / Alkış

acısın göstermegil, Allāh esirge, Allāh oñara, Allāh ʿömr virsün, Allāh vire, baḫtı yār ola, bāreka'llāh, cānına rahmet, cennet duraġ olsun, çoḳ yaşa, eksük olma, el-ʿiyāzü bi'llāh, ḥaḳ bir günin biñ eylesün, ḥaḳ muvāfıḳ eylesin, ḥaḳ Tañrı yolın açuḳ eylesün, Ḥaḳ Teʿālā acısın göstermesün, ḫayr ola, ḥelāl olsun, Ḫıżır hem-rāh olsun, Ḫudā göstermesün, Ḫudā uzun yaş versin, işidenlerden ıraġ, iki raḥmetden biri, şallah (inşa'llāh), ḳarasın göresin, maʿāẕa'llāh, ʿömri çoġ olsun, ʿömri dırāz olsun, ʿömrüñ ṭavīl olsun, pīr olası, ṣaġ olsun, ṣaġ u esen olsun, selāmet ol, sellemehu'llāh, ṣıḥḥatlar

[14] Diğer sınıflandırma biçimleri için bk. (Ağca, 2015; Akalın, 1990; Ergönenç ve Kaşıkçı, 2019; Erol, 2007; Ersoylu, 2012; Gökdayı, 2008; Keskin, 2018).

olsun, Tañrı beterden ṣaḳlasun, tebarekallāh, tüyince ḫayr eyle, uzun yaşa, vaḳti ḫoş olsun, yarıcuñ Allāh (olsun), yiri nūr olsun, yüzü aġ ola/ olsun, demüñ olsun, hāḳ yavuz naẓarından ṣaḳlaya

2. Beddua / Kargış

cehenneme gitsün, derde giriftār olsun, sevdüklerinde bulsun, gözleri aġ ola, ḥarām ola/ olsun, iki yaḳa ıssı olmasun, irteye çıḳmasun, itdügüni bulasın, kāfir olsun, ḳan aġlasun, ḳan olsun, ʿömri az olsun, Tañrı yaḳa, uyḫu ḥarām olsun, yire geçsün, yüzi üstine sürinsün, yüzleri aġ olmasun, iki göziyle baḳmaya

3. Selamlaşma

ehlen ve sehlen merḥabā, merḥabā, merḥaben teʿāl teʿāl, selām, selām ola/ olsun

4. Hâl-hatır sorma

nolduñ, nicesin, nicesin ḫoş mısın / ḫoşca mısın

5. Kutlama / Tebrik

gözüñ aydın, bike saʿdī, ʿīdüñ mübārek olsun, ʿīdüñi mübārek itsün

6. Alışveriş /Anlaşma

elüñ beri, bāzār olsun

7. Evlenme / Boşanma

boş olsun

8. Eğlence

el arḳası yirde, ögren gel, şāh, şāh māt, yā naṣīb, ṣoḥbet bāḳī

9. Uğurlama / Veda

Allāh'a ışmarladum, el-vedāʿ, yā hū

10. Nezaket

ne zaḫmet, baş üzre yirüñ var

11.Yeme-içme

ṣahhā/ ṣaḥḥān vü āfiyet (sıḥḥān āfiyet)

12. Fikir sorma

ne dirsin, ola mı

13. Helalleşme

emdigüñ süd bigi helāl

14. Minnet / Şükür

el-ḥamdü li'llāh, el-minnetü li'llāh, ḥamdüli'llāh kim görecek gözlerimüz var imiş, ḥamdü li'llāh, şükür Allāh'a, şükürler/ şükür olsun, bi-ḥamdillāh

B. Duygusal Tepkiler

1. Üzüntü / Hayıflanma

el-ġıyās, heyhāt, yazuġ/ yazuḳ, yazuḳ degül mi, yidügü/ yidügüm beni/ anı yir, vāy, vāh baña/ beni, ne yazuḳ

2. Beğeni / Memnuniyet

eyü ya, ḫoşā, ne güzel, ne ḫoş, söz yoḳ

3. Beğenmeme/ Memnuniyetsizlik

ne dadı ne dalı var

4. Korku / Endişe

korkaram

5. Belirsizlik / Çaresizlik

ne çāre, çāre ne / nedür, elden ne gelür, kim bile, ne bilür, ne aṣṣı, ne diyeyin / diyem, ne fāyide, neye yarar, nice ideyin/ idem, nideyin neyleyeyin, olan olmış

6. Şaşkınlık

Allāh Allāh, Allāh 'aşḳına, Allāh ki, bu ne işdür

7. Ümit

az ḳaldı kim

8. Sevinç

cānuma minnet, leke ṭūbā

C. Tutum ve Davranışlar

1. Kabul / Onaylama

baş üzre/ üzere / üstine, başum yüzüm üzre, be-çeşm, ne var, neme yitmez, öyle olsun, sen ṣaġ ol, ser üstine

2. İtiraz / Ret

ne ḥācet, ne ḥaddidür, ne lāzım, ne mümkin, ne ṣandın, ne yüzle, ola mı, olıcaḳ degül, yoḳ yoḳ / yoḫ yoḫ, ḥāşe li'llāh, estaġfuru'llāh, ḥācet degül

3. Eleştiri / Yerme

adam ol, ādamlıġ eyle, ṭaġda büyümiş

4. Uyarı / Tehdit

be hey, behey, bıçaḳ sünüge irdi, bilmiş ol, ġanīmet gör, ḥaddüñ bil, ṣaḳın, saña ne, sen sen ol, söyletme beni, varsun, az ḳalupdur kim, böyle ḳalursa

5. Yemin / İkna

Allāh ḥaḳḳıçün, ādem /er degülem, er olmayam, biʿllāh/ bi'llāhī, iki gözsüz baḳayın, inān, sevdügüm yüzini Allāh'um baña göstermesün, va'llāh/ va'llāhī, vaʾllāhi biʾllāhi, vallāhī billāhī tallāhī

6. Yalvarma / Yakarış

Allāh'ını severseñ, Allāh'uñ içün, başuñ içün, cānuñ içün, iki gözüm içün, İlāhī/ Yā İlāhī, itüñ olayın, insānlıġ eyle, Allāh 'aşḳına, ne eksile, ne gider, şey'en liʿllāh, Tañrı ḥaḳḳı, yā Rab/ Rabbi, Allāh ʿaşḳına

7. Mazeret / Özür

sözleri yabana, söz ortanuñdur

8. Yardım isteme

yitiş

9. Umursamama / Aldırmama

baña ne, kendü bilür, kime ne, kim ne dir ise disün, ne borcum var, ġam degül, ne ġam

10. Teşvik

dest ü bāzūsına ḳuvvet, ḳoluña ḳuvvet

11. Sitem

ḳanġı dīnde var bu, ḳanġı yil esdi ki, ne günāh itdük, ne selāmün ne ʿaleyk, sen ṣaġ ol, yabanda mı bulduñ, yalanı şöyle söyle ki biraz inanıla

12. İroni

var Mıṣır'a sulṭān ol, Tañrı vire

13. Varsayım

ṭutalum

14. Yüceltme / Övme

bir şehr bir o, cān deger, dünyāya virmezin, iki cihāna virmem

15. Takdir

āferīn, āferīnler, āferīn olsun, aḥsent, aḥsente, üstādına raḥmet

D. Söylem Düzenleme Kalıpları

1. Genel davranış-düşünce / Öğüt

bilen bilür, bitmez iş olmaz, cān ṭatludur, çeken bilür, çekmeyen bilmez, delüye günde bayram, dem bu demdür, gizlü ḫaberler küçücükden ifşā olur, göñülden göñüle rāh olur, güç ile gökçeklik olmaz, her bir ilüñ bir ʿādeti var, it añılıcaḳ ʿaṣā ḥāżır olmaḳ gerek, kār be-nevbet, ḳażā ḫadengine uṣlu olan siper dilemez, kendü düşen aġlamaz, kimine emek kimine yemek, kimi ḳızını sever kimi anesin, ölen ardınca ölmiş yoḳ, sözden söz açılır, yıḳılanı yıḳılan ister imiş, bülbül āşiyānesin cihāna virmez imiş, yi yimişini ṣorma dırahtın, māl issini söyledür imiş, cihān bir dem durur, cihān efsānedür, yaluñuzlıḳ bir Allāh'a yaraşur, ḳara gün il ile dügün gibidür, ādem ādemden biter, bu ʿālemdür/ cihāndur, Mūsā içün ʿĪsā'yı ḳınamak olmaz, evvel cān andan cihān, evvel refīḳ andan tarīḳ, evvel ṭaʿām andan kelām, cān bir cihān iki, geçenden geç, biñini gör birin al, yā ṣabr u yā sefer, yā taḫt ola ya baḫt, gāh baña gāh saña, günāh ölenüñdür, gökden ne yaġa / yaġdı k'anı yir ḳabūl itmeye

2. Töre /Gelenek / Kültürel değer

baʿde ḫarābi'l-Baṣra, bāzār ilk bāzār imiş, Ḳaraman baḫşişi, tuz ekmek

3. Dini inanç

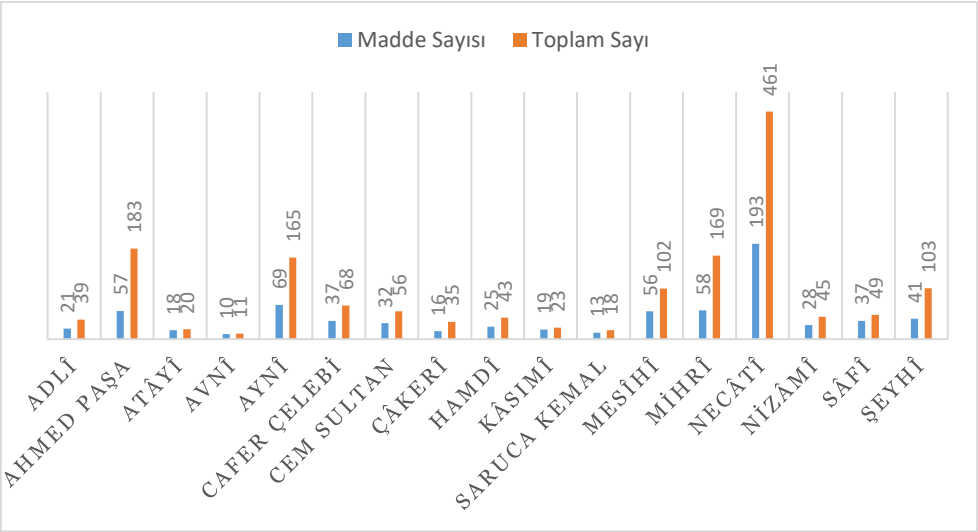
Allāh bilür, Allāh naṣīb itdi ise, ḥaḳ bilür, Ḫudā bilür, vallāhu aʿlem biṣṣavāb, yā naṣīb, Ḫudā kerīm durur, başa yazılan gelür, taḳdīri taġyīr eylemek kimsenüñ ḥaḳḳı degül

İlişki Sözlerinin Sıklık Analizleri

Şairlerin eğitimleri, meşrep ve mizaçları ile yetiştikleri kültürel ortamın gereklerine göre şekillenen kelime kadrolarına bağlı olarak ilişki sözleri tercihleri de değişkenlik gösterir. Söz gelimi hayatının önemli bir kısmını taşrada İstanbul'dan uzak bir vaziyette geçiren Necâtî Bey, Mihrî Hâtun, Karamanlı Aynî vb. şairlerin halk ile olan yakın temasları gereği ilişki sözlerine şiirlerinde daha çok yer vermeleri öngörülebilir. Diğer açıdan bakıldığında içerisinde bulundukları yüksek zümre ve kısmen yalıtılmış yaşam tarzları doğrultusunda Avnî (Fatih Sultan Mehmet), Adlî (II. Bâyezîd), Cem Sultan, Tâcîzâde Cafer Çelebi gibi padişah ve bürokrat şairlerin şiirlerinde ilişki sözlerine daha az temas etmesi kaçınılmaz olacaktır. Pek çok şairin ortak kullanım alanına giren veya tek bir şair tarafından metne dâhil edilen kalıp sözlerin varlığı, ilişki sözlerinin XV. yüzyıl klasik şiirinde kullanımına dair yapılacak çıkarımlarda istatistiki bazı verilerin teminini zorunlu kılmaktadır. Kümülatif değerlendirmelerde toplama ve orana göre hareket edildiğinden ilişki sözlerinin

hangi şair tarafından ne sıklıkla kullanıldığı, hangi sözlerin şairlerce daha çok tercih edildiği, tekrar durumları gibi sorulara cevap verilebilmektedir. Bu bağlamda taranılan divanlardan 283'ü madde başı olmak üzere toplamda 1590 adet ilişki sözü tespit edilmiş, bu sözler çeşitli sıklık analizlerine tabi tutulmuş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

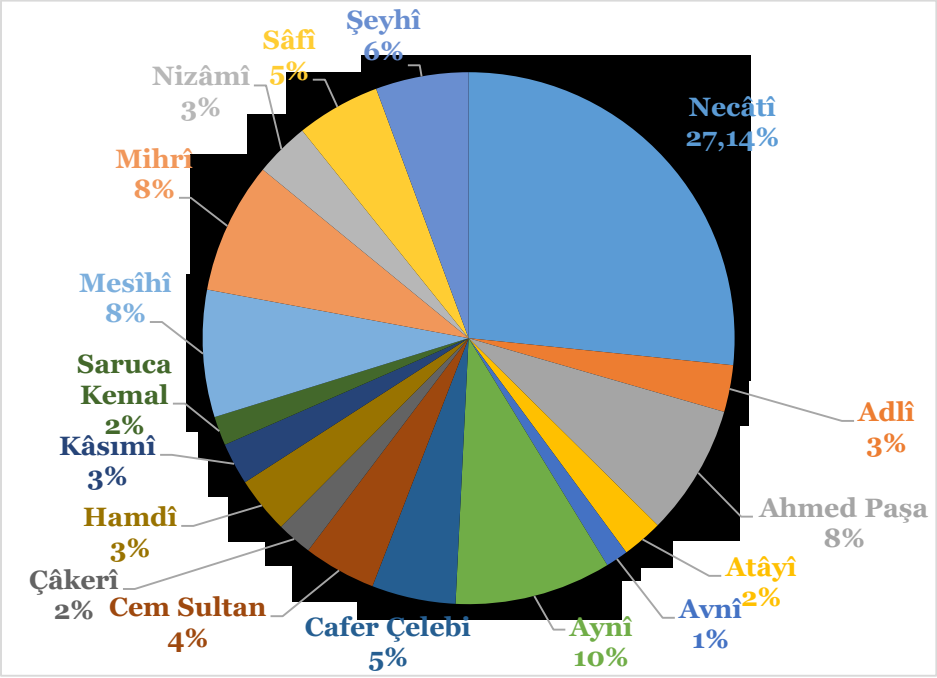
XV. ve XVI. yüzyıl şairleri üzerinde ciddi tesirler icra eden ve atasözü, deyim ve yerel söyleyişlerden müteşekkil şiir üslubu ile klasik şiirde seçkin bir konuma sahip Necâtî Bey'in ilişki sözlerine yer verme noktasında da öne çıktığı görülür. Sayısı zikredilen 283 ilişki sözü maddesinin 181 adedi *Necâtî Bey Dîvânı*'ndan tanıklanabilmektedir. Tekrarlar ile beraber 1590 adedi bulan ilişki sözlerinin 461'i Necâtî şiirlerinde yer almaktadır. Bu durum yüzyıl içerisinde tespit edilen farklı her iki ilişki sözünden birisinin Necâtî tarafından kullanıldığı sonucunu ortaya çıkarmakta % 27'14'lük oransal gösterimi ile Necâtî'yi ilk sıraya yerleştirmektedir. Necâtî'den sonra birbirlerine yakın sayı ve oranlar ile Mihrî, Ahmed Paşa, Şeyhî, Karamanlı Aynî ve Mesîhî'nin geldiği söylenebilir. Adlî, Avnî, Atâyî, Saruca Kemal ve Kâsımî ise şiirlerinde ilişki sözlerine daha az müracaat eden şairlerdendir. Aşağıdaki grafikte XV. yüzyıl divanlarında ilişki sözlerinin varlığına dair sayısal verilerin toplu gösterimi yapılmaktadır.



Şekil 1. XV. yüzyıl divanlarında ilişki sözlerinin kullanımına dair sayısal veriler[15]

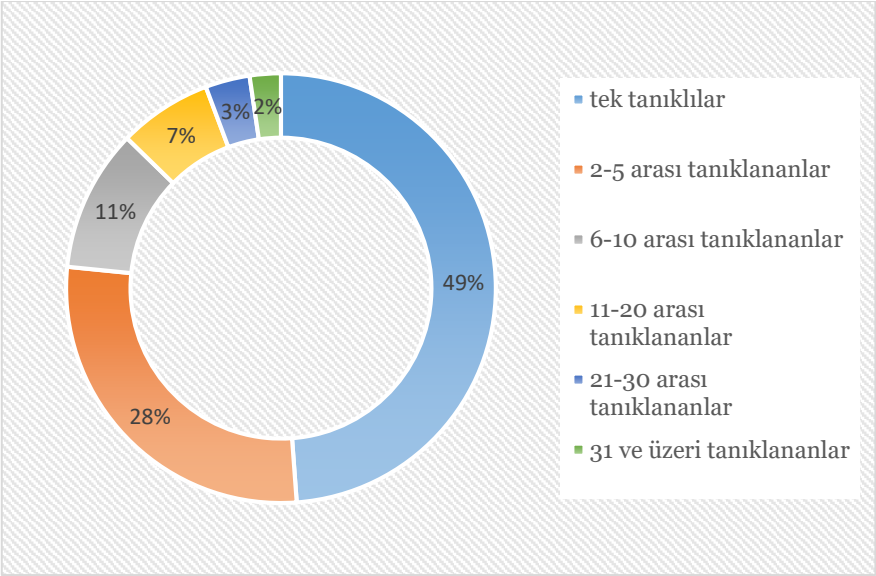
[15] Grafik hazırlanırken ilk sütunda madde başı olarak yer alan ilişki sözlerinin sayısı verilmiş, ikinci sütunda ise tekrarlarla beraber divanda bulunan tüm ilişki sözlerinin sayısal karşılıkları belirtilmiştir. Grafikte yer alan şairler mahlaslarının baş harflerine göre sıralanmıştır.

Şairlerin ilişki sözleri tercihlerine dair belirli bir fikre ulaşma adına yukarıda yer alan sayısal veriler önemli bir gösterge olmakla beraber kullanım oranlarının tespiti hem bu verileri destekleme hem de nihai sonuca ulaşma açısından elzemdir. Aşağıda yer alan grafikte yer alan oranlar XV. yüzyıl şairlerinin ilişki sözleri tercihlerine işaret etmektedir. Tespit edilen oranlar ilk grafikteki verileri ve bu verilerle elde edilen sonuçları destekler mahiyettedir.



Şekil 2. XV. yüzyıl divanlarında ilişki sözlerinin kullanım oranları

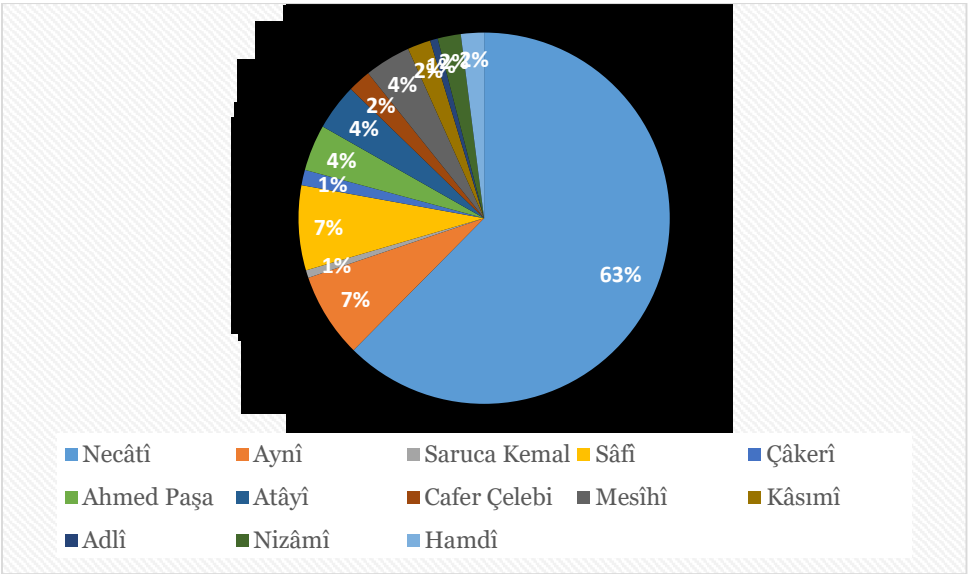
Başta da belirtildiği üzere divanlarda tespit edilen her ilişki sözünün benzer oranlarda kullanım alanına sahip olduğu söylenemez. Bazı ilişki sözlerine yüzyılın hemen hemen tüm şairlerince yoğun bir rağbet söz konusu iken bazılarına ise tek bir şairin başvurduğu görülmektedir. Aşağıdaki grafikte tekrar durumlarına göre ilişki sözlerinin kullanım oranları yer almaktadır.



Şekil 3. Tekrar sayılarına göre ilişki sözlerinin kullanım oranları

Grafiğe dikkatle bakıldığında tek bir tanığa bağlı olarak tespit edilen ilişki sözlerinin büyük bir yekûnu tuttuğu görülmektedir. Bu durum şairlerin yaşadıkları coğrafyaların farklılığına ve temas edilen kültürel çevrelerin çeşitliliğine bağlanabilir. Ayrıca Necâtî Bey ve Sâfî örneği üzerinden bazı şairlerin deyim, atasözü, ilişki sözü vb. konuşma diline ait kalıp söz öbeklerini şiirde kullanma noktasında bir bilinç geliştirdiği ve bunu planlı eylemler hâlinde gerçekleştirdiği çıkarımında bulunulabilir[16]. Nitekim aşağıdaki grafikte de gösterildiği üzere tek tanıklı ilişki sözleri ele alınmış ve bu minvalde Necâtî Bey'in açık ara önde olduğu tespit edilmiştir.

[16] 16. Yüzyılda kaleme alınan ilk tezkirelerden olan *Garîbî Tezkiresi*'nde Necâtî'nin bir şiir meclisinde "hâs u âm" arasında hiçbir mesel kalmamıştır ki ben onu *Dîvân*'ıma dâhil etmemiş olayım" diyerek övündüğü bildirilmektedir (Babacan, 2010: 84). Necâtî Bey ile ilgili yer alan bu anekdot şairlerin konuşma dili verilerine verdikleri öneme ve buna bağlı olarak gerçekleştirdikleri bilinçli eylemlere örnek teşkil etmektedir.



Şekil 4. Tek bir tanığa sahip ilişki sözlerinin şairlere göre dağılım oranları

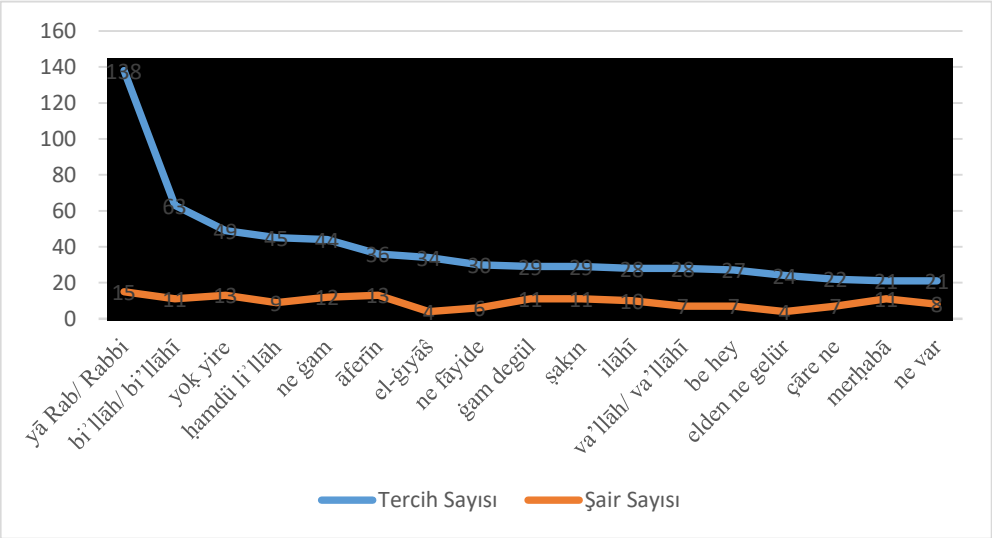
Tekrar ilk grafiğe dönülecek olursa 2-10 arası tanık sayısına sahip ilişki sözleri grafiğin kalan kısmının çoğunluğunu teşkil etmektedir. Bu durum ilişki sözlerinin farklı şairlerce tercih ediliyor olması açısından dikkat çekicidir. 11 ve üzeri tanık sayısına sahip ilişki sözleri ise toplamda % 12'lik oransal bir kısma tekabül etmektedir. Tespit edilen kullanım oranının az oluşu, bir kalıp ifadenin on, yirmi, otuz vb. sayılarla tanıklanıyor olması ile izah edilebilir.

İlişki sözlerinin kullanım sıklıklarına bakıldığında yâ Rabb/ Rabbî, bi'llâh/ bi'llâhî, va'llâh/ va'llâhî, hamdü li'llâh, el-gıyâs, ilâhî vb. Arapça asıllı kelimelerin ilk sıralarda olduğu müşahede edilmektedir. Bu sözlerin yemin ve şükür anlamları ile seslenme ve duyguyu ifade etmeye yönelik fonksiyonel tavırları itibarıyla tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca gazel, kaside, kıta ve mesnevi tanıklarından hareketle farklı nazım şekillerinde kullanılmalarına uygun yapıları da sıklık oranını artırıcı etmenlerdendir. Redif olarak başvurulan kelimelerden olması ile "el-gıyās"ın diğerlerinden ayrı bir tercih nedenine bağlı olduğu zikredilmelidir[17]. "Ne ġam, ne fāyide, elden ne gelür, çāre ne, ne var vb. "ne" edatı ile kurulan ilişki sözlerinin de çoğunlukta olduğu tespit edilmektedir[18]. Bunda "ne" kelimesinin üzüntü, hayret, şaşkınlık, öfke vb. duyguları ifade etmeye yönelik fonksiyonel yapısının payı vardır. "Be hey" çağırma-hitap edatı da bu devir divanlarında sıklıkla kullanılan ilişki sözlerindendir. Bu yapının Rumelili divan şairlerince şiirlerde ayırıcı bir üslup

[17] Şairler mürettep bir divan teşkilinde özellikle "ت" harfinde epeyce zorlanırlar. "El-gıyâs" bu noktada tercih edilen sayılı kelimelerdendir.

[18] Bunların içerisinde "ne var" kelime grubunun edat fonksiyonunda olduğu belirlenmektedir bk. (Hacıeminoğlu, 2015: 183).

özelliği olarak çokça tercih edildiği tespit edilmektedir bk. (Çeltik, 2008: 158). Aşağıda yer ala grafikte XV. yüzyıl klasik şiirinde sık kullanılan ilişki sözleri gösterilmektedir[19].

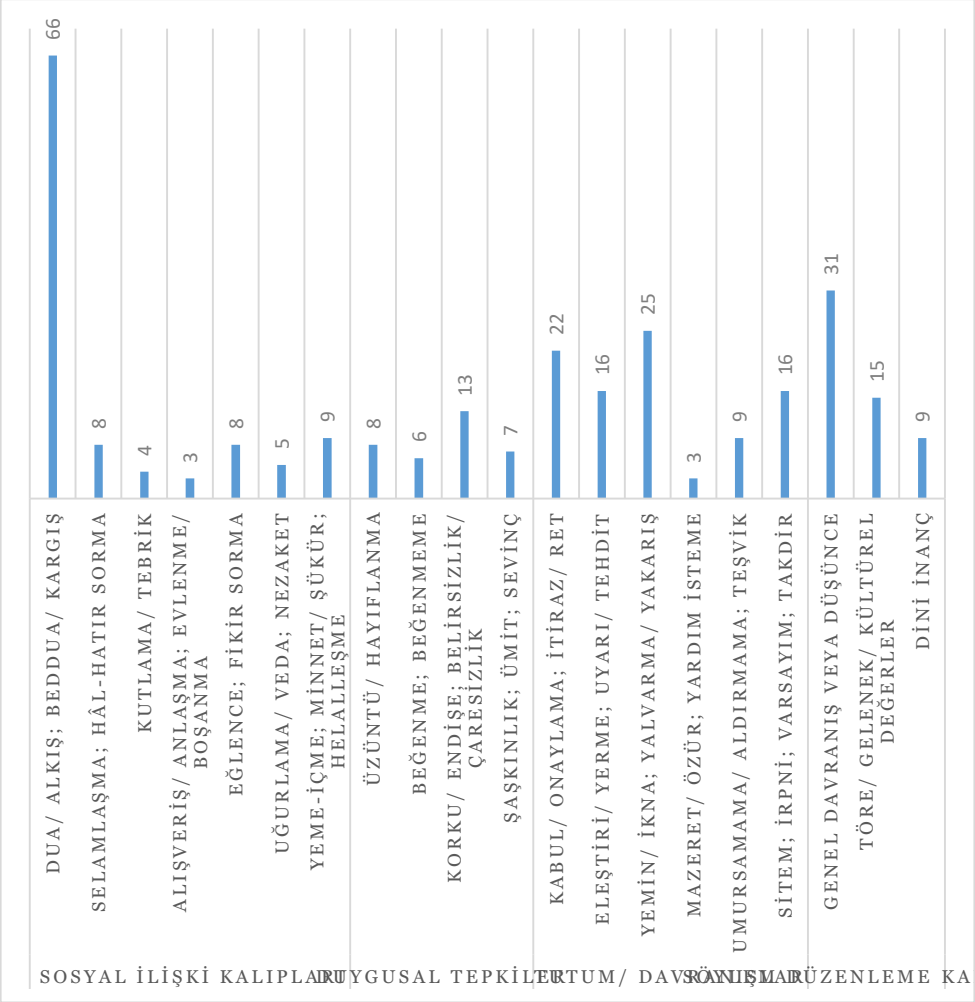


Şekil 5. Divanlarda en çok tercih edilen ilişki sözleri

Divanlarda kullanılan ilişki sözlerinin kavram alanlarına bakıldığında "selâm, merhabâ, gözün aydın, sıhhan afiyet, âferîn, elvedâ" vb. yeme-içme, selamlaşma, kutlama, tebrik, uğurlama vb. sosyal ilişkileri düzenleyen eylemlere dair kalıp sözlerin % 36'lık oranla diğerlerinden daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu durum şiirin sosyal hayata dönük veçhesiyle yakından ilgilidir. Yine bu kalıp sözlerin yarıdan fazlasının "Allah esirge, Allah onara, canına rahmet, inşallah, barekallah, yarıcın Allah" vb. dua ve beddua temelli olması kasidelerin sonunda yer alan ve övülen şahsa dair çeşitli temennilerin zikredildiği dua bölümünün varlığıyla izah edilebileceği gibi şiirlerde sıklıkla karşılaştığımız âşık, rakip ve sevgili üçlüsü arasındaki kalıp davranış öbeklerine de bağlanabilir. Zira âşık için her zaman en yüce mevkide olan sevgili, övgüye ve iyi temennilere de layık olandır. Sevgili ve âşık arasında engel pozisyonunda olan rakip ise sürekli yerilir ve kötü dileklerin muhatabıdır. "Baş üzere, öyle olsun, Allah aşkına, Tanrı hakkı, bana ne, kendi bilir, koluna kuvvet, ne günah ettik" vb. kabul-onama, yalvarma, umursamama, teşvik, sitem vb. tutum ve davranışlar temelli ilişki sözleri % 32'lik kullanım oranı ile ikinci sıradadır. Divan edebiyatına mensup şairlerin şiirlerde duygunun yanı sıra eyleme yönelik içerikleri de önemsemesi gündelik hayatta çokça müracaat edilen eylem

[19] Grafik hazırlanırken 20 ve üzeri tanık sayısına sahip ilişki sözleri dikkate alınmıştır. İlişki sözlerinin en çok tercih edileninden en aza doğru sıralandığı grafikte ilk olarak toplam tanık sayısı verilmiş –mavi çizgi- sonrasında toplam şair sayısı belirtilmiştir –turuncu çizgi-.

bildirici ilişki sözlerinin şiirlerde de sıklıkla kullanılmasına yol açmıştır. Diğer taraftan âşık, rakip ve sevgili arasındaki kalıp ilişkiler, eyleme dönük bazı söz kalıplarının kullanımını zorunlu kılmıştır. Bu devir şiirlerinde daha çok tesadüf edilen kültürel değerlerin ve dini inançların şiirde yer alan mana ve hayalin çıkış noktasını teşkil etmesi veya mana ve hayale yardımcı bir unsur olarak şiire dâhili, konuşma dilinde bu bağlamda türetilen bazı kalıp sözlerin kullanımına vesile olur. "Allah bilir, yâ nasîp, başa yazılan gelir, Karaman bahşişi, can bir cihan iki" vb. söylem düzenleme kalıpları bu minvaldedir. Aşağıda yer alan tabloda ilişki sözlerinin kavram alanlarına dair sayısal veriler sunulmaktadır.



Şekil 6. Kavram alanlarına göre ilişki sözlerinin dağılım sayıları

Sonuç

Klasik Türk şiirinin kendi mecrasını bulduğu XV. yüzyıl, "anlaşılma endişesi" ve "yerlilik arzusunun" en çok hissedildiği edebi devir görünümündedir. İran şiiri ile alışverişi sınırlandırma, halkın konuştuğu dile eğilim gösterme, adet, inanç, gelenek ve görenekler ile doğaya ve gözleme dayalı verileri kullanma noktasında şairlerin geliştirdikleri bilinç durumu bir önceki yüzyılla kıyasa mahal bırakmayacak düzeydedir. Şiirde Türkçe duyuş ve düşünüşü sağlama adına Arapçadan ve Farsçadan temin edilen kalıp hayal, mecaz ve teşbihler konuşma dili zeminine oturtulur. Deyim, atasözü, yerel ifadeler ve tabirler ile ilişki sözlerinden müteşekkil konuşma dili ögeleri, şairden şaire değişen sayı ve oranlarla divanlarda yerini bulur. Tüm bu değişim ve dönüşüm emareleri Türk dili açısından zengin bir birikimin teminine vesile olur. Geçmişten günümüze XV. yüzyıl şiirinin dil ögeleri üzerine kaleme alınan araştırmalar bu birikimin yalnızca deyim ve atasözleri cihetiyle aydınlatılmasına önayak olmuştur. XV. yüzyıl özelinde tamamladığımız bu çalışma ile klasik Türk şiirinde ilişki sözlerinin kullanımına dair deyim ve atasözleri ölçüsünde bir farkındalık oluşması sağlanarak konuşma dilinin önemli bir parçası olan ilişki sözlerine daha çok odaklanılması tabii bir sonuç olarak hedeflenmektedir. Bu amaçla taranılan Adlî, Ahmed Paşa, Avnî, Cem Sultan, Çâkerî, Hamdullah Hamdî, Ivaz Paşaoğlu Atâyî, Karamanlı Aynî, Karamanlı Nizâmî, Kâsımî, Mesîhî, Mihrî Hatun, Necâtî, Sâfî, Saruca Kemal, Şeyhî ve Tâcîzâde Cafer Çelebi divanlarından 283 adedi madde başı olmak üzere toplam 1590 adet ilişki sözü belirlenmiştir.

XV. yüzyıl şairlerinin ilişki sözlerine temas etme eğilimleri benzer sayı ve oranları içermemektedir. Belirlenen 283 maddeden 181'ini *Dîvân*'ında bulunduran Necâtî Bey'in bu hususta hissedilir bir ağırlığının olduğu söylenebilir. Mihrî, Ahmed Paşa, Şeyhî, Karamanlı Aynî ve Mesîhî, Necâtî ölçüsünde olmasa da şiirlerinde hatırı sayılır miktar ve oranlarda ilişki sözü kullanan diğer şairlerdendir. İlişki sözlerinin tanıklanma durumları da bazı farklılıkları içerir. Tespit edilen kalıp sözlerin yarısı tek bir şair tarafından kullanılmıştır. Diğer yarısında ise 2-10 arası tanıklanma durumları çoğunluğu teşkil etmektedir. Bir tanığa dayalı ilişki sözlerinin yarıdan fazlasının Necâtî tarafından şiire dâhil edildiği tespit edilmiştir. "Yâ Rabb/ Rabbî, bi'llâh/ bi'llâhî, va'llâh/ va'llâhî, hamdü li'llâh, el-gıyâs, ilâhî" Arapça asıllı ilişki sözlerinin diğerlerine göre daha işlek bir kullanım eğrisine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Üzüntü, hayret, şaşkınlık, öfke vb. duyguları ifade etmeye yönelik fonksiyonel yapısı itibarıyla "ne ġam, ne fâyide, elden ne gelür, çâre ne, ne var" vb. "ne" edatı ile kurulan ilişki sözlerinin de belirli bir çoğunluğu teşkil ettiği zikredilmelidir. Meseleye kavram alanları açısından yaklaşıldığında "dua, selamlaşma, kutlama, tebrik" vb. sosyal ilişkileri düzenleyen ilişki sözlerinin belirli bir yekûnu tuttuğu ifade edilebilir. Bu durum şiirin sosyal hayatla olan yakın temasına işaret etmektedir. "Kabul-onama, yalvarma, umursamama, teşvik, sitem" vb. tutum ve davranışlara yönelik ilişki sözleri çokça tercih edilen diğer kavram

alanıdır. Şiirin âşık, rakip ve sevgili arasındaki bazı kalıplaşmış eylemlere dayalı yapısının, gündelik hayatta sıklıkla karşılaştığımız eylem bildirici ilişki sözlerinin tercih edilir olmasının en önemli amillerinden olduğu düşünülmektedir.

XV. yüzyıl klasik Türk şiirinde ilişki sözlerini temel alan bu çalışmada, öncelikle ilişki sözlerini de içine alan kalıp dil birimleri üzerinde duruldu; kalıplaşma terimine açıklık getirildi. Söz varlığının diğer ögelerinden daha farklı özellikler taşıyan kalıplaşmış dil birimlerinin özellikleri sıralandı. Toplumun kültürüne, gelenek ve göreneklerine ışık tutmasıyla önemli bir yere sahip olan ilişki sözleri, terim ve tanım bakımından incelendi; yapıca kalıplaşma dereceleri bakımından ele alındı.

Kalıplaşma dereceleri bakımından XV. yüzyıl klasik Türk şiirinde ilişki sözleri:

1. XV. yüzyıl klasik Türk şiirinde bazı ilişki sözleri hiç bir değişikliğe izin vermeyecek biçimde tam kalıplaşma hâlindeyken bazı ilişki sözleri de küçük biçimsel ve dizimsel değişikliklere izin verecek nitelikte çekirdek kalıplaşma hâlindedir.

2. Yabancı dilden ödünçlenen ilişki sözlerinin tamamı tam kalıplaşma hâlindeyken, Türkçe ilişki sözlerinden özellikle ad veya eylem çekim eki alan ilişki sözleri çoğunlukla çekirdek kalıplaşma hâlindedir.

3. Çekirdek kalıplaşmanın dizimsel değişikliklere izin veren kategorisindeki ilişki sözlerini incelediğimizde sözcük değişikliği görülen ilişki sözlerinin daha hacimli olduğunu görüyoruz. Bu tür bir değişim, dilin yabancı dillerin etkisi altında kalması ve kendini güncellemesiyle açıklanabilir.

Ele aldığımız dönem içinde yazılan divanlardan derlenen ilişki sözleri kavram alanları bakımından da sınıflandırıldı ve bu sınıflandırmalar 'Sosyal ilişki kalıpları', 'Duygusal tepkiler', 'Tutum ve davranışlar' ve 'Söylem düzenleme kalıpları' olmak üzere dört ana başlık altında incelendi. Kavram alanları sınıflandırmasında dua/alkış ve beddua/kargış kategorisindeki ilişki sözlerinin kullanım sıklığının diğer ilişki sözlerine göre daha yoğun olduğunu gözlemlendi. Dua/alkış ve beddua/kargış kategorilerindeki ilişki sözlerinin daha çok olması bize inancın sosyal hayatı düzenleme ve şekillendirmedeki önemini göstermektedir. "Kabul-onama, yalvarma, umursamama, teşvik, sitem" vb. tutum ve davranışlara yönelik ilişki sözleri çokça tercih edilen diğer kavram alanıdır. Şiirin âşık, rakip ve sevgili arasındaki bazı kalıplaşmış eylemlere dayalı yapısının, gündelik hayatta sıklıkla karşılaştığımız eylem bildirici ilişki sözlerinin tercih edilir olmasının en önemli amillerinden olduğu düşünülmektedir.

Tanıklı sözlük

Tanıklı Sözlük Hazırlanırken Dikkat Edilen Hususlar

Yapılan tarama işlemi sonucu elde edilen ve şu ana değin üzerinde çeşitli açılardan incelemelerde bulunulan verilerin sözlük usulünce dizilmesi esnasında bazı esaslar belirlenmiş ve bunlar tüm sözlük boyunca uygulanarak tutarlılık sağlanmıştır. Araştırmacıların kullanım durumuna göre kolaylık sağlama amaçlı ve işlevsellik odaklı belirlenen ve dikkat edilen kaideler şöyle sıralanabilir:

- Madde başları koyu karakterle ve altı çizili olarak verilmiş, alfabetik sıralama esaslı bir dizilim gerçekleştirilmiştir. Manayı ifade eden kısımlar ile tanıkların ait oldukları divanların gösteriminde italik karakter kullanılmıştır.
- İlişki sözünün manası belirlenirken bağlama göre hareket edilmiş olup bu esnada Türk Dil Kurumu'nun *Tarama* ve *Derleme* sözlükleri ile *Ötüken Türkçe Sözlük* ve *Lehçediz*'e de başvurulmuştur. Yine mana belirleme esnasında yararlanılan hususi bir kayak varsa dipnot ile kaynağa işaret edilmiştir.
- Bir sözlük maddesini tanıklayan pek çok örnek beyit ile karşılaşıldığından tanıklar verilirken bağlamı yansıtan en uygun beyit tercih edilmiş; diğer tüm tanıklar ise örnek beyitin altında köşeli parantez içerisinde verilerek araştırmacıların dikkatine sunulmuştur.
- Divan metinlerinden alıntı yapılırken divan ismi, manzume ve beyit sayısı –parantez içerisinde- esasına göre hareket edilmiş, divan neşirlerine dair akademik bilgiler kaynakçada belirtilmiştir.
- Sadece madde başlarının yazımında transkripsiyona dikkat edilmiş; alıntı yapılan beyitler alıntı yapılan kaynak metinde ne suretle geçiyorsa –transkripsiyonlu veya Latinize- öylece sözlüğe dâhil edilmiştir.

Nazım şekillerinin gösteriminde kullanılan rumuzlar ve karşılıkları şu şekildedir:

G: Gazel, K: Kaside, M: Mesnevi, MU: Murabba, MA: Matla, MÜ: Müfret, T: Terkib-i Bend, Tr: Terci-i Bend, D: Dibace.

acısın göstermegil: *Yaşanmak istenmeyen olumsuz bir durumun gerçekleşmemesi istemine dair temenni ifadesi.*

Acısın göstermegil tatlu dilün hakkı dile

Hayy u kâdirsin ki sükker idesin limûnını (*Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 484: 5)*

adam ol: *"İnsan ol, insana yakışır bir şekilde davran" anlamında kalıp söz.*

İy melek-sûret güzel terk eyle vahşet sîretin

Adama yakış perîlik hûyını ko adam ol *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 302: 5)*

ādamlıġ eyle: *"İnsana yaraşır biçimde davran"* anlamında kalıp söz.

Ādamlıġ eyle ḳaçma perī gibi ey melek

Şol yiri gögi yaradan Allāh ʿaşḳına *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 495: 5)*

ādem ādemden biter: *Kişi soyuna çeker; temiz soydan gelen kişi, her durumuyla soyluluğunu gösterir.*

Serverā serv-i bülendüñ sāyesinde Ṣāfī'yi

Ser-bülend itseñ n'ola kim ādem ādemden biter *(Sâfî Dîvânı, G/ 63: 7)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 385: 5]

ādem degülem: *Herhangi bir durumun gerçekleşmemesi durumunda, kendisinin insan sayılamayacağı anlamında kullanılan bir söz.*

Leblerün yādına şol cām ki nūş eylemişem

Cürʿasın er degülem virür isem milk-i Cem'e *(Atâyî Dîvânı, G/ 79: 4)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 595: 6], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 347: 2]

āferīn: *1. "Aferin, bravo, tebrikler" anlamlarına gelen takdir ve beğenilme sözü. 2. (Değişik bir vurgu ile) yakışık almayan bir iş dolayısıyla azarlama veya alay sözü.*

Görse naḳḳāş-ı Çīn yüzüñi dir

Āferīn ġabġabuñ turuncasına (*Sâfî Dîvânı, G/ 177: 4)*

Cān u dil delmek diler tīrüñ begüm

Āferīn buyısa tedbīrüñ senüñ

(Cem Sultan Dîvânı, G/ CCXXVIII:)

[Sâfî Dîvânı, G/ 191: 1; G/ 200: 4; G/ 214: 6], *[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 92: 7; G/ 385: 3; G/ 497: 1; K/ 14: 2, 21, 54; K/ 23: 2; M/ 3: 2; T/ 2/ IV: 7], [Ahmed Paşa Dîvânı, K/ 12: 14; G/ 44: 5; G/ 260: 5], [Mesîhî Dîvânı, K/ 17: 38; G/ 73: 9; G/ 185: 6; G/ 216: 1], [Mihrî Dîvânı, K/ 8: 32], [Karamanlı Aynî Dîvânı,* G/ 111: 7; G/ 131: 5; G/ 154: 5; G/ 175: 2; G/ 202: 2; G/ 338: 5; G/ 411: 2], [*Şeyhî Dîvânı, G/ CLXVIII: 6], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 159: 1], [Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 33: 6], [Çâkerî Dîvânı, G/ 68: 5;* G/ 115: 5], [*Saruca Kemal Dîvânı, G/ 37: 4]*

āferīn olsun: *Takdir ve övgü sözü, tebrikler olsun.*

Şîr-i dilüm sayd eyledün ber-cesteniyle âhuvâr

Sad âferîn olsun senün hûy-ı pelengüm hîzuna *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 31: 4)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 181: 7]

aḥsent, aḥsente: *"İyi yaptın, âferin, bravo" anlamında ünlem.*

Aldadı aldı göñlümi ġamzeñ kim āl ile

Aḥsente siḥr içinde gözüñe zihī kemāl *(Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 70: 2)*

[*Karamanlı Nizâmî Dîvânı,* G/ 93: 5], [*Necâtî Bey Dîvânı, G/ 332: 6; K/ 17: 41], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 135: 1], [Mesîhî Dîvânı, G/ 239: 6], [Mihrî Dîvânı, G/ 45: 2], [Şeyhî Dîvânı, Tr/ II/ 2: 1;* G/ CL: 1*], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 34: 2], [Cem Sultan Dîvânı, G/ I: 2;* G/ CCXCIII: 4*], [Çâkerî Dîvânı, G/ 19: 4;* G/ 70: 5*], [Avnî Dîvânı, G/ 31: 3], [Kâsımî Dîvânı, G/ 49: 6]*

Allāh Allāh: *Şaşkınlık ifadesi.*

Görseler bu noḳṭa-i ḥüsnüñ kirāmen-kātibīn

Diyeler kim Allah Allah böyle inşā görmedük (*Mihrî Dîvânı, G/ 92: 3)*

[Mihrî Dîvânı, G/ 139: 3; G/ 164: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 202: 1; G/ 212: 6; G/ 332: 2; G/ 533: 1],

Allāh 'aşḳına: *1. Kişinin bir durum karşısında şaşma ya da usanma bildirmek amacıyla söyleyebileceği bir söz. 2. Allah adına yemin etme sözü.*

Ḳıl naṣīḥat dostum çeşmüñe Allāh 'aşḳına

Bī-güneh ḳan itmesün hey hey di billāh 'aşḳına *(Mihrî Dîvânı, G/ 163: 1)*

[*Mihrî Dîvânı,* G/ 163: 6], [*Necâtî Bey Dîvânı, G/ 495: 1; G/ 495: 5*]

Allāh bilür: *Belirsiz bir durumda ne olacağını Tanrı'dan başka kimsenin bilemeyeceği ve saklamanın imkânsız olduğunu belirtmek için söylenebilecek bir söz.*

Cem neler çekdügini derd ü firāḳuñla müdām

N'idelüm bilmez iseñ ey ṣanem Allāh bilür *(Cem Sultan Dîvânı, G/ LXXXVII: 5)*

[Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 33: 2], [Şeyhî Dîvânı, K/ XII: 13; G/ VII: 1*], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 92: 4], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 78: 1]*

Allāh esirge: *"Allah tehlikeye, kötü duruma düşürmesin" anlamında kullanılan dua sözü.*

Hecr ile yaşum yirde gözüm gökde ḳalupdur

Ey yiri gögi yaradan Allāh esirge *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 453: 3)*

Allāh ḥaḳḳıçün: *Ant içmek veya ant vermek için kullanılan bir söz.*

Ḥüsnüñüñ üstindeki ol māh ḥaḳḳıçün begüm

Cān u dilden bendeñem ben şāh ḥaḳḳıçün begüm

Her seḥer-gāh itdügüm bu āh ḥaḳḳıçün begüm

Ṣādıḳam yoluñda ben Allāh ḥaḳḳıçün begüm *(Mihrî Dîvânı, MU/ 6: 1)*

[Mihrî Dîvânı, MU/ 6: 2, 3, 4, 5, 6, 7]

Allāh ki: *"Aman Allahım", şaşkınlık ve önem belirten bir ünlem ifadesi.*

Bu gice seḥer söyledüben dürlü leṭâ'if

Ebkâr-ı çemen bülbüle Allâh ki gülüşdi *(Mesîhî Dîvânı, G/ 250: 2)*

[Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 162: 2], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 100: 2]

Allāh naṣīb itdi ise: *"Tanrı izin verirse" anlamında kullanılan bir söz.*

Şâdi-yi vaslüñe ola mı ki bir dahi irem

Nice demler dökerem olmaya mı dem ki görem

Gelem Allâh nasıb itdi ise yine görem

Yüri şâhum yüri ışmarladum Allâha sen *(Saruca Kemal Dîvânı, MU/ 1: 5)*

Allāh oñara: *Allah yardım etsin.*

Devr-i ḥüsnüñde göñül zevraḳın ol ḫāl-i siyeh

Ṣaldı deryā yüzine eydelüm Allāh oñara *(Sâfî Dîvânı, G/ 181: 6)*

Allāh ʿömr virsün: *"Allah, ömrünü uzatsın" anlamında kullanılan bir söz.*

Ol irdi luṭf u raḥmet ile Ḥaḳ civārına

Allāh ʿömr virsün anuñ ṭoġrı yārına *(Şeyhî Dîvânı, Tr/ V/ 5: 1)*

Allāh ʿömrüñi mezīd itsün: *"Allah ömrünü çoğaltsın" anlamında dua ifadesi.*

Baña hem-rehlik it lillāh billāh

Mezīd itsün senüñ ʿömrüñi Allāh *(Mihrî Dîvânı, M/ 2: 20)*

Allāh vire: *Şaka yollu iyi bir şey ele geçirenlere memnunluk bildirmek için söylenen bir söz.*

Bāġ-ı cennet zāhidüñ maḳṣūdıdur Allāh vire

ʿĀşıḳa maḳṣūd olan yāruñ hemān dīdārıdur *(Çâkerî Dîvânı, G/ 39: 3)*

Allāh'a ışmarladum: *Ayrılanın kalan veya kalanlara söylediği iyi dilek sözü.*

Ey gülistân-ı cemâlün gül-i nâzük-bedeni

Ilavza-ı hüsn-ü-bahârun semen-ü-nestereni

Garaz öldürmeg ise cevr-ü-cefâ-yile beni

Yüri şâhum yüri ışmarladum Allâha seni *(Saruca Kemal Dîvânı, MU/ 1: 1)*

[Mihrî Dîvânı, MU/ 8: 1]

Allāh'ı severseñ: "*Ne olur, Allah için" anlamında yakarış ifadesi.*

Gel benüm iki gözüm sever iseñ Allāh'ı

Sen benüm şāhum efendüm olmaduñ mı bir zamān *(Çâkerî Dîvânı, K/ 4: 8)*

Allāh'uñ içün: "*Allāh aşkına", yemin ifadesi.*

Ṣanemā yıḳma göñül Ka'be'sin Allāh'un içün

Gel ṭavāf it anı cāndan dil-i āgāhuñ içün *(Sâfî Dîvânı, G/ 159: 1)*

[*Sâfî Dîvânı* G/ 159: 2]

ancaḳ ola: *"Ancak bu kadar olur" anlamında kullanılan bir söz.*

Çākerī varsa 'Acem mülkine işbu ġazelüm

Āferīn ancaġ ola şi'r diye Cāmī daḫi *(Çâkerî Dîvânı, G/ 115: 5)*

[Cem Sultan Dîvânı, CCXCVI: 2], [Şeyhî Dîvânı, G/ V: 1; G/ V: 2, 3, 4, 5, 6, 7*], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 106: 1], [Mihrî Dîvânı, G/ 2: 1;* G/ 2: 2, 3, 4, 5; G/ 8: 1; G/ 120: 2*], [Sâfî Dîvânı, G/ 214: 6], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 493: 3]*

az ḳaldı kim: *'Az kaldı' anlamında ümit verme niyetiyle kullanılan bir söz.*

Az ḳaldı kim viṣālüñe vāṣıl ola gönül

Çoḳ vaḳt olur gedālara sulṭān olur ḥarīf *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 264: 2)*

az ḳalupdur kim: *"Neredeyse olmak üzere" anlamında tehdit veya uyarı durumunda kullanılan bir söz.*

Az ḳalupdur kim gözüm yaşıyla āhum āteşi

Yirleri vü gökleri vire fenāya dūstum *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 363: 2),*

ba'de ḫarābi'l-Başra: *Basra harap olduktan sonra; iş işten geçtikten sonra.*

Yine bir şūḫ-ı cefā-pīşe gelüpdür şehre

Göñlümüz yapmaġ ider ba'de Ḫarābi'l-Başra *(Sâfî Dîvânı, G/ 180: 1)*

baḫtı yār ola: *Bahtı açık olsun.*

Şāhā dilerse her kişi kim baḫtiyār ola

Baş ḳosun ayaġuña k'aña baḫtı yār ola *(Mihrî Dîvânı, K/ 6: 1)*

bāreka'llāh: *Mübarek olsun; Allah mübarek etsin.*

Bāreke'llāh sen gedā ol pādşāh-ı ḥüsndür

Oldugı var mı cihānda şāha ola ḳul enīs *(Adlî Dîvânı, G/ 35: 7)*

[Sâfî Dîvânı, G/ 135: 5]

baña / bize ne: *"Benimle ilgisi yok, umurumda değil" anlamlarında kalıp söz.*

Gerek öldür beni gerek dirgür

Ḳul senüñdür baña ne begcügezüm (*Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 129: 2)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 124: 5; G/ 494: 2], [Şeyhî Dîvânı, G/ CLXXXIX: 3], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 378: 5]

baş üzre: *Belirtilen istekleri içtenlikle yapmayı kabul etmeyi anlatan bir söz.*

Didi al 'ışkum hevâsını didüm baş üzre hoş

Didi yaz nakşum didüm çeşm-i cihân-bîn üstine *(Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 138: 2)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 443: 7; G/ 459: 4; G/ 455: 2; K/ 19: 27; *K/ 19, 34], [Mihrî Dîvânı, G/ 152: 1], [Sâfî Dîvânı, G/ 179: 1]*

baş üzre yirüñ var: *"Büyük bir saygı ve ilgi ile karşılanır veya ağırlanır" anlamında kullanılan bir söz.*

Aġyār diken gibidür andan üzülürseñ

Ey ġonca-dehen gül gibi baş üzre yirüñ var *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 103: 3)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 103: 3; K/ 3: 30; K/ 6: 15; K/ 8: 16, 46; K/ 10: 11]

başa yazılan gelür: *Kişi kaderi ne ise o olur.*

Seng-i cefāyı yazmaz urur çarḫ-ı bī-vefā

Ben mu'tekid aña ki başa yazılan gelür *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 64: 5)*

başuñ içün: *Karşısındaki için büyük değer taşıyan bir kimseyi ortaya koyarak yemin etme veya yalvarma sözü.*

Vaktidür başun içün al elümi kalkınayum

Hâk-i pâyuna igen virmeyenem derd-i seri *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 31: 21)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, K/ 37: 9; G/ 422: 6], [Mihrî Hâtun Dîvânı, G/ 208: 5], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 298: 3], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 184: 12; G/ 2: 3; G/ 184: 12; G/ 248: 4; G/ 598: 1]

bāzār ilk bāzār imiş: *1- Satılacak mala ilk olarak kaç para değer biçildiyse satıcı buna razı olmalıdır, ilk biçilen fiyat en yüksek fiyattır. 2- Satıcılar için siftah, kısmetin ve uğurun açılacağına olan inanç dolayısıyla çok kıymetlidir. Bu bakımdan bir an önce siftah yapmak isteyen satıcı bazen malın değerini düşürmek zorunda dahi kalabilir. Beyitte de bu hususa göndermede bulunulmaktadır*[20].

Ṭıfl iken bir būseñi azırġanurduḳ cāna āh

Ey dirīġā bilmedük bāzār ilk bāzār imiş *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 247: 3)*

bāzār olsun: *Satıcılara "satışın bol olsun" anlamında söylenen bir iyi dilek sözü, alışveriş.*

Ḳo göñül būseñe cān ile ḫırīdār olsun

Bi'llāh ey ġonca-dehen yoḳ dime bāzār olsun *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 382: 2)*

be-çeşm: *"Gözüm üstüne, başım gözüm üzerine". Belirtilen istekleri içtenlikle yapmayı kabul etmeyi anlatan bir söz*

Didi dil-ber ṣaç ayaġuma güher didüm be-çeşm

Didi kim ḳıl yollarum eşk ile ter didüm be-çeşm *(Atâyî Dîvânı, G/ 54: 1)*

[Mihrî Dîvânı, G/ 109: 1; G/ 109: 2, 3, 4, 5, 6*]*

be hey, behey: *Hey, be hey; çıkışma bildirmek için kullanılan bir söz.*

Cefā ḳılmaġa ʿuşşāḳ arasında

Behey ẓālim beni mi bulduñ ancaḳ *(Cem Sultan Dîvânı, G/ CLXXIII: 7)*

[Cem Sultan Dîvânı, G/ CXCII: 11], [Adlî Dîvânı, G/ 51: 3; G/ 51: 6; G/ 64: 5], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 25: 1; G/ 25: 2, 3, 4, 5, 6; G/ 168: 4], [Mihrî Dîvânı, G/ 29: 1; G/ 29: 2, 3, 4, 5, 6, 7; G/ 157: 6], [Mesîhî Dîvânı, Şehrengiz: 109; G/ 86: 2], [Ahmed Paşa Dîvânı, N/ 39: 1], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 28: 4; G/ 222: 1; G/ 555: 1, 6; G/ 580: 8]

bıçaḳ sünüge irdi: *Bıçak kemiğe dayandı.*

Yā sevindür ʿīd-i vaṣluñla ya öldür Mihrī'yi

Ḳıl teraḥḥum vaḳtidür kim süñüge irdi bıçaġ *(Mihrî Dîvânı, G/ 72: 5)*

[*Mihrî Dîvânı, G/ 175: 4]*

bike saʿdī: *Kutlu olsun.*

Serv ayaġuña baş ḳoyup eydür bike saʿdī

Ṭūbā boyuña ḳarşu ṭurup dir leke ṭubā *(Atâyî Dîvânı, G/ 5: 4)*

---

[20] Bu madde ile ilgili detaylı bilgi ve değerlendirmeler için bk. (Tunç, 2009).

bi-ḥamdillāh*: Allah'a şükürler olsun.*

Bi-ḥamdu'llāh ki cān cānāna irdi

Ṣanasın mürde tendür cāna irdi *(Cem Sultan Dîvânı, G/ CCCXLVIII: 1)*

[Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 12: 7], [Avnî Dîvânı, G/ 11: 2; G/ 50: 4*], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 126: 7;* G/ 141: 1; G/ 334: 1; G/ 354: 1; G/ 428: 4; G/ 461: 3 *], [Mihrî Dîvânı, MU/ 4: 1]*

bilen bilür: *"Bilgi sahibi olan bilir, anlar"; "ancak tecrübe eden, yaşayan anlar" anlamında söz.*

Nergislerüñ ḫayāliyle ḥālüm bilen bilür

K'ol Türk-i şīve-gār niçe dil-siyāh imiş *(Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 131: 4)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 203: 4]

bi'llāh / bi'llāhī: *Billahi, Allah hakkı için.*

Çün yüzüñ gülzārına ḳarşu 'Aṭāyī medḥ oḳur

Ḫoş dimiş bi'llāh aña murġ-ı ḫoş-elḥāndur diyen *(Atâyî Dîvânı, G/ 71: 5)*

[Atâyî Dîvânı, G/ 88: 4], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 63: 2; G/ 57: 2; G/ 36: 3; G/ 69: 8; G/ 161: 8; G/ 191: 4; G/ 200: 1, 5; G/ 239: 4; G/ 301: 5; G/ 382: 1; G/ 394: 1; G/ 452: 3; G/ 464: 1; G/ 508: 6; G/ 514: 7; G/ 555: 4; G/ 570: 1; G/ 576: 4; G/ 584: 5; G/ 588: 7; G/ 596: 3; K/ 27: 3*], [Ahmed Paşa Dîvânı, K/ 12: 18;* G/ 118: 6; G/ 275: 6; G/ 298: 6; G/ 294: 1; G/ 311: 7; N/ 27: 1; N/ 13: 1; N/ 31: 2*], [Mesîhî Dîvânı, K/ 11: 6;* G/ 219: 5), (G/ 263: 3*], [Mihrî Dîvânı, G/ 49: 6;* G/ 95: 5; G/ 99: 1; G/ 114: 7; G/ 117: 2; G/ 118: 5; G/ 119: 3; G/ 156: 5; G/ 159: 2*], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 109: 4;* G/ 202: 4*], [Şeyhî Dîvânı, G/ XLIII: 1;* G/ CXIV: 2; G/ CLVIII: 4*], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 85: 2;* G/ 145: 3; G/ 160: 1*], [Cem Sultan Dîvânı, G/ LXXI: 5;* G/ C: 4; G/ CXCIII: 7; G/ CCXVIII: 7; G/ CCCXLIV: 6*], [Adlî Dîvânı, G/ 38: 3;* G/ 129: 3*], [Çâkerî Dîvânı, G/ 93: 5;* G/ 104: 2*]*

bilmiş ol: *Haberin olsun! İyi bil!*

Mushaf-ı rûyun hakı çün mübtelânum bilmiş ol

Geçmişem bî-gânelikden âşinânum bilmiş ol *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 310: 1)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 310: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9], [Mesîhî Dîvânı, G/ 141: 6], [Tacizâde Cafer Çelebi Divanı, G/ 154: 7], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 1: 7; G/ 123: 2; G/ 144: 2; G/ 146: 5; G/ 225: 6; G/ 350: 5; G/ 386: 1; G/ 605: 7]

biñini gör birin al: *Tecrübe edip tercihte bulunmayı anlatan kalıp söz.*

Güreli eşege ḳızsañ demidür

Reh-güẕāruñda biñin gör birin al *(Sâfî Dîvânı, G/ 135: 2)*

[Necâtî Bey Dîvânı, K/ 1: 57]

bir şehr bir o: *Bir varlığa çok değer verildiğini anlatmak için kullanılan bir söz, "dünya bir yana o bir yana".*

Nola bī-mihr ise dil-ber bi-ḥamdi'llāh ki mehrūdur

Şu deñlü şöhreti var kim hemān bir şehr bir odur *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 191: 1)*

bitmez iş olmaz: *Başlayan her eylem mutlaka neticeye ulaşır.*

Gam yime onulmaduğına yârelerün dil

Dünyâda bilürsin bunı kim bitmez iş olmaz *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 202: 3)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 203: 3]

boş olsun: *Erkeğin karısını boşamak için söylediği kalıp söz.*

Ehl-i dilden çü cihān boş olısardur yarın

Benden ol pīre-zen-i dehr bu gün boş olsun *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 381: 6)*

böyle ḳalursa: *"Bu şekilde devam ederse" anlamında kalıp söz.*

Sen yār ile muṣāḥib ü ben derd ile ḥazīn

Böyle ḳalursa baña dirilmek muḥāl olur *(Necâtî Bey Dîvânı, N/ 8: 2)*

bu ʿālemdür/ cihāndur: *Dünya böyledir.*

İtlerinden ayru düşsem iy göñül olmaz ʿaceb

Bu cihāndur ʿizzet ehli şimdi mi oldı ḥaḳīr *(Kâsımî Dîvânı, G/ 24: 2)*

[Mihrî Dîvânı, G/ 44: 5; G/ 88: 5; G/ 175: 7; MU/ 7: 1*], [Mesîhî Dîvânı, K/ 11: 31], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 92: 3; G/ 170: 5;* G/ 420: 2), (G/ 447: 2), (K/ 20: 22*]*

bu ne işdür: *Karşılaşılan durum karşısında şaşkınlık ve anlaşılmazlık eseri söylenen söz.*

Beni öldürdi cevr ile seversin diyü bir bed-ḫū

Seversem kāfir olmadum müselmānlar ne işdür bu (*Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 168: 1)*

bülbül āşiyānesin cihāna virmez imiş: *Bülbülü altın kafese koymuşlar ah vatanım demiş; bülbül yuvasını cihana değişmez.*

Ey gül severse ṭañ mı zeneḫdānuñı göñül

Bülbül cihāna virmez imiş āşiyānesin *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 367: 5)*

cān bir cihān iki: *Önce can sonra canan.*

Bu cān u yā cihānı ḳabūl it didüm dile

Eydür ki cān gerek baña cān bir cihān iki *(Atâyî Dîvânı, G/ 91: 2)*

cān deger: *Çok değerli olmak, karşılığında binlerce can verilebilecek ölçüde kıymetli olmak.*

Alursañ cān deger bir būse ṣūfī

Leb-i dil-ber senüñçün cān götürmez *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 218: 3)*

cān ṭatludur: *Yaşamak arzusu her zaman galip gelir.*

Ġamze-i ḫūn-rīz-i cānān acıdupdur cānumı

Leblerine meyl idersem ṭañlamañ cān ṭatludur *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 118: 2)*

cāna lāyıḳ: *Çok güzel, cana hoş gelen.*

Yāruñ şeker lebinden ṣorar iseñ Necātī

Şīrīn ü ter olupdur şöyle ki **cāna lāyıḳ** *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 275: 5)*

cānına rahmet: *"Allah rahmetini esirgemesin" anlamında kullanılan iyi dilek sözü.*

Dirligümde yârı cān idindüm ol ümmîde kim

Öldügüm vaḳt işidenler diye raḥmet cānına *(Mesîhî Dîvânı, G/ 234: 5)*

cānuma minnet: *Sevindirici bir durumla karşılaşıldığında memnuniyeti ifade etmek için kullanılan söz.*

Cānına cezālar ideyin dir imiş ol yār

Andan ne gelürse görürem cānuma minnet *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 28: 5)*

cānuñ içün: *Yalvarma ifadesi.*

Gerçi lāyıḳ degülem luṭfuña iy kān-ı kerem

Ḥasenātuñ günidür ḫayr idegör cānuñ içün *(Şeyhî Dîvânı, G/ CXXXVII: 4)*

[Şeyhî Dîvânı, G/ CXCII: 5], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 388: 5], [Mesîhî Dîvânı, G/ 191: 3], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 402: 1], [Hamdullah Hamî Dîvânı, G/ 15: 4; G/ 157: 1]

cehenneme gitsün: *Cehenneme kadar yolu var; defolsun, istediği yere kadar gitsin anlamında kullanılan bir söz.*

Zāhid iderse cennet-i kūy-ı ḥabībi terk

Bi'llāhi māni' olma ḳo gitsün cehenneme *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 452: 3)*

cennet duraġ olsun: *"Varacağı yer cennet olsun" anlamında dua ifadesi.*

Şu kim dildār işigine ḳulaġuz oldı dünyāda

Dilegüm bu ki 'uḳbāda aña cennet duraġ olsun *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 405: 4)*

cihān bir dem durur: *Dünya hayatı kısa bir zamandır.*

Cihān bir dem durur gerçek dimişler

Velīkīn hem-dem-i ʿayn-ı ʿademdür *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 108, 2)*

cihān efsānedür: *Yaşanılan hayat geçici olması itibarıyla temelsizdir.*

Yüzüme baḳ gözüñi aç ġurūr-ı salṭanatdan geç

Nice begler uyıtmışdur cihān efsānedür dirler *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 66: 4)*

çāre ne: *Yapılacak bir şeyin olmaması, elden hiçbir şeyin gelmemesini anlatan söz.*

Çün ṭutuldı zülfine dil murġı yārüñ çāre ne

Dām-ı müşgildür ḫalāṣ olmayısar ṣayyāddan *(Adlî Dîvânı, G/ 103: 2)*

[Adlî Dîvânı, G/ 128: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7], [Saruca Kemal Dîvânı, G/ 99: 2], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 192: 6], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 303: 2], [Mihrî Dîvânı, G/ 7: 5], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 272: 1; G/ 272: 2, 3, 4, 5, 6, 7], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 478: 3; G/ 626: 2]

çeken bilür: *Bir derdin acısını başkalarından çok onu yaşayan bilir.*

Ḳaşuñ kemānı ḥālini iller ḳaçan bilür

Ḳatı bağırlu oldugın anuñ çeken bilür *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 203: 2)*

çekmeyen bilmez: *Bir derde mübtela olanlardan başkası derdi anlayamaz.*

Çekmeyen bilmez nedür yārüñ cefāsı özgedür

Düşmeyen bilmez nedür hecrüñ belāsı özgedür *(Mihrî Dîvânı, G/ 31: 1)*

çıḳmaduḳ cāndan ümīd: "*Elden gitti sandığımız bir şeyle ilgimiz büsbütün kesilmemişse gereken çabayı harcayarak onun elimizde kalmasını sağlayabileceğimizi umabiliriz" anlamında kullanılan bir söz.*

Āstānuñda nigārı görmesem ye's itmezem

Bu meŝel meşhūrdur kim çıḳmaduḳ cāndan ümīd *(Avnî Dîvânı, G/ 9: 3)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 125: 2]

çoḳ yaşa: *Devam etmesi, yaşaması istenen şeyler için kullanılan iyi dilek sözü.*

Ḳamuyı ṣıduñ ḳuvvet-i cevr ü sitemüñle

Çoḳ yaşa sen ey ṭıfl ki merdâne imişsin *(Mesîhî Dîvânı, G/ 189: 3)*

[Mesîhî Dîvânı, G/ 216: 2; G/ 236: 5], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 358: 2], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 16: 1], [Saruca Kemal Dîvânı, G/ 100: 4]

delüye günde bayram: *Deliye her gün bayram.*

Yüzün gördükçe 'Aynî şâd olur dost

Meseldür bu delüye günde bayram *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 331: 7)*

dem bu demdür: *Zaman bu zamandır. "Zaman içinde bulunduğun andır" anlamındaki bu ifadeyle içinde bulunulan anı iyi değerlendirmek gerektiği zira bir dakika sonrasını görme garantisinin olmadığı vurgulanır.*

Göñül zülf ü dehānuñ dāl u mīmin

Ḳaçan kim görse aydur dem bu demdür *(Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 12: 3)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 108: 1; G/ 513: 8]

demüñ olsun: *Esenlik ve sağlık dileği içeren kalıp söz.*

Bezm-i miḥnetde ḥarâmî gibi ben ḳan yudayın

Demüñ olsun senüñ ey yâr-ı cefâ-pîşe demüñ *(Mesîhî Dîvânı, G/ 129: 2)*

[Atâyî Dîvânı, G/ 79: 5], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 298: 7]

derde giriftār olsun: *"Eziyet ve sıkıntı ile karşılaşsın" anlamında beddua ifadesi.*

Görüp āşüftelerüñ ḥāline raḥm eylemeyen

Göreyin bencileyin derde giriftār olsun *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 382, 2)*

dest ü bāzūsına ḳuvvet: *Kollarına kuvvet, teşvik etmek amacıyla söylenen ilişki sözü.*

Gözlerüñ merdümi kim ġamzeñ oḳın cāna atar

Dest ü bāzūsına ḳuvvet ki ne merd-āne atar *(Cem Sultan Dîvânı, G/ LXXXIII: 1)*

dili olaydı saña diyeydi: *Dili olsa da konuşsa; "cansız nesneler konuşabilseler bazı olaylara tanıklık da edebilirler" anlamında kullanılan bir söz.*

Dili olaydı saña diyeydi dehān-ı gūr

Ki bu neheng nicesi merdüm-rubā imiş *(Necâtî Bey Dîvânı, T/ 4/ I: 5)*

dünyāya virmezin: *Her şeyden daha fazla sevmek, dünyalara değişmemek.*

Rıḥlet güninde derdüñi dünyāya virmezin

Zīrā olur müsāfire zād-ı sefer leẕīẕ *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 47: 3)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 416: 3], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 113: 5]

ehlen ve sehlen merḥabā: *Arapça birbirini selamlama cümlelerinden biridir. "Hoşgeldiniz, sefalar getirdiniz" anlamına gelmektedir.*

Firâḳuñ içre ḫaylîden beri cânlar çekişürdüm

Ḳo gitsün ol hele ehlen ve sehlen merḥabâ ʻömrüm *(Mesîhî Dîvânı, G/ 163: 4)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 28: 7], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 2: 3]

eksük olma: "*Var ol, çok yaşa" anlamında temenni ifadesi.*

Eksük olma salṭanat taḫtında ey şāh-ı cihān

ʻĀlem içre sāye-i Perverdigār ol lā-cerem *(Mihrî Dîvânı, K/ 16: 17)*

[Karamanlı Nizâmî Dîvânı, K/ VII: 51]

el arḳası yirde: *Pes etmeyi, mağlubiyeti kabul etmeyi ima eden kalıp söz*[21].

Luṭf meydānında sen burduñ çināruñ pençesin

Didi **el arḳası yirde** ey boyı şimşād pes *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 238: 6)*

el-ġıyās: "*Aman, eyvah, yazık" anlamlarında kalıp ifade.*

Ṭurre-i dil-dār elinden el-ġıyās

Yandum ol ṭarrār elinden el-ġıyās *(Cem Sultan Dîvânı, G/ XXIV: 1)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 77: 1; G/ 77: 2, 3, 4, 5, 6, 7; G/ 78: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7; G/ 82: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 23: 1, G/ 23: 2, 3, 4, 5, 6, 7], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 32: 1; G/ 32: 2, 3, 4, 5]

el-ḥamdü li'llāh: *Hamd Allah'a mahsustur; Allah'a hamdolsun, şükürler olsun.*

El-ḥamdü li'llah ölmiş iken cāna irmişem

Cān ṣoḥbetinde devlet-i cānāna irmişem *(Şeyhî Dîvânı, Tr/ 1/ 3: 1)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 197: 6; G/ 492: 7*], [Cem Sultan Dîvânı, G/ CCXVIII: 2], [Saruca Kemal Dîvânı, G/ 114: 1]*

el-ʻiyāzü bi'llāh: *Allah korusun.*

Bu ḥālete el-ʻiyāẓübi'llah

Rāżī degülem ben ey yegāne (*Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, T/ 9/ V: 13)*

[Saruca Kemal Dîvânı, G/ 9: 5]

el-minnetü li'llāh: *Allah'a minnet olsun, şükür olsun.*

Gördi çü gözüm ḳāmet-i dil-cūyuñı cānā

El-minnetü lillāh yine bustānlar içinde *(Mihrî Dîvânı, G/ 162: 3)*

---

[21] Bu madde ile ilgili detaylı bilgi ve değerlendirmeler için bk. (Demirkazık, 2013).

[Mihrî Dîvânı, G/ 183: 2], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 169: 5], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 300: 7; G/ 477: 6]

elümde degül: *Çaresizlik bildiren ilişki sözü.*

Çünki dâmân-ı yâr elümde degül

Gitdi sabr u karâr elümde degül *(Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 100: 1)*

elümden ne gelür: *Çaresiz bir durumda yapılacak bir şey olmadığını anlatan ilişki sözü.*

Yine 'azm eyledi dil yâre elümden ne gelür

Beni bî-çâre n'idem çâre elümden ne gelür *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 147: 1)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 147: 2, 3, 4, 5, 6, 7; G/ 498: 7], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 54: 1; G/ 54: 2, 3, 4, 5; G/ 57: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 179: 8], [Cem Sultan Dîvânı, G/ LIII: 1]

elüñ beri: *Günümüzde iki kişinin bir konuda anlaşıp karara varınca el sıkışmaları gibi eskiden de böyle yapılıyor olmalı ki elini uzat anlamındaki elün berü tabiri daha çok alışveriş olmak üzere bir hususta anlaşmaya varma talebini ifade sadedinde "elini uzat anlaşalım" manasındadır*[22].

La'līn lebüñe cān ile dil müşterī iken

Bāzār iderseñ ey boyı şimşād elüñ beri *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 583: 3)*

el-vedā': *Bir daha karşılaşılmayacak biçimde ayrılırken "Allah'a ısmarladık, Allah'a emanet olun" anlamlarında kullanılan bir söz.*

Cem yüzüñi gördi dir bī-iḫtiyār

El-vedā' ey zühd ü taḳvā el-vedā *(Cem Sultan Dîvânı, G/ CLVIII: 7)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 256: 1], [Adlî Dîvânı, G/ 45: 2]

emdigüñ süd bigi helāl: *"Anamın sütü bana nasıl helal ise bu da sana öyle helal olsun" anlamında kullanılan bir söz.*

Şol ḥarāmī gözüñe ḳan içmek

Emdügüñ süd bigi ḥelāl iy dost *(Şeyhî Dîvânı, G/ X: 2)*

estaġfuru'llāh: *"Allah'tan af ve mağfiret dilerim" anlamında dua sözü.*

Añmadum estaġfuru'llāh nām-ı a'lāsın ṣarīḥ

Kim edebden ḫāric ola 'izzet ehline ḫiṭāb *(Necâtî Bey Dîvânı, K/ 24: 16)*

---

[22] Bu madde ile ilgili detaylı bilgi ve değerlendirmeler için bk. (Şentürk, 2020: 143).

evvel cān andan cihān: *Önce can sonra canan, insanlar bencildir, önce kendilerini, sonra yakınlarını düşünürler.*

Evvel kişiye cān gerek andan cihān belī

Cānānelerledür bu cihānuñ güzellügi *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 549: 3)*

evvel refīḳ andan tarīḳ: *Önce yoldaş sonra yol.*

İy gönül göz yaşıla var şehryârun şehrine

Bu meseldür dinilür evvel refîk andan tarîk *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 279: 6)*

evvel ṭaʿām andan kelām: *Önce yemek sonra söz.*

Ḫᵛân-ı vaṣluñdan yidür söyletmek isterseñ beni

Kim dimişlerdür şehâ evvel ṭaʿâm andan kelâm *(Mesîhî Dîvânı, G/ 168: 4)*

eyü ya: *İyi işte, daha ne olsun.*

Gün yüzine māh öykünürmiş

Eyü ya Necāti gözüñ aydın

(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 376: 5)

gāh baña gāh saña: *"Bir bana bir sana" anlamında paylaşmayı ifade eden söz.*

Didi dil bağruma kim tîr içün itme nizâʿ

İki kardaş bigi gâh sana gâh bana *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 10: 4)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 3: 4]

ġam degül: *Ne çıkar, zararı yok, aldırma!*

İntiẓār-ı vaṣl ile Ṣāfī seni

Öldürürse bārī şād ol ġam degül *(Sâfî Dîvânı, G/ 136: 7)*

[Sâfî Dîvânı, G/ 139: 1; G/ 185: 5], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 326: 2], [Atâyî Dîvânı, G/ 47: 1], [Mihrî Dîvânı, G/ 41: 6], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 333: 6; G/ 321: 3; G/ 338: 6; G/ 385: 6], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 27: 2; G/ 149: 7; G/ 151: 2], [Cem Sultan Dîvânı, G/ CLXVIII: 4], [Çâkerî Dîvânı, G/ 41: 1; G/ 82: 3*], [Ahmed Paşa Dîvânı, K/ 7: 40*; K/ 32: 15; G/ 81: 8; G/ 82: 3; G/ 117: 8; G/ 138: 1; G/ 240: 7; G/ 246: 12; G/ 303: 3; G/ 327: 6*], [Adlî Dîvânı, G/ 78: 1], [Kâsımî Dîvânı, G/ 4: 1;* G/ 19: 2*]*

ġanīmet gör: *"İyi değerlendir, iyi bil" anlamlarında uyarı ve teşvik sözü.*

Ġanimet gör bu eyyāmı ki nergis

Diler kim ġoncadan cām-ı mey ala *(Atâyî Dîvânı, G/ 74: 3)*

[Sâfî Dîvânı, G/ 211: 5]

geçenden geç: *Bitmiş olan bir şey bitmiştir. Hayatımızda bir şey sona ererse bu bizim gelişimimize hizmet eder. Bu yüzden serbest bırakmak, gitmenize izin vermek ve elde etmiş olunan bu tecrübeyle ileriye doğru bakmak iyidir*[23].

Cigerden tîr-i gamzen geçdi didüm

Didi iy 'Aynî ebsem geç geçenden *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 371: 7)*

[Kâsımî Dîvânı, G/ 2: 5], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 36: 3]

gicesi ḳadr gündüzü īd ola: *Gecesi Kadir Gecesi gündüzü bayram (gibi) olmak/ gecesini Kadir Gecesi'ne gündüzünü bayrama çevirmek. Muhatap alınan kimsenin daima bereketli ve huzurlu yaşaması için söylenilen iyi dilek sözü.*

Gündüzi īd u gicesi ḳadr ola dem-be-dem

Bārī ḳatında her dilegi ola müstecāb *(Necâtî Bey Dîvânı, K/ 15, 50)*

[Necâtî Bey Dîvânı, K/ 18: 32; KI/ 19: 2], [Mesîhî Dîvânı, K/ 3: 33], [Mihrî Dîvânı, T/ 1/ I: 7; T/ 1/ II, III, IV]

gizlü ḫaberler küçücükden ifşā olur: *Çocuktan al haberi; bir aile sorunu veya ailece gizli tutulan bir şey, çocukların rastgele söyledikleri bir sözle açığa çıktığında söylenen bir söz.*

Ol ġonca-dehen sırruñı fāş itdi Necātī

Kim gizlü ḫaberler olur ifşā küçücükden *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 371: 9)*

gökden ne yaġa / yaġdı k'anı yir ḳabūl itmeye: *Büyüklerden gelen şeyleri küçükler geri çeviremezler anlamında kullanılan bir söz. Başa gelen çekilir anlamına yakın bir sözdür.*

Yaġdurur siḥr ile efsūn oḳını cānumuza

N'ola gökden ne yaġa ki_anı yir itmeye ḳabūl *(Sâfî Dîvânı, G/ 134: 5)*

[*Necâtî Bey Dîvânı, G/ 327: 1*]

göñülden göñüle rāh olur: *Gönülden gönüle yol vardır.*

Bulmadum göñline yol 'aşḳı dile bulalı rāh

Gerçi derlerdi göñülden göñüle yol olur āh *(Kâsımî Dîvânı, G/ 59: 1)*

gözleri aġ ola: *"Gözlerine perde insin, kör olsun" anlamında beddua ifadesi.*

Yüzi ḳara vü gözleri aġ ola raḳībüñ

---

23 Bu madde ile ilgili detaylı bilgi ve değerlendirmeler için bk. (Şentürk, 2021: 118).

Sögmek nicedür bilmezin el-ḳıṣṣa duʿācı *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 541: 4)*

gözüñ aydın: *Sevinçli bir olay dolayısıyla kullanılan bir kutlama sözü.*

Gözüñ aydın ey göñül kim ol ḳamer-perver bugün

Leşker-i ḥüsn-i melāḥatle saña mihmān gelür *(Sâfî Dîvânı, G/ 58: 4)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 376: 5; G/ 414: 1], [Mesîhî Dîvânı, Şehrengiz, 47]

güç ile gökçeklik olmaz: *Zorla güzellik olmaz.*

Bizden olduñsa raḳībüñ söz ile bīzār hey

Güc ile gökçeklik olmaz neyleyelüm vār hey

Eksük olmaz bu cihāndur 'āşıḳa bir yār hey

Ben de senden vāz geldüm vāz geldüm vār hey *(Mihrî Dîvânı, MU/ 7: 1)*

günāh ölenüñdür: *Suç öldürende değil ölendedir. Muhakeme olgusunun kaybedilmesi veya bilerek suçluyu haklı çıkarma durumu için söylenmiş bir sözdür.*

Öldi ġamzeñden Necātī bir ölüm daḫi bu kim

Anı ṭoġrı çıḳarup dirler ölenüñdür günāh *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 438: 5)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 354: 2]

ḥācet degül: *Gereği yok; gereksiz.*

Da'vâsınun sübûtına hâcet degül şühûd

Ol 'âşıkunki sencileyin ola şâhidi *(Hamdullah Hamdî Dîvânı, G/ 160: 2)*

[Hamdullah Hamdî Dîvânı, G/ 46: 2], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 173: 5; G/ 173: 3], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 433: 9; G/ 145: 5, G/ 150: 4], [Mesîhî, Şehrengiz, 40], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 290: 4], [Cem Sultan Dîvânı, G/ CC: 1]

ḥaddüñ bil: *Bir şeyin ya da durumun sınırını, uç noktasının farkında olmak.*

Şāh-ı gül Ṭūbā boyuñla itmesün daʿvā-yı ʿışḳ

Ḥaddini bilsün nigārā ḳılsun aḳrān ile baḥs *(Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 14: 6)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 124: 4]

ḥaḳ bilür: *Allah bilir ya... manasında kullanılan bir söz kalıbı.*

Ḫaṭṭ u ḫālin müşge teşbīh itdügüñ Şeyḫī ḫaṭā

Ḥaḳ bilür çindür sözüñ vallāhu aʿlem bi'ṣ-ṣavāb *(Şeyhî Dîvânı, G/ VI: 7)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 171: 7; G/ 412: 1], [Mesîhî Dîvânı, G/ 100: 2; G/ 25: 1; G/ 100: 2; G/ 135: 5*], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 14: 1;* G/ 85: 7*], [Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 16: 5]*

ḥaḳ bir günin biñ eylesün: *"Allah ömrünü artırsın" anlamında söz.*

Ruḫlaruñdan şākirüz ḥaḳ bir günin biñ eylesün

Cevr iden bī-dillere şol kākül-i bī-dīnidür *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 190: 7).*

ḥaḳ muvāfıḳ eylesin: *Başarılı olması istenilen kişi için söylenen ilişki sözü.*

Fikrüñ ol Caʿfer ki rāh-ı yārda ḫāk olasın

Ḥaḳ muvāfıḳ eylesün taḳdīre tedbīrüñ senüñ (*Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 111: 7)*

ḥaḳ Tañrı yolın açuḳ eylesün: *Yolculara söylenen iyi dilek içeren ilişki sözü.*

Ġamzeñ ḫadengi gitdi dil ardınca sīneye

Ḥaḳ Tañrı açuḳ eylesün ey dil-rubā yolın *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 417: 4)*

Ḥaḳ Teʿālā acısın göstermesün: *Sevilen kişinin yokluğunu görmemek istemine dair bir temenni ifadesi.*

Ḥaḳ teʿālā acısın göstermesün cānānenüñ

Ben öleyin işiginde baña derbān acısun *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 390: 2)*

ḥaḳ yavuz naẓarından ṣaḳlaya: *"Allah kötü nazardan sakınsın" anlamında iyi dilik sözü.*

Gözlerümüze nūrsın u dillere şādī

Ḫalḳuñ seni Ḥaḳ ṣaḳlaya yavuz naẓarından *(Ahmed Paşa Dîvânı, G/: 232: 4)*

ḥamdü liʾllāh: *Allah'a şükürler olsun.*

Ṣanma sen büse-i la'lün gibi ben can ṣakınam

Hamdü lillâh ki bu dahi ṣatun almalı degül *(Saruca Kemal Dîvânı, G/ 90: 3)*

[Saruca Kemal Dîvânı, G/ 137: 2], [Karamanlı Nizâmî Dîvânı, K/ IX: 11; G/ 68: 8], [Adlî Dîvânı, G/ 22: 1; G/ 75: 6; G/ 105: 4], [Cem Sultan Dîvânı, G/ CXXVI: 2], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 492: 1], [Mihrî Dîvânı, K/ 8: 31; K/ 12: 25; K/ 17: 22; G/ 22: 8; G/ 41: 10; G/ 44: 1; G/ 49: 5; G/ 78: 1; G/ 106: 9; G/ 107: 5; G/ 140: 4; G/ 144: 3; G/ 150: 6; G/ 202: 2; M/ 3: 442, 443, 444], [Mesîhî Dîvânı, K/ 3: 6; G/ 6: 2; G/ 161: 5], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 197: 3; G/ 320: 6], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 109: 3; G/ 179: 4; G/ 247: 1; G/ 298: 1; G/ 434: 3; G/ 451: 1; G/ 490: 9; G/ 498: 1; G/ 498: 1; G/ 592: 6; G/ 624: 5; K/ 18: 1; K/ 22: 21; KI/ 7: 5]

ḥamdü li'llāh kim görecek gözlerimüz var imiş: *Görecek gözü olmak, iyi bir şeyin gerçekleşmesine tanıklık edecek kadar yaşayabilmek.*

Ḫāk-i pāyuñ tūtiyā-yı dīde-i ḫūn-bār imiş

Ḥamdü li'llāh kim görecek gözlerümüz var imiş *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 247: 1)*

ḥarām ola: *"Nasip olmasın, hayrını görme" anlamında olumsuz bir temenni sözüdür.*

Her arada ki serv-i ḳaduñ ḫoş-ḫırâm ola

Şimşâd u serv ü bîde ṣalınmaḳ ḥarâm ola *(Mesîhî Dîvânı, G/ 247: 1)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 17: 5], [Sâfî Dîvânı, G/ 153: 1], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 5: 1; G/ 257: 2; G/ 289: 4*], [Şeyhî Dîvânı, G/ XX: 4]*

ḥasbeten li'llāh: *Allah rızası için.*

Raḳībi ḥasbeten li'llāh idinme ḥüsnüñe maḥrem

Ma'āẕa'llāh ki yaraşmaz nehīm-i pādşāh egri *(Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 321: 3)*

hāşā: *Bir durum veya davranışın kesinlikle kabul edilmediğini anlatan bir söz*

Şükr ḳıl Allāh'uña Şeyḫī k'irüre şāhuña

Ḥāşa kim maḥrūm olam luṭf-ı İlāhumdan benüm *(Şeyhî Dîvânı, G/ CXVII: 9)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 223: 5; G/ 347: 2; G/ 537: 6; K/ 12: 24; K/ 23: 10; KI/ 39: 2], [Mesîhî Dîvânı, G/ 30: 1], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 4: 5; G/ 33: 4; G/ 481: 8]

ḥāşe li'llāh: *Allah göstermesin, asla, kat'iyen, hiçbir vakit.*

Derd-i 'ışkuñ ki benüm mûnis ü gam-hârum ola

Hâşe li'llâh ki dahı yâr-ı vefâ-dârum ola *(Avnî Dîvânı, MA/ 83)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 52: 6; G/ 110: 3; G/ 273: 3; G/ 369: 11; G/ 550: 1], [Saruca Kemal Dîvânı, G/ 95: 1], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 13: 1], [Mesîhî Dîvânı, K/ 3: 26], [Sâfî Dîvânı, G/ 29: 2; G/ 30: 2]

ḫayr ola: *Bir durum, iş veya rüya karşısında iyiliği, hayrı temenni eden söz.*

Vāḳı'ayla baġlayımazsın Necātī'nüñ gözin

Düşüñ ise ḫayr ola ṣūfī bu rü'yādan nolur *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 107: 7)*

ḥelāl olsun: *Helal olsun.*

Ḳanum ey ḫūnī ḥelāl olsun ḥarāmī çeşmüñe

Kim baña ma'nīde ol muḥyī durur ḳātil degül *(Atâyî Dîvânı, G/ 48: 2)*

Şeyhî Dîvânı, G/ XLIV: 6]

her bir ilüñ bir ʿādeti var: *Her coğrafyanın kendine mahsus geleneksel ve kalıp yaşama biçimleri bulunur.*

Ṣunılur ṣola sāġar ṣaġa tevbe

Belī her bir ilüñ bir ʿādeti var *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 54: 5)*

heyhāt: "*Yazık, ne yazık" anlamında kullanılan bir söz.*

Heyhāt yıllar olmış idi itlerüñ ile

Kūyuñda ṣubḥa dek giceler pāsbāndum *(Atâyî Dîvânı, G/ 57: 6)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 117: 5; G/ 189: 7; G/ 226: 4; G/ 250: 5; G/ 284: 4], [Sâfî Dîvânı, G/ 202: 5], [Mihrî Dîvânı, MU/ 8: 5], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 62: 2], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 11: 4], [Şeyhî Dîvânı, K/ XV: 28; K/ VI: 17], [Hamdullah Hamdî Dîvânı, G/ 14: 2], [Ahmed Paşa Dîvânı, K/ 1: 3; K/ 29: 45], [Mesîhî Dîvânı, G/ 72: 3]

Ḫıżır hem-rāh olsun: *Hızır yoldaşın olsun anlamında dua ifadesi.*

Ḫıżır hem-rāh olsun saña her dem

İki ʿālemde çekme ġuṣṣa vü ġam *(Mihrî Dîvânı, M/ 2: 35)*

ḫoşā: *Ne hoş!*

Diler iy dil ala cânunı dil-ber

Hoşâ ol cân ki cânân almağ ister *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 136: 4)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 137: 1], [Necâtî Bey Dîvânı, K/ 1: 49; K/ 13: 32]

Ḫudā bilür: *Allah'ı tanık göstererek ifadeyi güçlendirmek için kullanılan pekiştirme sözü.*

Duʿā merāsimi kim bendenüñ vaẓīfesidür

Ḫudā bilür ki anı bī-ḳuṣūr edā iderin *(Necâtî Bey Dîvânı, KI/ 42: 1)*

Ḫudā göstermesün: *"Allah korusun, esirgesin" anlamında ilişki sözü.*

Geh ferişteh geh perī añmaḳdan ol ise murād

Ki anları yār ile bir görem Ḫudā göstermesün

(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 401: 6)

Ḫudā kerīm durur: *Allah büyüktür, Allah'a güvenmeli anlamında kullanılan ilişki sözü.*

Görinmez oldı cihānuñ gözine bāġ-ı cinān

Ḫudā kerīm durur cām-ı ḫoş-güvārı görüñ *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 277: 4)*

Ḫudā uzun yaş versin: *Allah ömrünü uzatsın, temenni ifadesi.*

Ṣaçı sevdāsı-la kūtāh olursa n'ola ʿömr

Virsün ol serve Ḫudā bizüm içün uzun yaş *(Atâyî Dîvânı, G/ 36: 5)*

īdüñ mübārek olsun: "*Bayramınız mübarek olsun" anlamında temenni ifadesi.*

'Īdüñ mübārek olsun eyā ḫusrev-i zamān

İḳbāl ü devletüñ günine irmesün elem *(Mihrî Dîvânı, K/ 9: 16)*

[Mihrî Dîvânı, K/ 12: 28; K/ 11: 20]

işidenlerden ırağ: *Çekilen dertlerin büyüklüğünü ifade etmek maksadıyla söylenen bir sözdür. Aynı zamanda işitenleri büyük dertlerden korumaya yönelik bir dua tarafı da vardır*[24].

Olalı sen yāra aġyār-ı bed-endīşüm yaḳın

Āh u efġān oldı işüm işidenlerden ırağ (Necâtî Bey Dîvânı, G/ 258: 4)

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 259: 1; G/ 184: 12; G/ 405: 5]

iki cihāna virmem: *Kıymet verilen bir şeyi hiçbir suretle değişmemek.*

Şol yār ki zülf-i serkeşinüñ

Bir tārın iki cihāna virmem

(*Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, T/ 9/ IV: 9)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 288: 6]

iki göziyle baḳmaya: "*Kör olsun, beter olsun" anlamında beddua ifadesi.*

Gözden çıḳınca aġlar isem ey Mesîḥî ben

İki göziyle baḳmaya çarḫ-ı dutâ bana *(Mesîhî Dîvânı, G/ 7: 5)*

iki gözsüz baḳayın: *"Kör olayım" anlamında yemin ifadesi.*

İki gözsüz baḳayın dünyāya ger

Ḫāk-i pāyuñ bilmez isem tūtiyā *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 7: 4)*

iki gözüm içün: *İki gözüm kör olsun ki anlamında doğru söylendiği kanıtlanmak istendiğinde söylenen yemin sözü.*

Görmedi görmeyiserlerdür iki gözüm içün

Ayaġuñ tozı gibi sürme Ṣıfāhān ehli *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 604: 3)*

---

24 Bu madde ile ilgili detaylı bilgi ve değerlendirmeler için bk. (Zülfe, 2011: 107).

iki raḥmetden biri: *Acı çeken hastalar için "ya iyileşsin ya ölüp kurtulsun acı çekmesin" anlamında bir dilek sözü.*

Ġamzeñ üstündür lebüñden söz yoḳ ammā ḫastaña

İki raḥmetden birisin eyle cānā bir yaña *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 4: 8)*

iki yaḳa ıssı olmasun: *Maddi bakımdan kötü ve zor duruma düşsün ve asla kurtulamasın anlamında ilişki sözü.*

Göreyin iki yaḳa ıssı olmasun ġonca

Ki böyle ol ḳodı ben bülbülüñi göñleksüz *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 229: 2)*

İlāhī: *"Ey Allah'ım!" anlamında dua etme veya bir temennide bulunmada kullanılan ilişki sözü.*

Leb-i la'lini kim emsem dir ise

İlāhi dilin aġzında şeker ḳıl *(Adlî Dîvânı, G/ 72: 7)*

[Hamdullah Hamdî Dîvânı, G/ 108: 5], [Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 56: 3], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, K/ 3: 21], [Şeyhî Dîvânı, Tr/ II/ 2: 1], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 243: 5; G/ 287: 1; G/ 443: 6; G/ 484: 4], [Mihrî Dîvânı, G/ 171: 1; G/ 186: 1; K/ 7: 19; K/ 14: 33; K/ 15: 18; G/ 22: 7; G/ 66: 4; G/ 80: 1, 2; G/ 104: 5; G/ 186: 1], [Mesîhî Dîvânı, Şehrengiz: 33], [Ahmed Paşa Dîvânı, M/ 4: 115; G/ 196: 4; G/ 288: 5], [Necâtî Bey Dîvânı, D/ 10: 4; G/ 307: 1; G/ 307: 2; G/ 471: 4; K/ 1: 50]

inān: *İnan ki.*

Bilmezem niçe geçer devr-i zamân sen gideli

Ne günüm gün ne gicem gice inân sen gideli *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 453: 1)*

insānlıġ eyle: *İnsan gibi davranmak. İnsaf etmek, hakça davranmak.*

Bizüm-çün ey perī insānlıġ eyle

Dime ki_olmaz enīs ādem bizümle *(Atâyî Dîvânı, G/ 75: 6)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 367: 3]

irteye çıḳmasun*: "Sabahı görmesin" anlamında beddua sözü.*

İrteye çıḳmasun bugün göreyin

Saña cān itmeyen fidā bir gün *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 402: 3)*

it añılıcaḳ ʿaṣā ḥāżır olmaḳ gerek: *İti an çomağı hazırla.*

Añup aġyārı nola zülfüñe el urur isem

Ḥāżır olmaḳ gerek it añılıcaḳ anda ʿaṣā *(Kâsımî Dîvânı, G/ 5: 5)*

itdügüni bulasın: *Beddua ifadesi.*

Dostum geçmedi bir gün sözümüz yanuñda

Baña itdüklerüñi bulasın īmānuñda *(Mihrî Dîvânı, G/ 154: 1)*

itüñ olayın: *"Köpeğin olayım"; yalvarma sözü.*

Āhū gibi ḳo vaḥşeti gel itüñ olayın

Cānā cihānda nesne mi vardur vefā gibi *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 561: 6)*

kāfir olsun: *Dinden çıksın, beddua ifadesi.*

Sen nigāruñ naḳşı ile kim taṣavvur olmaya

Kâfir olsun ey ṣanem varan kilīsādan yaña *(Sâfî Dîvânı, G/ 4: 3)*

kan aglasun: *Kanlı yaşlar döksün, çokça kederlensin anlamlarında beddua ifadesi.*

Kan aglasun şafak haber-i Kerbelâyiçün

Mâtem libâsı geydi gice ol ʿazâyiçün *(Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 110: 1)*

ḳan olası: *Kanla dolası.*

Lāle-ruḫsāruñ añup aḳduḳça gözden ḫūn-ı dil

Ḳan olası gözlerüm ʿālem yüzin rengīn ider *(Cem Sultan Dîvânı, G/ XLVIII: 3)*

[Cem Sultan Dîvânı G/ CXXXVIII: 4; G/ CLXXXIV: 6], [Hamdullah Hamdi Dîvânı, K/ 23/ III: 5; G/ 186: 3]

ḳanġı dīnde var bu: *Bahsi geçen durumun meşru olmadığını ifade sadedinde kullanılan ilişki sözü.*

Dil-rübālıḳ böyle mi_olur ḳanġı dīnde var bu kim

Yāre yār olmayalar yār olalar aġyār ile *(Sâfî Dîvânı, G/ 183: 4)*

ḳanġı yil esdi ki: *Hangi rüzgâr attı da geldin; bir yere uzun süre uğramamışken beklenmedik bir zamanda gelenlere sitem yollu söylenen bir söz.*

Ol serv kimüñ āhına meyl eyledi ʿaceb

Ḳanġı yil esdi ki_ol yüzi gül bu yaña gelür *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 140: 6)*

kār be-nevbet: *İş sıra iledir.*

Dāyim baña cevr ile cefādur işüñ ammā

Şimden girü ḳıl mihr ü vefā kār be-nevbet *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 28: 3)*

ḳara gün il ile dügün gibidür: *El ile gelen düğün bayram; herkese birden gelen sıkıntı ve felakete katlanmak, yalnızca bir kişiye gelene katlanmaktan daha kolaydır" anlamında kullanılan bir söz.*

Şād u mātem ki firāḳuñ baña maḥṣūṣ degül

Ki dimişler ḳara gün il ile dügün gibidür *(Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 10: 3)*

Ḳaraman baḫşişi: *Boş vaat, gerçekleşmeyecek olan söz*[25].

Hep Ḳaraman baḫşişidür ruzigāruñ virdügi

Ḥāżır ol kim virdügin senden girü devrān alur *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 50: 6)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 553: 1]

ḳarasın göresin: *Kavuşmak, nail olmak, umduğunu bulmak*[26].

Uçdı dil murġı hevā-yı ser-i zülfüñ gözedüp

Umma şimden girü ey cān ki ḳarasın göresin*(Sâfî Dîvânı, G/ 165: 3)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 373: 2]

ḳażā ḫadengine uşlu olan siper dilemez: *Başa gelen dert çekilir; çaresiz durumlara düşüldüğünde insan kendini üzüntüye kaptırmayıp bu durumlara sabır göstermelidir.*

Delüligi ḳo göñül kim rıżā durur tedbīr

Ḳażā ḫadengine uşlu olan siper dilemez *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 221: 6)*

kendü bilür*: "Ne yapacaksa yapsın, kendisi bilir" anlamında kullanılan bir söz.*

Gözün cân aluban virmezse bûse

N'idelüm kendü bilür hâtırıdur *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 177: 5)*

kendü düşen ağlamaz: "*Kendi zararına kendisi neden olanın yakınmaya hakkı olmaz" anlamında kullanılan bir söz.*

Kendü düşen ağlamaz dirler ben ol ḥayretdeyem

Kim saña düşeli n'içün aḳıdur ḫūn-āb göz *(Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 114: 7)*

kerīm işi keremdür: *Cömert olanın işi ihsanda bulunmakdır.*

Göñül ḫoş eyle nūş it cām-ı ṣāfı

Ḳayırma kim kerīm işi keremdür *(Şeyhî Dîvânı, G/ XIX: 3)*

---

25 Bu madde ile ilgili detaylı bilgi ve değerlendirmeler için bk. (Açıkgöz, 2009: 22-24).
26 Bu madde ile ilgili detaylı bilgi ve değerlendirmeler için bk. (Zülfe, 2022: 97).

[Cem Sultan Dîvânı, G/ XIII: 5], [Çâkerî Dîvânı, G/ 26: 7]

kim bile: *Kim bilir; kimse bilmez, bilinmez.*

İy dil ḥaẕer it dām-ı ser-i zülfine düşme

Çoḳ başlu durur kim bile ne fitneleri var *(Adlî Dîvânı, G/ 20: 6)*

*[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 455, 5], [*Şeyhî Dîvânı, T/ VI/ 1: 4*], [Kâsımî Dîvânı, G/ 53: 3],* [Mesîhî Dîvânı, MU/ II: 8; G/ 71: 2], [*Mihrî Dîvânı, G/ 157: 7*], *[Karamanlı Nizâmî Dîvânı, K/ II: 30 G/ 486: 3]*

kim ne dir ise disün: "*Her ne olursa olsun" anlamında kararlılık bildirici söz.*

İy dil ṭolaş ṣaçına sūd u ziyānı añma

Kim ne dir ise disün ben bilürem ḥisābı *(Kâsımî Dîvânı, G/ 62: 2)*

kime ne: *"Başkasını ilgilendirmez" anlamında kullanılan bir söz.*

Men eger çâker-i ân pîr-i mugânem kime ne

Bî-dil ü bî-kes ü bî-nâm u nişânem kime ne *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 417: 1)*

[*Karamanlı Aynî Dîvânı,* G/ 417: 2, 3, 4, 5, 6, 7], [*Şeyhî Dîvânı, G/ CLIII: 1;* G/ CLIII: 2, 3, 4, 5, 6, 7]

kimi ḳızını sever kimi anesin*: Herkesin zevki farklı farklıdır.*

Ben üzümüñ ṣuyın severem ṣūfī dānesin

Zīrā kimi ḳızını sever kimi anesin *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 367: 1)*

kimine emek kimine yemek: *İnsanların kaderi değişemez. Bazılarına çalışmak düşmüştür bazılarına rahat yaşamak.*

Ġamunı Hamdî çeker la'lüni gayrılar emer

Hoş didiler bunı kim kime yimek kime emek *(Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 90: 5)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 292: 1; K/ 20: 22]

ḳoluña ḳuvvet: *Teşvik etmek amacıyla söylenen ilişki sözü*

Zülfüñ uzatdı el ki_ide ḳaşuñı dest-res

Ḳolına ḳuvvet ola zihī kim kemān çeker *(Şeyhî Dîvânı, G/ XX: 2)*

[Mesîhî Dîvânı, G/ 19: 6; G/ 44: 6; KI/ 3: 10*]*

korkaram: *Bir durumdan endişe ve korku duyulduğunda söylenen kalıp söz.*

Göñül gamını niçe safha-i beyâna yazam

Kalemden od çıkuban korkaram ki yanayazam *(Avnî Dîvânı, G/ 52: 1)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 13: 7; G/ 16: 6; G/ 505: 5*], [Hamdullah Hamdî Dîvânı, G/ 74: 3;* G/ 137: 3*], [Mesîhî Dîvânı, G/ 208: 5;* G/ 28: 4; G/ 64: 2*], [Tâcîzâde Cafer Çelebi, G/ 102: 4;* G/ 84: 1*], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 503, 4;* G/ 534: 5; G/ 596: 7; K/ 7: 24; G/ 68: 3*], [*Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 63: 6*], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 202: 4]*

leke ṭūbā (ṭubā leke): *Ne mutlu sana.*

Serv ayaġuña baş ḳoyup eydür bike saʿdī

Ṭūbā boyuña ḳarşu ṭurup dir leke ṭubā *(Atâyî Dîvânı, G/ 5: 4)*

maʿāẕaʾllāh: *"Allah korusun! Allah esirgesin!" anlamı taşıyan ünlem ifadesi.*

Tīġ-i Ḫūn-āşāmuña dil dōstum düşmen dimiş

Hey maʿāẕa'llah neme yār u begüm düşmen benüm *(Adlî Dîvânı, G/ 98: 3)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 125: 4], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 19: 2; G/ 110: 3; G/ 223: 5; G/ 252: 3; G/ 260: 6; G/ 590: 9; K/ 24: 4]

māl issini söyledür imiş: *Mal sahibini söyletir; zenginin her yerde sözü geçer.*

Ġamuñ görüp didiler söyledürmiş issini māl

Hemīşe töhmet olur ʿāşıḳa define ile *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 431: 6)*

[Necâtî Bey Dîvânı, K/ 17: 39]

merḥabā: *"Selam, merhaba, hoş geldin" anlamlarına gelen ifade.*

Merḥabā ey nesīm-i peyk-i seḥer

Ḫayr maḳdem nigārdan ne ḫaber *(Çâkerî Dîvânı, G/ 21: 1)*

[Karamanlı Nizâmî Dîvânı, K/ I: 38; G/ 1: 7; G/ 4: 2; G/ 49: 5], [Adlî Dîvânı, G/ 45: 2], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 229: 4], [Şeyhî Dîvânı, G/ CXI: 1; G/ CXVI: 4], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 238: 1], [Kâsımî Dîvânı, G/ 2: 1], [Mesîhî Dîvânı, G/ 3: 4; G/ 56: 1], [Ahmed Paşa Dîvânı, K/ 13: 30; K/ 25: 7; G/ 206: 5], [Sâfî Dîvânı, G/ 147: 1], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 52: 7; G/ 145: 1; G/ 151: 5; G/ 325: 2]

merḥaben teʿāl teʿāl: *"Hoş geldin hoş geldin, buyur buyur" anlamında ilişki sözü.*

Müsāfir-i şeb-i esrā muḳīm-i ev ednā

Saña dinildi saña merḥaben teʿāl teʿāl *(Necâtî Bey Dîvânı, K/ 1: 12)*

Mūsā içün ʿĪsā'yı ḳınamak olmaz: *Herkes kendi hesabından sorumludur.*

Ḳan itse müjeñ laʿl-i güher-zāyı ḳınarlar

Mūsā içün olur bu ki ʿĪsā'yı ḳınarlar *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 169: 1)*

ne aṣṣı: *Ne fayda, ne yararı var.*

Ḳaşuñ olmasa miḥrābı ne aṣṣı zühd ü taḳvādan

Yıḳılmaḳ yigdür ol mescid kim ola ḳıblegāh egri *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 590: 8)*

ne bilür: *Nereden bilebilir, bilemez.*

Būse birüp cān u dil almaz mini didüm didi

Sen yuvaḳçı men Moġol-çīn ne bilür bāzārını *(Sâfî Dîvânı, G/ 206: 4)*

[Mihrî Dîvânı, G/ 177: 9; G/ 210: 5*], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 399: 2; G/ 473: 3], [Şeyhî Dîvânı, G/ CXCV: 3;* G/ CXCV: 19*], [Kâsımî Dîvânı, G/ 37: 2;* G/ 69: 1*], [Hamdullah Hamdî Dîvânı, G/ 184: 3;* G/ 81: 2*], [Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 22: 7;* G/ 59: 6*], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 299: 4], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 89: 1; G/ 89: 2, 3, 4, 5]*

ne borcum var: *"Minnetim yok" anlamında hiçbir kimseye temenna etmemeyi ifade eden söz.*

Çarḫuñ binâsına çü ben ne ṣâḥibem ne muʿtemed

Aña ne borcum var k'idem ṭâḳına âhumdan ʿamed *(Mesîhî Dîvânı, G/ 41: 1)*

ne çāre: *Çaresi yok, elden ne gelir.*

Göñül eşigüñ umar cânın itmedin kurbân

Ne çâre cennete girmege kişi olsa bahîl *(Avnî Dîvânı, G/ 49: 4)*

[Adlî Dîvânı, G/ 68: 6], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 19: 2; G/ 174: 4; G/ 247: 5; G/ 336: 8; G/ 446: 4*], [Şeyhî Dîvânı, G/ III: 2], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 345: 2]*

ne dadı ne dalı var: *Tadı tuzu olmamak.*

Ey dūst leblerüñ ile ḳaddüñe ney-şeker

Öykündi gerçi līk ne dadı ne dalı var *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 93: 6)*

ne dirsin: *Sence, ne dersin.*

'Aşḳuñ meyini ele alayın mı ne dirsin

Ġayret kilimin ṣuya ṣalayın mı ne dirsin *(Mihrî Dîvânı, G/ 127: 1)*

[Mihrî Dîvânı, G/ 127: 2, 3, 4, 5, 6; G/ 143: 6], [Mesîhî Dîvânı, G/ 124: 3]

ne diyem: *"Elden ne gelir, ne yapayım" anlamında çaresizlik bildiren söz.*

Ne diyem ey dil-i pür-sūz dād elüñden dād

Beni cihānda ḫarāb eyledüñ ḫarāb olsun *(Cem Sultan Dîvânı, G/ CCXL: 4)*

[Mesîhî Dîvânı, K/ 16: 16], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 57: 8]

ne eskile: *Ne kaybedersin.*

Ne eksile keremüñden teraḥḥum eyler iseñ

Boġazumuza degin ṭut ki ḳanda bulınduḳ *(Şeyhî Dîvânı, G/ XCVIII: 4)*

[Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 176: 7; K/ 17: 24*]*

ne fāyide: *İş işten geçtikten sonra alınan boş önlemler için "neye yarar" anlamında kullanılan bir söz.*

Ne aṣṣı ayaġı tozıçün dest-i teġābün

Ne fāyide hicri odıçün eşk-i nedāmet *(Kâsımî Dîvânı, G/ 12: 5)*

[Avnî Dîvânı, G/ 38: 5], [Adlî Dîvânı, G/ 40: 1], [Şeyhî Dîvânı, K/ XII: 34; G/ CLIV: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7; G/ CLX: 1, 2, 3, 4, 5*], [Mesîhî Dîvânı, G/ 16: 5;* G/ 2: 6*], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 168: 3;* G/ 286: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9*], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 224: 6; G/ 452: 2;* KI/ 1: 1*]*

ne ġam: *Gam değil, dert değil.*

Eger ʿAṭāyī'ye ḫallāḳ-ı ʿālem ola muʿīn

Ne ġam olur ise olsun ʿadū ḳamu ʿālem *(Atâyî Dîvânı, G/ 55: 11)*

[Atâyî Dîvânı, G/ 75: 5], [Ahmed Paşa Dîvânı, K/ 23: 43; G/ 75: 9; G/ 190: 7; G/ 226: 1; G/ 291: 4; G/ 296: 2; G/ 307: 9*], [Mesîhî Dîvânı, G/ 258: 1], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 128: 1; G/ 343: 2;* K/ 21: 11*], [Mihrî Dîvânı, G/ 48: 5;* G/ 61: 5; G/ 82: 5; G/ 129: 4; MU/ 8: 8*], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 103: 4;* G/ 123: 5; G/ 221: 5; G/ 253: 9; G/ 343: 7; G/ 397: 4; G/ 399: 7; G/ 470: 7; G/ 481: 7*], [Şeyhî Dîvânı, G/ XIX: 1;* G/ XXXVII: 1; G/ CXIII: 2; G/ CXLVIII: 2; G/ CXCV: 6*], [Cem Sultan Dîvânı, G/ V: 1;* G/ XXI: 7; G/ LXXIV: 5; G/ CLXVI: 3; G/ CCI: 2*], [Adlî Dîvânı, G/ 75: 7], [Çâkerî Dîvânı, G/ 5: 3;* G/ 26: 7; G/ 64: 2; G/ 114: 1*], [Saruca Kemal Dîvânı, MU/ 1: 4], [Kâsımî Dîvânı, G/ 17: 1]*

ne gider: *Ne eksilir, ne kaybedilir.*

Bir içim ṣu umaruz ḫançer-i bürrānuñdan

Nola bir kerre içürseñ ne gider yanuñdan *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 407: 1)*

ne günāh itdük: *Ne suç işledik, ne yaptık.*

Ne günāh itdük ola çarḫ-ı sitem-kāra ʻaceb

Ki bizi dūr ider ol dā'ima cānānumuza *(Mihrî Dîvânı, G/ 169: 6)*

[Mihrî Dîvânı, G/ 28: 5]

ne güzel: *Ne hoş, ne muhteşem.*

Gördi çeşmüm yine bir şāh-ı cihānı ne güzel

Sevdi cānum yine bir ḫūb-ı zamānı ne güzel *(Mihrî Dîvânı, G/ 98: 1)*

[(Mihrî Dîvânı, G/ 98: 2, 3, 4, 5]

ne ḥācet: *Gereği yok, gereksiz.*

Çünki şifâü'l-kulûb oldı likâü'l-habîb

Yüzüni görmek yiter bana ne hâcet tabîb *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 43: 1)*

[Necâtî Bey Dîvânı, K/ 1: 33; K/ 22: 26; K/ 22: 27*], [Sâfî Dîvânı, G/ 160: 4], [Şeyhî Dîvânı, G/ LXXIII: 6;* G/ CVIII: 1*], [Cem Sultan Dîvânı, G/ XIX: 1], [Karamanlı Nizâmî Dîvânı, K/ IV: 16;* K/ VII: 48; G/ 109: 8*], [Avnî Dîvânı, G/ 49: 2], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 211: 7], [Hamdullah Hamdî Dîvânı, G/ 42: 4]*

ne ḥaddidür: *Ona mı düşmüş, ona mı kalmış, ona düşmez.*

Merdi bahâdır itmege mey ḳuvvet-i ḳalbiyyedür

Mest-i diline ḳâmetüñ ne ḥaddidür kim ura ḥad *(Mesîhî Dîvânı, G/ 41: 3)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 275: 1], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 150: 5]

ne ḫoş: *Ne hoş, ne güzel.*

Zāhid dirilüp ḫırḳa-i sālūsı_ile her dem

Meclisde ne ḫoş gūş ṭutar sāza benefşe *(Sâfî Dîvânı, G/ 197: 8)*

[Mesîhî Dîvânı, G/ 233: 2; K/ 9: 3; K/ 11: 7; G/ 3: 5*], [Necâtî Bey Dîvânı, D/ 8: 1; G/ 143: 8;* G/ 143: 4; G/ 230: 7; G/ 406: 4; G/ 496: 1; G/ 548: 1*]*

ne ḳayu: *Ne gam, ne endişe; üzülmeye gerek yok.*

Bihişt-i naḳdi ḳomañ ḫavf idüp cehennemden

Ḫumār içün ne ḳayu cām-ı mey aparı görüñ *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 277: 3)*

ne lāzım: *Lüzumu yok, gereksiz.*

Hümā-yı perçemüñ dā'im göñül ṣaydına ḳaṣd eyler

Ne lāzım anı ṣayd itmek olupdur çün şikār-ı zülf *(Cem Sultan Dîvânı, G/ CLXVI: 5)*

[Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 240: 3], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 175: 5; G/ 216: 7*], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 120: 4; G/ 272: 1;* G/ 312: 1, 7; G/ 454: 5; G/ 494: 1, 5; G/ 508: 3; G/ 538: 1*], [*Mesîhî Dîvânı, G/ 13: 5*], [Avnî Dîvânı, G/ 11: 6]*

ne müşkil: *Ne zor, ne güç. Katlanması kolay değil!*

Cān baġlamaḳ ol zülf-i perīşāna ne müşkil

Zencīre çekilmek dil-i dīvāne ne müşkil *(Şeyhî Dîvânı, G/ CXII: 1)*

[*Şeyhî Dîvânı,* G/ CXII: 2, 3, 4, 5, 6, 7], [*Necâtî Bey Dîvânı, G/ 208: 7*], [*Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 181: 1*, 2, 3, 4, 5, 6], [*Cem Sultan Dîvânı, G/ CCV: 1*]

ne mümkin: *Mümkün değil, mümkün mü?*

'Aynî ne mümkin ol dehen ü gamze rü'yeti

Görmez gözetse cürmini kimse sühâdur oh *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 108: 7)*

[*Mesîhî Dîvânı, G/ 98: 3*], [*Necâtî Bey Dîvânı, G/ 410: 5; KI/ 41: 4*]

ne ṣandın: *Sen ne düşündün, öyle değil mi?*

Dil semenderdür ruhun fikrine düşdi 'ışk ile

Ol velidür oda yanmaz ya ne sandun dostum *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 318: 6)*

ne selāmün ne ʿaleyk: *Ne selam ne sabah; iki kişi arasında selamın kesilmesi ve dostluğun bozulmasını ifade eden kalıp söz.*

Ne Necātī ne güzeller ne selāmün ne ʿaleyk

Fāriġuz idemezüz kimseye ṭapu begler *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 144: 6)*

ne var: *Şaşılır mı, tuhaf mı.*

Bezm-i ḥüsnüñde ne var sen beni yād itmez iseñ

Ben senüñçün yanaram yaḳıluram şemʿ gibi *(Sâfî Dîvânı, G/ 209: 7)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 25: 1; G/ 59: 4; G/ 231: 4; K/ 26: 2], [*Ahmed Paşa Dîvânı, K/ 6: 85; K/ 6: 85; K/ 11: 44; K/ 22: 32; G/ 66: 4*], [*Mesîhî Dîvânı, K/ 18: 15*; Şehrengiz: 23; G/ 137: 4], [*Mihrî Dîvânı, K/ 17: 3;* G/ 43: 5], [*Şeyhî Dîvânı, K/ II: 9;* G/ XXXVI: 9; G/ VII: 4], [*Cem Sultan Dîvânı, G/ LXIX: 2*], [*Hamdullah Hamdî Dîvânı, G/ 15: 4;* G/ 119: 3]

ne yazuḳ: *Çok yazık, eyvah.*

Şeyḫī ne yazuḳ muḥterem iken ḳala maḥrūm

Maḥrem ḥaremine ola bīgāne ne müşkil *(Şeyhî Dîvânı, G/ CXII: 7)*

[Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 181: 3]

ne yüzle: *Hangi cesaretle, hiç utanmadan, sıkılmadan.*

Şermende-i günāhum u ālūde-i ḫaṭā

Ne yüzle ārzū-yı liḳāñ eyleyem senüñ *(Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 5: 3)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 20: 6; G/ 195: 2; G/ 515: 4*], [Mesîhî Dîvânı, K/ 9: 35]*

ne zaḫmet: *Yapılan eylemin gerekliliğine dair söylenen kalıp söz.*

Tîġüñ gelicek zaḫmumı ḳılmaġa ziyâret

Cânum aña ḳarşu çıḳuban didi ne zaḥmet *(Mesîhî Dîvânı, G/ 19: 3)*

neme yitmez: "*Kafidir, yeterlidir" anlamında ilişki sözü.*

Bu naḳd-i revān dīde-i terden neme yitmez

Bu nice güher eşk-i naẓardan neme yitmez *(Sâfî Dîvânı, G/ 98: 1, 2, 3, 4, 5)*

neye yarar: *Elden ne gelir.*

Ḳan içürmezse raḳîbâ saña ger dâver-i çarḫ

Neye yarar bu şarâb-ı şafaḳ u sâġar-ı çarḫ *(Mesîhî Dîvânı, G/ 31: 1)*

nice idem: *Ne yapayım?*

Rakîbün rûyı oldı havfüm iy dost

Nice idem ben ol şeytâna ümmîd *(Karmanlı Aynî Dîvânı, G/ 125: 6)*

[Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, KI/ 5: 8], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 248: 2; G/ 499: 3]

nicesin, nicesin ḫoş mısın / ḫoşca mısın: *Hal hatır sormak için kullanılan kalıp sözler.*

Ey yüzi tāze bahārum nicesin ḫoşca mısın

Gul yanaḳluca nigārum nicesin ḫoşca mısın *(Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 151: 1)*

[Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 151: 2, 3, 4, 5], [Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 74: 3], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 238: 1; G/ 238: 2, 3, 4, 5*], [Karamanlı Aynî Dîvânı, K/ 34: 52]*

nideyin neyleyeyin: *"Ne yapacağımı, ne edeceğimi bilmiyorum" anlamında çaresizlik bildiren ilişki sözü.*

Menʿ ider bini ḫıred ʿışḳuña dil virmege āh

Nedeyin neyleyeyin ʿaḳl baña yār degül *(Kâsımî Dîvânı, G/ 39: 2)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 626: 3; G/ 626: 5]

nolduñ: *Ne oldun, sana ne oldu?*

Nolduñ ölürsin Necātī laʿl-i rūḥ-efzā-yı dost

Āb-ı Ḫıżr ile leb-ā-leb Cām-ı İskender ṣunar *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 69: 9)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 619: 1]

ola mı: 1. *Keşke. 2. Olur mu? Mümkün mü?*

Ey göñül genc-i ġama vīrān olayduñ ola mı
Bir gözi ḫūn-ḫᵛār elinden ḳan olayduñ ola mı (Necâtî Bey Dîvânı, G/ 575: 1)

ʿIşḳa ṭaʿn eyler idüm başuma geldi āḫir

Yansa ʿālem ola mı bir ḳurı ḥāşāk ḫalāṣ *(Adlî Dîvânı, G/ 43: 2)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 575: 1; G/ 575: 2; G/ 575: 3, 5; *G/ 575: 4; K/ 8: 33;* N/ 2: 2; KI/ 24: 3*], [Şeyhî Dîvânı, G/ CXCVI: 1], [Mesîhî Dîvânı, G/ 117: 3;* K/ 18: 23*]*

olan olmış: *İş işten geçti, artık bir şey yapmaya gerek yok anlamında bir söz; perişan bir halde olmak, ölecek vaziyette bulunmak.*

Cevrüñle beni cānā öldürme taḥammül it

ʿAşḳuñ ġamı ile ḫod baña olan olmışdur *(Mihrî Dîvânı, G/ 28: 4)*

[*Mihrî Dîvânı,* G/ 181: 3], [*Necâtî Bey Dîvânı, G/ 14: 1; G/ 161: 5*]

olıcaḳ degül: *"Olamaz, olmuyor, olacağa benzemiyor" anlamında kullanılan bir söz.*

İder Necātī cennet-i kūyuñı ārzū

Dünyāda gerçi işbu heves olıcaḳ degül *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 320: 9)*

ögren gel*: Oyunda kaybeden oyuncuya söylenen alaya dayalı ilişki sözü.*

Ruḫı şaṭrenc-i maḥabbetde beni māt idicek

Beydaḳ-ı ḫāl-i siyāhı didi var ögren gel *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 325: 3)*

ölen ardınca ölmiş yoḳ: *Ölenle ölünmez; "çok sevilen birinin ölümünden sonra fazla yas tutulmamalıdır çünkü hayat devam eder" anlamında kullanılan teselli bildirici ilişki sözü.*

Ölen ardınca ölmiş yoḳ Necātī

Ḳatır gitdi Ḫudā ṣaḳlasun atı *(Necâtî Bey Dîvânı, M/ 1: 19)*

ʿömri az olsun: *Muhatap alınan kişinin ölmesi arzusuna dayalı ilişki sözü.*

Her ki yārümden ayırur beni yā Rab dilerem

ʿÖmri az olsun u dünyāda dükensün kepegi *(Mihrî Dîvânı, G/ 202: 5)*

[Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 143: 3], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 201: 2]

ʿömri çoġ olsun: *Muhatap alınan kişinin uzun yaşaması arzusuna dayalı ilişki sözü*

Şīrīn lebiyle aġzuña sögmiş i Mihrī yār

ʿÖmri çoġ olsun el götür imdi duʿālar it *(Mihrî Dîvânı, G/ 8: 5)*

[Mesîhî Dîvânı, G/ 135: 2], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 87: 2]

ʿömrüñ dırāz olsun: *Ömrü uzun olsun.*

Cümle maḳṣūduñ müyesser hem murāduñ cümle rām

Devletüñ pāyende vü ʿömrüñ dırāz olsun begüm *(Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 201: 3)*

[Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 143: 2]

ʿömrüñ ṭavīl olsun: *Ömrü uzun olsun.*

ʿÖmrün olsuñ kemāl-i ḥaşmet ile

İmtidād-ı zamāne gibi ṭavīl *(Karamanlı Nizâmî Dîvânı, K/ IX: 19)*

öyle olsun: *Peki, pekala.*

Olmasun dir isen bu ʻakl u bu dil

Öyle olsun ne în ü ân olsun *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 389: 3)*

pīr olası: *Uzun ömür sürsün, çok yaş yaşasın; uzun yaşamaya layık, bilgi ve hikmet sahibi olsun*[27].

Ben ḳocaldum ġam-ı ʿaşḳuñla yigitlik bu mıdur

Hele ey **pīr olası** tāze cüvānum Şeyḫī *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 600: 3)*

[Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 222: 2]

saʿāti var: *Zamanın henüz gelmediğini, şartların olgunlaşmadığını ifade sadedinde söylenen ilişki sözü.*

İki şīşe gözüm izüñ kumından

Ṭolısar āḫir ammā saʿāti var *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 54: 2)*

ṣaġ olsun: *Şükür, minnet veya sitem ifadesi olarak söylenen ilişki sözü.*

Şāh-ı ʿālem-penāh ṣaġ olsun

Çākerī'yem ezelde çāker idüm *(Çâkerî Dîvânı, KI/ 1: 7)*

[*Necâtî Bey Dîvânı, D/ 16: 3;* M/ 2: 34; G/ 405: 1]

ṣaġ u esen olsun: *İyi dilek ifadesi.*

Ol yil ki eser lutf ile kûyuntarafından

Cân virdi niçe mürdeye sag u esen olsun *(Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 116: 2)*

ṣaḥḥā vü āfiyet (sıḥḥān āfiyet): *Afiyet olsun.*

Ġamzeñ gelürse ḳaṣduma ehlā vü merḥabā

Laʿlüñ içerse ḳanumı ṣaḥḥā vü ʿāfiyet *(Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 4: 2)*

---

27 Bu madde ile ilgili detaylı bilgi ve değerlendirmeler için bk. (Zülfe, 2011: 167).

[Necâtî Bey Dîvânı, D/ 15]

ṣaḳın: *"Aman ha, asla" anlamında ünlem.*

Er iseñ zīnetine dünyenüñ meyl eyleme zinhār

Ṣaḳın aldamasun ʿAdlī seni bu Zāl ü mekkāre *(Adlî Dîvânı, G/ 131: 5)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 614: 4; K/ 16: 28], [Mihrî Dîvânı, TA/ 1: 7], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 23: 6; G/ 33: 5; G/ 37: 1; G/ 224: 4; G/ 238: 5; G/ 275: 2; G/ 367: 3; G/ 416: 6*], [Saruca Kemal Dîvânı, G/ 32: 2], [Kâsımî Dîvânı, G/ 20: 6], [Avnî Dîvânı, G/ 8: 9], [Hamdullah Hamdî Dîvânı, G/ 73: 5], [Mesîhî Dîvânı, G/ 261: 6;* MÜ/ 27; K/ 2: 9; K/ 21: 12*], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 183: 5;* K/ 25: 20; G/ 64: 7*], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 246: 6;* G/ 316: 7; G/ 326: 4; G/ 331: 7; KI/ 2: 4; KI/ 3: 2*]*

saña ne: *"Seni ilgilendirmez, alakadar etmez" anlamında ilişki sözü.*

ʿAfv eylerem cemīʿi günāhı didi Kerīm

Zāhid saña ne çoġ ise cürm ü günāhumuz *(Çâkerî Dîvânı, G/ 59: 5)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 128: 8; G/ 155: 4; G/ 301: 5; G/ 496: 2; KI/ 41: 9*]*

selām olsun: *"Saygım, esenlik dileklerim ona ulaşsın" anlamında iyi dilek sözü.*

Secde ḳılalı dil-rübā beçeler

Çoḳdur ammā saña selām olsun *(Sâfî Dîvânı, G/ 153: 3)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 17: 4], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 8: 10], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 75: 4], [Şeyhî Dîvânı, G/ CXCV: 2], [Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 40: 1], [Mihrî Dîvânı, G/ 169: 3]

selāmet ol: *"Selam olsun, canı sağ olsun!" anlamına gelen dua ifadesi.*

Helāk ider ḫaṭ u ḫālüñ nice benüm gibiyi

Selāmet ol ki ḳomazsın beni iñende ġarīb *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 21: 2)*

sellemehuʾllāh: *"Allah ona selamet versin" anlamında temenni ifadesi.*

Seni Ṣāfī ṣanemā her kime gösterdiyse

Āferīn ancaḳ ola sellemehuʾllāh didi *(Sâfî Dîvânı, G/ 214: 6)*

sen ṣaġ ol: *'Ne yapalım, ziyanı yok' anlamında kullanılan bir söz.*

Sen ṣaġ ol eger geçdi ise devr-i gül ey dost

Cennet gülisin ʿāleme sen gül de yitersin *(Cem Sultan Dîvânı, G/ CCLIII: 4)*

[Mihrî Dîvânı, G/ 154: 5]

sen sen ol: *Sakın ha, aman, dikkat.*

Geyüp al itme cānum almaġa āl

Sen sen ol girme ḳana begcügezüm (*Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 129: 6)*

[Mesîhî Dîvânı, K/ 10: 16; G/ 151: 3*]*

ser üstine: *Baş üstüne, emrin olur.*

Cāna baḳma dir iseñ bir çeşm cāna baḳmayam

Serverā ger ser fidā ḳıl dir iseñ ser üstine *(Atâyî Dîvânı, G/ 77: 5)*

sevdügüm yüzini Allāh'um baña göstermesün: *"Sevdiklerimi görmek nasip olmasın" anlamında bir yemin veya beddua ifadesi.*

Zāhidā dünyā degül meyl eyler isem cennete

Sevdügüm yüzini Allāh'um baña göstermesün *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 401: 4)*

sevdüklerinde bulsun: *Kendisine eziyet eden kişiye "bana ettiklerin aynen sevdiğin kimselerden çıksın" anlamında söylenen beddua ifadesi.*

Cevr ile sevdügümden ayırdı beni ḥasūd

Sevdüklerinde bulsun efendi iden baña *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 6: 2)*

ṣıḥḥatlar olsun: *"Hep sağlıklı ve esen olsun" manasında kullanılan bir temenni ifadesi.*

Gözüñ ḳanum içer ṣıḥḥatler olsun

Ki maḫmūr olalıdan ḫaste düşdi *(Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 315: 3)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 87: 3]

ṣoḥbet bāḳī: *İfadenin içki meclisinin bittiğini, ancak dostluğun ve sohbetin baki kalacağını meclislere bildirmek için, sakinin kadehleri ortadan kaldırarak söylediği kalıplaşmış bir cümle olması yakın bir ihtimaldir*[28].

Furṣat el virmiş iken bezm-i ḥayātı ḫoş gör

Dimedin cān-ı ʿazīzüñ saña ṣoḥbet bāḳī *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 586: 2)*

söyletme beni: *İkaz amaçlı söylenen söz.*

Söylersem od yaġar dehenümden bulut gibi

Māhum yanarsın odlara söyletme hā beni (*Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 247: 4)*

---

[28] Bu madde ile ilgili detaylı bilgi ve değerlendirmeler için bk. (Zülfe, 2011: 182).

[Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 301: 1, 2, 3, 4, 5]

söz ortanuñdur: *Sözüm meclisten dışarı; konuşma arasında çirkin bir söz kullanmak gerektiğinde o sözden orada bulunanların alınmamasını belirtmek için söylenen kalıp ifade.*

Bārīk didilerse nihāl-i bülendüñe

Söz ortanuñdur ey ṣanem alınma kendüñe *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 524: 1)*

söz yoḳ: *Söz yok, diyecek bir şey yok, mükemmel, kusursuz.*

Ġamzeñ üstündür lebüñden söz yoḳ ammā ḫastaña

İki raḥmetden birisin eyle cānā bir yaña *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 4: 8)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 265: 1]

sözden söz açılır: *Laf lafı açar.*

Çünki sözden söz açıldı leb-i ḫandānuñ içün

Ḳıl tebessüm ki dil ol ġonca-dehenden açılur *(Sâfî Dîvânı, G/ 51: 2)*

sözleri yabana: *"Sözüm meclisten dışarı" anlamında kalıp söz; söylenilen sözün orada bulunan kişilere dair olmadığını belirtmek veya ağza alınmayacak kaba sözlerin kullanılacağı zaman özür dilerim anlamında kullanılır.*

Bir ġazaluñ siḥr-i çeşminden Necātī ḫastedür

Anuñ içün söyledügi sözleri yabanadur *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 123: 6)*

sümme vallāhī: *Yeminler olsun.*

Sen yalandan Ḫātemī 'āşıḳ geçersin Mihrī'ye

Ŝümme vallāhi seni Mihrī sever oġlandan *(Mihrî Dîvânı, G/ 130: 7)*

şāh: *Satrançta şahı tehdit ederken söylenen söz.*

Sana satrancı güzellikde bu dil leclâcı

Ruh-ı ferruhlarun iy mâh şehi dirse n'ola *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 18: 4)*

şāh māt: *Kaybetmek, yenilmek; satranç oyununda yenilgi sözü.*

Şöhret āfetdür gözet ṣaṭrenci kim

Şehden ayruġa gelür mi şāh-māt *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 22: 3)*

[Mihrî Dîvânı, G/ 78: 2], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 361: 3]

şallah (inşa'llāh): *"Allah izin verirse" anlamında kalıp söz.*

Yār ile ḫoş-dem idük irdi bize bed-naẓaruñ

Çatlaya şallah raḳībā iki gözüñ bebegi *(Mihrî Dîvânı, G/ 202: 4)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 576: 1]

şey'en li'llāh: *Allah rızası için.*

İtlerün izini görem diyü ay-u-gün gibi

Küyuna dün gün varub şey'ü 'ilâhi nân eylerem *(Saruca Kemal Dîvânı, G/ 97: 2)*

[Kâsımî Dîvânı, G/ 50: 1], [Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 66: 7], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, K/ 2: 10; G/ 191: 4], [Şeyhî Dîvânı, Tr/ II/ 7: 2; G/ CLXXXVIII: 3], [Mihrî Dîvânı, G/ 210: 4; M/ 2: 2], [Ahmed Paşa Dîvânı, N/ 27: 1]

şükür Allāh'a: *Allah'a şükürler olsun.*

Aramızdan şükür Allāh'a ki eksildi raḳīb

Hele ser vaḳtümüze irmedi hicrān bu gice *(Mihrî Dîvânı, G/ 143: 7)*

[Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 76: 4; G/ 212: 3*], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 152: 7; G/ 365: 2;* G/ 513: 3; K/ 26: 14*]*

şükür olsun: *Allah'a şükürler olsun.*

Hamdî fakîri fürkat dil-haste itmiş idi

Şükr olsun uş safâlar virür visâli şeyhün *(Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 93: 7)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 354: 4]

ṭaġda büyümiş: *"Kaba ve görgüsüz kimse" anlamında ilişki sözü.*

Cānı yoḳdur boyuña öyküne ṣanavber çelebi

Dime ṭaġda büyümişdür ne bilür ol edebi *(Kâsımî Dîvânı, G/ 69: 1)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 552: 5], [Sâfî Dîvânı, G/ 132: 3]

taḳdīri taġyīr eylemek kimsenüñ ḥaḳḳı degül: *Takdir bozulmaz; kaderi değiştirmeye çalışmak boşa çabalamaktır.*

'Āşıḳam ḳālu belādan ırma yolumdan beni

Kimsenüñ ḥaḳḳı degül taḳdīri taġyīr eylemek *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 318: 2)*

Tañrı beterden şaḳlasun: *Başa gelen kötü bir hadiseden daha kötüsü olmaması için söylenen temenni ifadesi.*

Göñül 'aşḳ odına yanar gözüm dir

Necātī Tañrı ṣaḳlasun beterden *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 384: 8)*

Tañrı ḥaḳḳı: *Allah'a yemin ederim, Allah için.*

Didüm ey iki gözüm hem-dem imiş saña raḳīb

Tañrı ḥaḳḳı baña ol olmadı hem-rāh didi *(Sâfî Dîvânı, G/ 214: 2)*

Tañrı vire: *Dilenciyi savmak için söylenen ilişki sözü.*

Ḫudā'dan didüm ister vaṣluñı dil

İşidüp güldi didi Tañrı vire *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 527: 7)*

Tañrı yaḳa*: Allah cehennemine atsın anlamında beddua ifadesi.*

Egilmiş yakaña zülfüñ ne dimiş

Saña yavuz ṣananı Tañrı yaḳa *(Necâtî Bey Dîvânı, N/ 10: 2)*

tebarekallāh: *Allah mübārek etsin, hayırlı uğurlu olsun anlamında dua sözü.*

Nebāt-ı la'li sözinden zülāl olur deryā

Tebāreka'llāh eger şekker ise ancaġ ola *(Şeyhî Dîvânı, G/ V: 4)*

[Mihrî Dîvânı, G/ 2: 1, 5]

ṭutalum: *"Tutalım ki, varsayalım ki, diyelim ki" gibi anlamlara gelen bir varsayım ifadesi.*

Ṭutalum öldüresin bugün ḳamu 'āşıḳları

Ey cefā-ḫū yār yarın n'idesin ṣanmaz mısın *(Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 83: 2)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 51: 1; G/ 240: 1; G/ 297: 5; G/ 332: 4; G/ 386: 2; G/ 478: 1; G/ 547: 9; G/ 597: 6; K/ 16: 38; K/ 23: 22; KI/ 11: 4*], [Mesîhî Dîvânı, G/ 35: 2; G/ 117/ 3; G/ 125: 2; G/ 287: 5; M/ 1: 9], [Ahmed Paşa Dîvânı, MÜ/ 19]*

tuz etmek: *Birinin ekmek yedirip iyilik ettiği kimse üzerindeki manevi hakkı.*

Bize zādı viṣāl eyle biraz būse nevāl eyle

Ṭuz etmegi ḥelāl eyle ki gitdük üşde şehrüñden (*Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 165: 3)*

[Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 247: 9]

tüyince ḫayr eyle: *Tüyünce hayrını gör; satılan bir malın satın alan kişi için iyilik ve bereket getirmesi için söylenilen ilişki sözü.*

Virdük ayaġı ṭopraġına nāfe-i Çīn'ī

Ey bād-ı ṣabā var yüri ḫayr eyle tüyince *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 472: 3)*

uyḫu ḥarām olsun: *Bir düşünceden dolayı rahat uyuyamamak.*

Ol gözi mestāneye uyduñ Necātī yüri var

Giceler tā ṣubḥa dek olsun ḥarām uyḫu saña *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 13: 5)*

üstādına raḥmet: *"Ne güzel öğrenmişsin, hocana Allah rahmet etsin" anlamında takdir sözü.*

Gözüñ ġamzeñ ucından ḳana girmiş

ʿAceb siḥr itmiş üstādına raḥmet *(Sâfî Dîvânı, G/ 15: 2)*

vaḳti ḫoş olsun: *İyi bir ömür sürsün.*

Ne cān kim dil-beri vaṣlın müyesser ḳıldı devr anuñ

Ḫoş olsun vaḳti ʿālemde ki ẕevḳin sürdi devrānuñ *(Şeyhî Dîvânı, G/ C: 1)*

va'llāh/ va'llāhī: *"Allah'a yemin olsun ki" anlamlarında yemin sözü.*

Devletümüñ defterin dürme igende ey felek

Yoḫsa defterdâra vallâhi iderven ʿarẓ-ı ḥâl *(Mesîhî Dîvânı, K/ 13: 11)*

[Mesîhî Dîvânı, G/ 57: 3], [Mihrî Dîvânı, G/ 101: 3; G/ 167: 3; G/ 117: 5], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 196: 3; N/ 27: 1], [Necâtî Bey Dîvânı, Gazel 161: 1; G/ 175: 6; G/ 72: 4; G/ 86: 6; G/ 301: 1; G/ 309: 6; G/ 405: 2; G/ 534: 3; T/ 4/ IV: 3; K/ 27: 37; T/ 2/ II: 4], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 190: 7; G/ 197: 5; G/ 224: 7; G/ 440: 6], [Şeyhî Dîvânı, G/ CXXVIII: 4], [Cem Sultan Dîvânı, G/ XCVIII: 3; G/ CLXXIV: 5; G/ CCI: 5; G/ CCXVIII: 7; G/ CCLIX: 6]

vaʿllāhi biʿllāhi: *Allah hakkı için, Allah'a yemin olsun ki anlamlarında yemin sözleri.*

Necātī dūstdan cānın dirīġ eyler dimiş düşman

Yolında öldügüm vaʿllāhi billāhi yalandur bu *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 420: 6)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 273: 3], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 33: 7]

vallāhī billāhī tallāhī: *Allah hakkı için, Allah'a yemin olsun ki anlamlarında yemin sözleri*

Daḫi vallahi vü billahi vü tallahi daḫi

Ehl-i dilden ḳaçanuñ adına dilber dimeyem *(Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 81: 6)*

[Mesîhî Dîvânı, G/ 123: 5]

vallāhu aʿlem biʿṣṣavāb: *Allah doğrusunu bilir.*

Ālimüñ ʿilmi_ile ʿālemde ʿamel ḳıl Çākerī

Bu durur pendüm saña vaʿllāhu aʿlem bi'ṣ-ṣavāb *(Çâkerî Dîvânı, G/ 2: 5)*

[Cem Sultan Dîvânı, G/ XI: 7], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, KI/ 7: 5], [Şeyhî Dîvânı, G/ VI: 7, M/ 1: 74], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 50: 5]

var Mışır'a sulṭān ol: "*Gölge etme başka ihsan istemem" anlamında ilişki sözü.*

Didüm itüñ gibi olam mı ki kûyuñda ʻazîz

Didi bizi ḳo yüri var Mışıra sultân ol *(Mesîhî Dîvânı, G/ 148: 4)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 321: 2]

var ol: *Daima yaşasın anlamında temenni ifadesi.*

Cihān-dārā cihān ṭurduḳca var ol

Cihānuñ cānısın sen pāydār ol *(Ahmed Paşa Dîvânı, M/ 5: 25)*

[Ahmed Paşa Dîvânı, KI: 4: 1], [Mihrî Dîvânı, K/ 16: 1; G/ 120: 2], [Atâyî Dîvânı, G/ 69: 3], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 184: 9; G/ 382: 3; K/ 27: 41], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 165: 3]

varsun: *İsterse; "dilediği gibi davranabilir, ancak sonucuna da katlanması gerekecek" anlamında uyarı sözü.*

Lâle lâf urdı lebün renginde gül-bûyunı benüm

Varsun ögünsün kalursa başı vü cânı dürüst *(Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 70: 2)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 520: 5], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 14: 5]

vāh beni: *Vah hâlime, yazık bana.*

Bir nefes senden ırağ itmesün Allāh beni

Senden ayrulur isem āh baña vāh beni (*Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 207: 1)*

[Mihrî Hâtun Dîvânı, M/ 231; M/ 1: 26*], [Sâfî Dîvânı, G/ 198: 3], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 10: 1], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 478: 2; G/ 543: 5]*

ve'sselām: *"İşte bu kada" anlamında bir söz.*

ʻAdli'ye vaṣluñ ümīdi dūstum emr-i baʻīd

Bir selāmuñdur recāsı senden ancaḳ ve's-selām *(Adlî Dîvânı, G/ 94: 5)*

[Şeyhî Dîvânı, G/ CXXIII: 8]

yā hū: *Elveda, hoşça kal, esen kal.*

Dostum çün yüze gülmek eylemişsin ḫū saña

Yüri ey hercāyi var şimden girü yā hū saña *(Mihrî Dîvânı, G/ 4: 1)*

[Mihrî Dîvânı, G/ 138: 6], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 13: 1; G/ 15: 1; G/ 144: 1]

yā naṣīb: *1. Okçuların ok atışları sırasında oku atmadan önce söyledikleri kalıp ifade. 2. "Bakalım, Allah ne nasip eder" anlamında kullanılan bir söz.*

Ḳısmet olmaġ ister iseñ derd ü ġam cān u dile

Oḳ bıraḳsun ġamzeñ ey ebrū-kemānum yā naṣīb *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 19: 3)*

Kimse bilmez vaṣluñı kime müyesser ide Ḥaḳ

Gerçi işigüñde diller çağrışurlar "yâ naṣîb" *(Mesîhî Dîvânı, G/ 17: 4)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 48: 6], [Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 11: 1]

yā Rab/ Rabbi: *Ey Rabbim.*

Varduḳça gözüm yaşını arturdı yoluñda

Yā Rab nice_uṣanmaz daḫi deryā seferinden *(Sâfî Dîvânı, G/ 166: 3)*

[Sâfî Dîvânı, G/ 169: 1; G/ 182: 2; G/ 182: 2; G/ 202: 2 *],* [*Necâtî Bey Dîvânı, G/ 125: 7; G/ 130: 2;* G/ 39: 2; G/ 162: 2; G/ 162: 4; G/ 178: 7; G/ 184: 11; G/ 216: 1; G/ 307: 5; G/ 364: 1; G/ 420: 3; G/ 452: 9; G/ 478: 6; G/ 499: 3; G/ 512: 4; G/ 517: 10; G/ 560: 2; G/ 618: 4; K/ 4: 25; K/ 9: 5; K/ 17: 12], *[Ahmed Paşa Dîvânı, K/ 9: 8,* K/ 17: 13; K/ 18: 16; K/ 24: 37; K/ 29: 10; T/ 1/ V: 1, 10; G/ 6: 1; G/ 13: 1; G/ 15: 3; G/ 18: 7; G/ 33: 2; G/ 51: 2; G/ 76: 2, 7; G/ 91: 4; G/ 132: 3; G/ 165: 4; G/ 166: 4; G/ 190: 2; G/ 226: 5; G/ 340: 1; G/ 351: 4; N/ 40: 1], [*Mesîhî Dîvânı, K/ 1: 10;* K/ 11: 7; K/ 17: 25; G/ 4: 3; G/ 12: 7; G/ 90: 4; G/ 97: 1; G/ 124: 2; G/ 147: 1; G/ 173: 2; G/ 231: 1], [*Mihrî Dîvânı, K/ 3: 32;* K/ 6: 9; K/ 14: 31, 33; K/ 15: 16; G/ 135: 5; G/ 147: 8; G/ 163: 2; G/ 172: 1; G/ 202: 5; G/ 209: 1, 3; M/ 3: 459], [*Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 116: 4;* G/ 431: 1; G/ 483: 1], [*Şeyhî Dîvânı, K/ IV: 1;* K/ V: 49; K/ VI: 34; M/ 1: 67; Tr/ II/ 1: 1; Tr/ V/ 2: 1; Tr/ V/ 5: 5; G/ I: 1; G/ II: 3; G/ VI: 2; G/ LIII: 5; G/ LXXXI: 5; G/ XCIX: 3; G/ CI: 6; G/ CXLI: 3], [*Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, K/ 9: 1;* G/ 7: 1; G/ 10: 4; G/ 24: 6; G/ 38: 1; G/ 62: 2; G/ 173: 3, G/ 174: 1; G/ 183: 2; G/ 240: 1], [*Cem Sultan Dîvânı, G/ LIV: 4;* G/ CCXXX: 6], [*Hamdullah Hamdî Dîvânı, K/ 2: 4;* G/ 5: 1; K/ 23/ IV: 4;G/ 34: 1;G/ 115: 2, G/ 150: 5; G/ 167: 1], [*Adlî Dîvânı, G/ 83: 6;* G/ 119: 3; G/ 121: 1; G/ 133: 2; MA/ 150], [*Karamanlı Nizâmî Dîvânı, K/ I: 61;* G/ 39: 2; G/ 61: 2; G/ 105: 9; G/ 119: 5], [*Çâkerî Dîvânı, K/ 1: 5;* K/ 2: 3, 6, 9, 12, 15; K/ 3: 13; G/ 19: 1; G/ 27: 1, 4; G/ 82: 3; G/ 99: 3], [*Saruca Kemal Dîvânı, G/ 30: 1*; G/ 33: 1; G/ 55: 1; G/ 70: 4; G/ 108: 4], [*Kâsımî Dîvânı, G/ 23: 3;* G/ 24: 1]

yā ṣabr u yā sefer*: Ya tahammül ya sefer; aşık olan kimsenin tercih edeceği iki yol.*

Derdâ bu derde itmedi hergiz devâ sefer

Gerçi dinildi 'âşıka yâ sabr u yâ sefer *(Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 58: 1)*

[Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 125: 2], [Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 32: 1], [Cem Sultan Dîvânı, G/ CLXXXIV: 8], [Mihrî Dîvânı, G/ 161: 5; G/ 192: 7], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 84: 1]

yā taḫt ola ya baḫt: *Ya kazanım ya yok olma.*

Ḥüsni çerisin cemʿ idüp ol şāh-ı cüvān-baḫt

Düşdi dil ü cān mülkine yā taḫt ola yā baḫt *(Sâfî Dîvânı, G/ 20: 1)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 31: 1]

yabanda mı bulduñ: *Bir nesneden çok fazla olması karşılığında söylenen ilişki sözü; "bedava mı buldun".*

Ey ṣabā yabanda mı bulduñ ayaġı ṭopraġın

Her göze ol tūtiyāyı rāyegān virmek neden *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 413: 3)*

[Necâtî Bey Dîvânı, K/ 14: 7]

yalanı şöyle söyle ki biraz inanıla: *Ufak at da civcivler yesin; çok yalan söyleyen veya olayları abartan kişilere inandırıcı olmadığını belirtmek için söylenen bir söz.*

Ey ṣoḥbet eyledüm diyen ol dil-sitān ile

Yalanı şöyle söyle ki biraz inanıla *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 482: 1)*

yaluñuzlıḳ bir Allāh'a yaraşur: *Tek ve bir olma Allah'ın şanındandır.*

Çoġ olmaḳ ḳul nöker şāha yaraşur

Yaluñuzlıḳ bir Allāh'a yaraşur *(Necâtî Bey Dîvânı, D/ 12: 3)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 323: 2]

yarıcuñ Allāh (olsun): *"Allah yardımcın olsun" manasında kalıplaşmış bir dua sözü.*

Biri ʿAbdî ki ol serv-i bülendi

Gören dir yarıcıñ Allâh efendi

(Mesîhî Dîvânı, Şehrengiz: 127)

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 297: 1]

yazuḳ: *Acınma, üzüntü anlatan bir söz.*

Cānlara oḳ atmasun yazuḳdur ol ṣayyāda diñ

Yüzin açsun kim ola āhū-yı dil ḥayrān aña *(Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 2: 8)*

[Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 271: 4], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 471: 1; G/ 39: 2; G/ 147: 4; G/ 457: 5; G/ 471: 1; G/ 576: 3; *G/ 580: 8;* G/ 586: 7; T/ 3/ III: 4*]*

yazuḳ degül mi*: Yazık günah değil mi?*

Kim ṣorsa aġzuñ rāzını ḫūnī gözüñ bī-cān ider

Yazuḳ degül mi dostum yoḳ yire niçün ḳan ider *(Çâkerî Dîvânı, G/ 23: 1)*

[Cem Sultan Dîvânı, G/ CCXXIV], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 434: 1], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 273: 5; G/ 285: 4*], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 529: 5; K/ 27: 35;* K/ 10: 52; K/ 27: 35*]*

yıḳılanı yıḳılan ister imiş: *Yere düşen, yere düşeni görmek ister. İnsanın içine düştüğü kötü durumu ancak benzer bir duruma düşen anlayabilir.*

Ey Necātī ister imiş yıḳılanı yıḳılan

Anuñ içün hep güzeller bī-vefā olsun dirin *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 392: 8)*

yi yimişini ṣorma dırahtını: *İnsanın önüne bazen bazı fırsatlar gelir, sorgulamamak gerekir.*

Didüm lebini sorar iken kâmetün nedür

Didi ki yi yimişini sorma dırahtını *(Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 162: 2)*

[Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 368: 7]

yidügü anı yir: *Kendi kendini yemek; açığa vurmadan içten içe üzülmek.*

Meclisde tek ṭururken eridi dökildi şemʿ

Bir derdi var içinde ki **yidügi anı yir** *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 117: 7)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 104: 3]

yire geçsün: *"Yerle bir olsun, yok olsun" anlamlarında beddua ifadesi.*

Kim görürse seni ṣanur ki güneş indi yire

Yire geçsün seni bu ḥüsn ile her kim ki yire *(Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 100: 19)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 107: 5; G/ 426: 5], [Sâfî Dîvânı, G/ 15: 8]

yiri nūr olsun: *"Yeri nurla dolsun, bahtı parlak olsun" anlamında iyi dilek ifadesi.*

Şol cān ki yüzüñ şemʿine pervānelıġ eyler

Nūr olsun anuñ yiri ki merdānelıġ eyler *(Şeyhî Dîvânı, G/ XXXV: 1)*

[Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 271: 7], [Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 42: 1]

yitiş: *Yardım isteme durumunda söylenen söz; imdat!*

Ġarḳ oldı baḥr-ı miḥnete dil zevraḳı meded
Ey Ḫıżr-ı pey-ḫuceste yitiş dil-rubālıġ it *(Necâtî Bey Dîvânı, G/ 27: 6)*

[Necâtî Bey Dîvânı, G/ 246: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8; G/ 592: 4; T/ 4/ III: 8]

yoḳ yire: *Gereği yokken, hiç bir neden bulunmadığı halde.*

Ṣorduḳça dehānuñ n'ola ḫışm itse gözüñ kim

Mey üzre ḳılur mest olan yoḳ yire ġavġā *(Cem Sultan Dîvânı, G/ I: 5)*

[Cem Sultan Dîvânı, G/ XII: 5; G/ CXXXV: 5; G/ CLXXXV: 6; G/ CCXV: 5; G/ CCXXXIV: 5; G/ CCLXXIX: 2; G/ CCCXIII: 2], [Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 29: 4; G/ 51: 4; G/ 117: 5; G/ 175: 1], [Adlî Dîvânı, G/ 103: 6; G/ 134: 5], [Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 1: 5; G/ 20: 9; G/ 40: 5; G/ 87: 5; G/ 94: 3], [Çâkerî Dîvânı, G/ 17: 3; G/ 23: 1; G/ 43: 2], [Kâsımî Dîvânı, G/ 9: 6; G/ 34: 3], [Tâcîzâde Cafer Çelebi Dîvânı, G/ 48: 3; G/ 153: 5; G/ 187: 3; G/ 2011: 3], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 13: 7; G/ 99: 3; G/ 257: 5; G/ 414: 4], [Mihrî Dîvânı, G/ 54: 4], [Mesîhî Dîvânı, G/ 20: 3; G/ 230: 1], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 39: 3; G/ 167: 1; G/ 271: 4; G/ 286: 6], [Sâfî Dîvânı, G/ 62: 1; G/ 215: 7], [Necâtî Bey Dîvânı, G/ 24: 1; G/ 71: 4; G/ 169: 8; G/ 200: 4; G/ 540: 6; G/ 617: 1; G/ 619: 4; K/ 5: 37]

yoḳ yoḳ , yoḫ yoḫ: "*Hayır hayır" anlamında kullanılan bir söz.*

Ol lāle-ruḫ semen-ber bir serv-ḳāmet ancaḳ

Yoḳ yoḳ ne serv-ḳāmet ol ḳad-ḳıyāmet ancaḳ *(Cem Sultan Dîvânı, G/ CLXX: 1)*

[Şeyhî Dîvânı, Tr/ V/ 2: 5; G/ XXXI: 2*], [Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 126: 1;* G/ 332: 1*]*

yüzi üzre sürinsün*: "Perişan olsun" anlamında beddua ifadesi.*

Çü yār anı görüp ḫod-bīn olupdur

Yüzi üzre sürinsün göreyin ṣu *(Ahmed Paşa Dîvânı, G/ 253: 4)*

yüzleri aġ olmasun: *"Yok olsun, perişan bir duruma düşsün" anlamlarında beddua ifadesi.*

Ḳo yüzleri aġ olmasun ol ḥīzlerüñ kim

'Uşşāḳı ḳor iḥsānları aġyāra olupdur

(Mihrî Dîvânı, G/ 42: 2)

yüzü aġ ola: *"Sağ olsun, var olsun" anlamında iyi dilek temennisini ifade eden ilişki sözü.*

Dil düşdi tīr-i ġamzesine hīç üşenmedi

İrlik bu ise ancaḳ ola yüzi aġ ola *(Cem Sultan Dîvânı, CCXCVI: 2)*

[Hamdullah Hamdi Dîvânı, G/ 86: 5; G/ 119: 2; G/ 127: 7*], [Karamanlı Aynî Dîvânı, G/ 4: 4], [Atâyî Dîvânı, G/ 32: 4], [Necâtî Bey Dîvânı, Gazel 405: 2], [Karamanlı Nizâmî Dîvânı, G/ 65: 4]*

Kaynakça

Açıkgöz, N. (2009). Necati Bey Divanı'ndaki Karaman Bahşişi Deyimi ve Kaynağı. *I. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu "Ölümünün 500. Yılında Necâtî Anısına"*. Kocaeli Belediyesi Kültür Yayınları.

Ağca, M. (2015), *Eski Uygur Türkçesinde Dua / Alkış (Anlambilimsel Bir İnceleme)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akalın, L. S. (1990). *Türk Dilek Sözlerinden Alkışlar ve Kargışlar*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Aksan, D. (1993). *Türkçenin Gücü* (3. baskı). İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (Cilt 3). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (1993). *Türkçenin Gücü* (3. baskı). İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2014). *En Eski Türkçenin İzlerinde* (4. baskı). İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2015). *Türkçenin Sözvarlığı*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2020). *Anlambilim* (3. baskı). İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Akün, Ö. F. (1994). Divan Edebiyatı. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 9, 389-427.

Altınöz, M. (2013). *Türkiye Türkçesinde Anlatım Kalıpları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Arslan, M. (2018). *Mihrî Hâtun Dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-208575/mihri-hatun-divani.html

Arslan, Ö. (2021), Necâtî Bey'in XV. ve XVI. Yüzyıl Klasik Türk Şiirine Tesiri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Aslan, Ü. (2018). *Dîvân (Ivaz Paşa oğlu Atâyî)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Avşar, Z. (2009). Gölge Avıyla Boşalan Bir Sadak: Mahallileşme. *Turkish Studies*, 4(5), 19-33.

Aynur, H. (1999). *15. yy. Şairi Çâkerî ve Dîvânı*. İstanbul: Yenilik Basımevi.

Babacan, İ. (2010). *Tezkire-i Mecâlis-i Şu'arâ-yı Rûm*. Ankara: Vizyon Yayınevi.

Bayraktar, S. (2022). *Kalıp Sözler Özellikleri, Sınıflandırılması, Kültürel Göstergeleri, Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bayram, Y. (2018). *Adlî Dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-215522/adli-divani.html

Biltekin, H. (2018). *Şeyhî Dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-215511/seyhi-divani.html

Canım, R. (2000). *Latîfî Tezkiretü'ş-Şu'ara ve Tabsıratü'n-Nuzamâ*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Çağbayır, Y. (t.b.). Ötüken Türkçe Sözlük. https://otukensozluk.com/

Çeltik, H. (2008). *Divan Sahibi Rumelili Şairlerinin Şiir Dünyası*. Ankara: MEB Yayınları.

Demir, N. (2007). Batı Türk Yazı Dilinin Oluşumu. *Türk Edebiyatı Tarihi 1* içinde (302-311). İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Demirkazık, H. İ. (2013). "El Arkası Yerde" Deyimi ve Bu Deyimin Divan Şiirindeki Kullanımı. Turkish Studies, 8(4), 617-633.

Doğan, M. N. (t.b.). *Avnî (Fatih) Dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78360/avni-fatih-divani.html

Durmuş, T. I. (2009). *Tutsan elini ben fakîrin Osmanlı edebiyatında hamilik geleneği*. İstanbul: Doğan Kitap.

Ergönenç, D. ve Kaşıkçı, M. (2019). Atabetu'l-Hakayık'ta Geçen Kalıp Sözler. *Yazılışının 950.Yılı Anısına Uluslararası Kutadgu Bilig ve Türk Dünyası Sempozyumu* içinde (s. 176-185). Ankara: Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Erol, Ç. (2007). Türkiye Türkçesinde Kalıp Sözler Üzerine Bir İnceleme. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Ersoylu, H. (1989). *Cem Sultan'ın Türkçe Divanı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları Yayınları.

Ersoylu, H. (2012). *Türk Dilince Dualar ve Beddualar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Erünsal, İ. E. (1981). Türk Edebiyatı Tarihinin Arşiv Kaynakları I: II. Bayezid Devrine Ait Bir İnamat Defteri. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Enstitüsü Dergisi*, 10-11, 303-342.

Erünsal, İ. E. (1998). Hevesnâme. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 17, 277-278.

Erünsal, İ. E. (2018). *Tâcî-Zâde Ca'fer Çelebi Dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-211662/taci-zade-cafer-celebi-divani.html

Firth, J. R. (1957). Modes of Meaning. *Papers İn Linguistics 1934-1951* içinde (s. 190-215). Londra: Oxford University Press.

Gök, İ. (2014). Atatürk Kitaplığı M.C. O.71 Numaralı 909-933/1503-1527 Tarihli İn'âmât Defteri (Transkripsiyon-Değerlendirme). (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gökdayı, H. (2020). *Türkçede Kalıp Sözler* (3. baskı). İstanbul: Kriter Yayınevi.

Gökdayı, H. (2008). Türkçede Kalıp Sözler. *Bilig*, (44), 89-110.

Hacıeminoğlu. N. (2015). *Türk Dilinde Edatlar*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi Ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.

İlhan, E. (2023). Necati Bey Divanı: Metin - Bağlamlı Dizin-İşlevsel Sözlük. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

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

İpekten, H. (1996). *Türk Edebiyatında Edebi Muhitler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

İpekten, H. (2020). *Karamanlı Nizâmî Dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-265523/karamanli-nizami-divani.html

Kadaş, S. (2022). Ahmed Paşa Dîvânı: Tenkitli Metin-Bağlamlı Dizin ve İşlevsel Sözlük. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Karaağaç, G. (2018). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü* (2. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kartal, A. (2008). Anadolu Selçukluları ve Beylikler Döneminde Şiir ve Şairler. *Şiraz'dan İstanbul'a: Türk-Fars Kültür Coğrafyası Üzerine Araştırmalar* içinde (s. 305-380). Ankara: Kurtuba Kitap.

Kartallıoğlu, Y. (2021). *Osmanlı Konuşma Dili*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Keskin, A. (2018). Türk Kültüründe Alkışlar (Dualar/İyi Dilekler) ve Kargışlar (Beddualar/Kötü Dilekler): Metin ve Bağlam Merkezli Bir İnceleme. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Kılıç, F. (2018). *Meşâ'irü'ş-şu'arâ*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-210485/asik-celebi-mesairus-suara.html

Korkmaz, Z. (2019). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü* (6. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Laukhanagas, O. (2001). *The Matti Kuusi İnternational Type System Of Proverbs*. Helsinki: Academia Scientiarium Fennica.

LEHÇEDİZ (Tarih ve Edebiyat Metinleri Bağlamlı Dizin ve İşlevsel Sözlüğü). https://www.lehcediz.com/

Lewis, M. (1997). *Implementing The Lexical Approach, Putting Theory İnto Practice*. Hove UK: Language Teaching Publications.

Macit, M. (2007). İlk Klasik Dönem (1453-1600), Şiir. *Türk Edebiyatı Tarihi 2* içinde (s. 41-45). İstanbul: Kültür ve Turzim Bakanlığı Yayınları.

Mazıoğlu, H. (2009a). Selçuklular Devrinde Anadolu'da Türk Edebiyatının Başlaması ve Türkçe Yazan Şairler. *Eski Türk Edebiyatı Makaleleri* içinde (s. 157-185). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Mazıoğlu, H. (2009b). Necâtî'nin Şiirlerinde Türkçenin Zenginliği. *Eski Türk Edebiyatı Makaleleri* içinde (s. 310-332). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Mengi, M. (2020). *Mesîhî Dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-272452/mesihi-divani.html

Mermer, A. (2020). *Karamanlı Aynî Dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-275960/karamanli-ayni-divani.html

Ong, W. J. (2010). *Sözlü ve Yazılı Kültür-Sözün Teknolojileşmesi*. (S. Postacıoğlu Banon, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Özyıldırım, A. E. (t.b.). *Hamdullah Hamdî Divanı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78375/hamdullah-hamdi-divani.html

Özyürek, D. (2018). İsfendiyaroğlu Rüstem Bey Dîvânı (Dîvân-ı Kâsımî): İnceleme ve Metin. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Palmer, F. R. (1986). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University.

Sevgi, A. & Sevindik, H. (2016). *Cezerî Kasım Paşa Sâfî Dîvânı*. Konya: Palet Yayınları.

Şentürk, A. A. (2020). *Osmanlı Şiiri Kılavuzu C. 4*. İstanbul: Osmanlı Edebiyatı Araştırmaları Merkezi Yayınları.

Şentürk, A. A. (2021). *Osmanlı Şiiri Kılavuzu C. 5*. İstanbul: Osmanlı Edebiyatı Araştırmaları Merkezi Yayınları.

Tezcan, S. (2010). Divan Şiirinde Türkçe Kaygısı. *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 255-267.

Tunç, S. (2009). Necati Divanı'nda Alışverişe Dair Hususlar. *Ölümünün 500. Yılında Necati Bey'e Armağan* içinde (s. 15-177). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu Derleme Sözlüğü. https://sozluk.gov.tr/

Türk Dil Kurumu Tarama Sözlüğü. https://sozluk.gov.tr/

Walsh, J. R. (1979). The Divançe-i Kemâl-i Zerd. *Journal of Turkish Studies, Türklük Bilgisi Araştırmaları: Ali Nihad Tarlan Hatıra Sayısı*, (3), 403-442.

Yavuz, K. (2017). Fâtih ve II. Bâyezîd Devrinde Türk Dili ve Edebiyatı. *Bir Ömrün Yazıları II*. İçinde (s. 69-120). İstanbul: Nizamiye Akademi.

Zülfe, Ö. (2011). *Şiirin İzinde Sözün Gölgesinde: Osmanlı Şiirinden Kelimeler, Kavramlar, Deyimler*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Zülfe, Ö. (2022). *Osmanlı Şiiri Üzerine Notlar*. İstanbul: Yeditepe Akademi.

Öz Geçmiş

Enes İLHAN

2013 yılında Fatih Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden mezun olmuş; yüksek lisansını (2015) ve doktorasını (2023) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı'nda tamamlamıştır. 2013-2020 yılları arasında Gazi Üniversitesi'nde Araştırma Görevlisi olarak bulunan İlhan, 2020 yılında Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi'ne

atanmıştır. Hâlen Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi'nde Dr. Arş. Gör. olarak görevine devam etmektedir. Yazarın, XV. yüzyıl klasik Türk şiiri, Necâtî Bey, kalıp sözler ve tezkireler üzerine bildiri ve makale düzeyinde çeşitli çalışmaları bulunmaktadır.

Ayşe ÖZKAN AKDAĞ

2012 yılında Marmara Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden mezun olmuş; yüksek lisansını 2017 yılında Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı'nda tamamlamıştır. Doktorasını İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı'nda yürütmektedir. Akdağ, 2020 yılı itibarıyla Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'ne Araştırma Görevlisi olarak atanmış olup hâlen görevine devam etmektedir. Yazar, eski Türk dilinde deyim, atasözleri, ikileme vb. kalıp sözler üzerine çeşitli çalışmalarda bulunmaktadır.

8. KAZAK ÖĞRENCİLERİN AD DURUMLARI KULLANIMI BAĞLAMINDA YANLIŞ ANALİZİ

Vildan ÖNCÜL[1]

Sonel BOSNALI[2]

Giriş

Dil öğrenimi ve öğretimi, hem pedagogların hem de dil bilimcilerin çok eski dönemlerden beri ilgilendiği özel bir konu olagelmiştir. Bu çalışmanın konusu olan uygulamalı dilbilim kapsamındaki yanlış analizi de, yabancı dil öğretiminden farklı bir alan olmakla birlikte, onunla çok yakın bir ilişki içindedir. Bu bağa ve ayrıma geçmeden önce, bazen gözden kaçırılan dil edinimi ile dil öğrenimi arasındaki ayrıma şimdiden dikkat çekmek gerekir. Çocukların ana dilini öğrenme süreciyle ilişkili olan "edinim" ile ana dilinin dışında bir veya birden fazla dilin öğrenimi kapsamına giren "öğrenim" birçok açıdan birbirinden farklı süreçlerdir. Bir yabancı dilin kurumsal çerçevede bilinçli olarak öğrenimine işaret eden dil öğrenimi; ses, sözcük, biçim ve söz dizimi açılarından dilin işleyiş unsurları ile kurallarını kapsayan dil bilgisi ve dile bağlı çok sayıda katmandan oluşan iletişim becerilerinin kazanımını kapsamaktadır.

Genel olarak, eğitim bilimleri kapsamında konumlandırılan yabancı dil eğitimi, bütün diller için ortak öğretim kuralları, yöntemleri ve teknikleri sunan uygulamalı bir bilim alanıdır. Diğer taraftan, yabancı dil eğitimi sürecinde dikkate alınması gereken her dilin kendine özgü dilsel, kültürel ve iletişimsel özellikleri bulunmaktadır. Bu açıdan, önemli dünya dillerinin yabancı dil olarak öğretimi, eğitim bilimleri ve dil eğitimi kapsamında güçlü bir kurumsal yapıya kavuşmuştur. Bu çerçevede, İngilizce, Fransızca, İspanyolca, Almanca, Çince gibi yaygın dillerin yabancılara öğretimi için British Council, Institut Français, Alliance Française, Instituto Cervantes, Goethe-Institut, Konfüçyüs Enstitüsü gibi özgün kurumlar oluşturulmanın yanı sıra gerekli öğretim elemanı yetiştirilmesine yönelik olarak üniversitelerde özgün eğitim birimleri kurulmuştur.

Değişik nedenlerle yabancıların son yıllarda daha fazla ilgi gösterdiği ve öğreniminin giderek yaygınlaştığı dillerden biri olan Türkçenin yabancılara öğretimi konusunun gerektiği ölçüde gelişemediği söylenebilir. Türkçe öğretimi, yurt içinde üniversitelerde kurulan TÖMER ve yurt dışında ise 2007 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsünde görevli Türk okutmanlar veya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından

[1] Öğr. Gör. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Samsun, Türkiye), vilice1@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2265-4836

[2] Prof. Dr.; Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), sbosnali@nku.edu.tr, ORCID ID 0000-0002-3425-4397

yurt dışındaki okul veya üniversitelerde görevlendirilen öğretmen ve okutmanlar tarafından yürütülmektedir. Türkçe öğretimi üniversitelerde ancak 1980'lerin sonunda gündeme gelerek bazı üniversitelerde Türkçe Öğretmenliği Programları açılmış olsa da yabancılara Türkçe öğretiminin özel bir uzmanlık alanı olduğu gerçeği biraz geç anlaşılmıştır. Buna karşın, "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi", bir bilim dalı olarak henüz üniversitelerde yerini alamamıştır. 2000'li yıllardan itibaren bu alanda giderek artan ihtiyaçları karşılamaya yönelik girişimler, bazı eğitim fakültelerinde başlatılan "Yabancılara Türkçe Öğretimi" dersleri, birkaç üniversitede açılan yüksek lisans programı ve 40-50 saatlik Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programıyla sınırlı kalmıştır (Coşkun, 2006, s. 63). Yurt dışındaki üniversitelerde de Türkoloji alanları daha çok filoloji çalışmalarına odaklandığı için Türkçenin iletişim dili olarak öğretimi ihmal edilmiştir (Demircan, 1988, s. 95-96). Dolayısıyla, bu alanda hem uzmanlaşmış öğretim elemanı yetiştirme hem de ders araç-gereçleri, yeni yöntem ve teknikler, farklı eğitim programları geliştirme gereksinimi hâlâ hissedilmektedir (Uçgun, 2013).

Yurt dışında farklı dillerin öğretimi konusunda var olan eğitim birimlerine ek olarak, bu alanda bilimsel çalışmalar yürütmeye yönelik özgün birimlerin kurulduğu da görülmektedir. Bunun neticesinde giderek artan bilimsel çalışmalar, Karşıtsal Analiz, Yanlış Analizi gibi alana ilişkin yaklaşım, kuram ve yöntemlerin gelişmesine olanak sağlamaktadır. Türkiye'de de Türkçenin öğretimi konusunda yapılan bilimsel çalışmaların son zamanlarda arttığı görülmektedir. Farklı kitap ve dergilerde yayımlanan çalışmalar yanında Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında makalelerin yayımlanması amacıyla özel bir derginin yayınlanması (International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language) olumlu gelişmelerdir. Bununla birlikte, nitelik, çeşitlilik ve kapsam açısından bu çalışmaların henüz yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkün değildir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yapılan çalışmalarda genel olarak ders kitaplarının incelenmesi, öğretim yöntemlerinin ve araç-gereçlerinin iyileştirilmesine yönelik pedagojik değerlendirmelere odaklanıldığı, ancak dili temel alan dil bilimsel yaklaşımların daha az yer tuttuğu görülmektedir. Dil odaklı çalışmaların büyük bir bölümünde ise, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar hakkında öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın konusunu oluşturan yanlış analizi kapsamındaki çalışmaların yeterince gelişmediği görülmektedir. Diğer taraftan, ana dili Türk dilleri ailesine mensup olan öğrencilerin temel alındığı spesifik çalışmaların azlığı da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerin durumu hakkında birkaç çalışma dışında, yeterince kapsamlı ve ayrıntılı çalışma bulunmamaktadır. Mevcut çalışmalarda verilen genel bulgulara göre, Kazak öğrencilerin yaşadıkları zorlukların diğer öğrencilerin dil sorunlarıyla örtüştüğü anlaşılmaktadır. Bu bağlamda,

çalışmaların çoğunda, gerek öğretmen ve öğrenci görüşlerinden gerekse öğrenicilerin dillerinde yapılan incelemelerden ad durumları konusunda ciddi sorunlarla karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Ancak, Kazaklar üzerinde ad durum ekleri hakkında yapılmış spesifik bir yanlış analizi çalışması henüz mevcut değildir.

Bu çalışmada, ana dili Kazakça olan öğrencilerin ürettiği yazılı dil örnekleri temel alınarak Türkçe öğrenen Kazakların ad durumları konusunda yaptıkları yanlışların incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada şu sorulara yanıt aranacaktır: ad durumları kullanımında Kazakların yaptıkları yanlışların sıklığı nedir? Yanlışlar daha çok hangi ad durumunda yoğunlaşmaktadır? Bu yanlışların türü nasıl betimlenebilir ve hangi sebeplerle açıklanabilir? Bu amaçla, öncelikle, yanlış kavramı, yanlış türleri ve nedenleri üzerine yanlış analizi kapsamında benimsenen kuramsal ve metodolojik yaklaşımlar değerlendirilecektir. Yanlış analizi kapsamında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerçekleştirilen çalışmaların değerlendirildiği ikinci bölümde, ayrıca Türkçe ve Kazakçada ad durumları karşılaştırmalı olarak ele alınarak çalışmanın varsayımları sunulacaktır. Kazak öğrencilerin ürettiği Türkçe metinler üzerinde yanlış çözümlemesinin yürütüleceği son bölümde, Kazak öğrencilerin ad durumlarında yaptıkları yanlışların türleri, sıklıkları ve nedenleri tespit edilecektir.

1. Yabancı Dil Öğretimi, Dil Bilimi ve Yanlış Analizi

Yabancı dil eğitimi, ödünç aldığı kavram, kuram ve yöntemlerin yanında, referans aldığı ve katkı sunduğu sosyal ve insan bilimleri ile de doğrudan ilişki içindedir. Eğitim bilimleri veya pedagojinin bir alanı olarak değerlendirilen yabancı dil öğretimi, bir öğretim yöntemi olarak aynı zamanda bilişsel psikoloji ve dilbilim kapsamında da karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan, genel olarak dilbilim, özellikle de uygulamalı dilbilim alanıyla yakın bir bağı vardır. Bu yakın bağa karşın, dil öğreniminin kuramsal ve yöntemsel kapsamıyla ilgili olarak "dil eğitimi" ile "uygulamalı dilbilim" arasındaki ayrım gözden kaçırılmamalıdır. Dil eğitimi herhangi bir alanının eğitimi ve öğretimiyle ilgilenen eğitim bilimleri kapsamına giren bir bilim dalıdır. Uygulamalı dilbilimi ise, dil ve iletişime ilişkin somut sorunları belirleyip inceleyen ve çözüm önerileri geliştiren disiplinler arası geniş kapsamlı ama özel bir alandır. Dil bilimsel bilgilerin uygulanmasıyla dil ve iletişim sorunlarının belirlenip çözümlenmesi ve çözüm üretilmesine olanak sağlarken aynı zamanda dil bilimine de katkı sunmaktadır (Martinez, 1996).

Dil bilimi kuramları ile dil eğitimi ve öğrenimi arasındaki ilişki çok eski dönemlerden beri dil bilimcilerin ilgisini çekmiş olsa da bu alana özgü kurumsal bir disiplinin ortaya çıkması, İkinci Dünya Savaşı sonrasında İngilizce öğretimiyle ilişkili olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 1940'lı yıllarda mümkün olmuştur. Bu çerçevede Fries'ın kurucusu olduğu, alt başlığında "Uygulamalı Dilbilim Dergisi" (A journal of Applied Linguistics) açıklamasının görüldüğü *Language Learning* Dergisinin

1948'de Amerika'da yayına başlaması, Uygulamalı Dilbilimin doğuşu olarak kabul edilir. Avrupa'da ise sömürgeciliğin sona ermesi ve dil öğretiminin gelişmesiyle birlikte 1960'lı yıllarda İngiltere ve Fransa'da kurumsallaşabilmiştir. Günümüzde, çeviri, bilgisayar dilbilimi, otomatik çeviri, karşıtsal gramer gibi çok değişik yaklaşımları barındıran bu alan, aynı zamanda yakından ilgili olduğu dil öğretimi konusuna da çok yararlı katkılar sunmaktadır (López, 2022).

1.1. Yanlış Analizi

Yanlış Analizi, uygulamalı dilbilimi kapsamında, 1960'lı yılların sonlarına doğru Karşıtsal Analize tepki olarak ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Karşıtsal Analiz, iki veya daha fazla dil sistemini ses bilim, dil bilgisi ve anlam bilim açısından karşılaştırıp farklılıklarını ortaya koyarak dil öğrenimini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Ancak bu yaklaşım, öğrenciler tarafından yapılan yanlışların betimlenmesi ve açıklanması için uygun bir yöntem önerme konusunda büyük ölçüde yetersiz kaldığı gerekçesiyle eleştirilere maruz kalmıştır. Bu boşluğu doldurmak amacıyla ortaya çıkan Yanlış Analizi; öğrencilerin hedef dilde ürettiği dilden hareket ederek yanlışların belirlenmesi, betimlenmesi ve açıklanmasını amaçlamaktadır. Bu temelde, dil öğrenim sürecinde hem öğrenci hem de öğretmenin karşılaştığı sorunların tespit edilip giderilmesine yönelik olarak daha nitelikli öğretim metot ve tekniklerinin tasarlanması ve uygulanmasına zemin hazırlayacak kuramsal bilgiler sunan bir alandır. Yanlışa, sadece ölçünlü dili temel alan Karşıtsal Analizden farklı bir bakış açısıyla yaklaşan Yanlış Analizi, yanlışların öğrenim sürecini olumlu yönde etkilediği görüşünü benimser. Bu ilkeyle yapılan çalışmalar, araştırmacı ve eğitimcilere, öğrenim sürecinde benimsenen stratejileri ve öğrencinin eriştiği seviyeyi gösteren uygulamada kullanılabilecek somut bilgiler sunar. Öğretim sürecinde yaşanan zorluk ve olumsuzlukların belirlenip dil öğretiminde benimsenmesi gereken öncelikleri belirler. Böylece elde edilen bilgiler ışığında, bir öncekilerden daha uygun ve kullanışlı dil öğretim metotları ve materyallerinin hazırlanmasına olanak sağlar (Richards, 1988).

İlgi alanının temeline yerleştirdiği yanlış olgusuna farklı yaklaşan bu kuramın kurucularından biri Corder'dır. Yanlış Analizi, 1967'de yayımlanan çalışmasıyla Yabancı Dil Eğitimi alanına önemli katkılar sunan uygulamalı dil biliminin önemli bir parçası haline gelmiştir. Nemser'in (1971) "geçiş (transition) veya yaklaşık (approximatif) dil", Selinker'in (1972) "ara dil (interlangue)" olarak nitelediği öğrenci diline, Corder (1971); bir şairin, bir afazi hastasının, bir çocuğun dili gibi "kişisel lehçe" (idiosyncratic dialecte) olarak yaklaşır. Öğrencinin öğrenmekte olduğu dilde ürettiği bu ara dil; öğrenicinin ana dili ve hedef dille bağlantılı olan ancak her ikisinden de farklılık gösteren ayrı bir dil sistemidir. Yanlış ise, "öğrencinin öğrenim sürecindeki somut bir seviyesini gösteren dil sistemi olarak kişisel lehçesinde bulunması kaçınılmaz ama gerekli bir olgu olan sistematik sapma" olarak

tanımlanır (Corder, 1967). Bu bakımdan yanlış, öğrenim sürecini anlamak için bir strateji; yanlış yapmak da, daha iyi bir yabancı dil öğrenimi için başvurulan bilişsel bir strateji olarak kabul edilir.

Diğer taraftan, Corder gibi James (1998) de yanlış ile hatayı birbirinden ayırarak; yanlışı, bilgi eksikliği sonucu ortaya çıkan sapma, hatayı ise yetinin performansa dönüştürülememesi olarak tanımlamışlardır. Diğer bir ifadeyle, yanlış yetiyle, hata ise edimle ilgilidir. Bu iki farklı olguyu birbirinden ayırmak için "kendi kendine düzeltilebilme" ölçütü temel alınmıştır. Buna göre, bir hata kendi kendine düzeltilebilirken bir yanlış düzeltilemez. Zira sistematik olan yanlışlar, öğrenici tarafından fark edilemediği için, birçok kez tekrarlanabilir. Böyle olunca da, bunlar sadece öğretmen veya araştırmacılar tarafından tespit edilebilir. Dolayısıyla, yabancı dil öğrenim ve öğretimini iyileştirmek ve geliştirmek amacıyla, öğrencinin ara dilini (kişisel lehçesini) temel alarak, hatalara değil yanlışlara odaklanan araştırmalara yönelmek gerekmektedir (Ellis, 1994, s. 12).

Yanlış analizinin konusu, kapsamı ve çerçevesi bu şekilde belirlendikten sonra, farklı aşamaları kapsayan analiz yönetimleri önerilmektedir. Corder (1971, 1981); örnek toplama, hataların belirlenmesi, tanımlanması, açıklanması ve değerlendirilmesi olarak beş adımdan oluşan bir yöntem belirlemiştir. Selinker (1972) ise, veri toplama, yanlışların belirlenmesi, yanlışların sınıflandırılması, yanlışların miktarının belirlenmesi, yanlışların kaynağının çözümlenmesi ve yanlışların düzeltilmesi olarak sıraladığı altı adımdan oluşan bir yöntem sunmaktadır. Ellis'in (1994, s. 58) önerdiği yönteme gelince, derlem oluşturulması, derlem üzerinde yanlışların tespit edilip kodlanması ve sınıflandırılması, yanlışların dil bilgisel çözümlemesinin ardından türlerine göre açıklanması aşamalarını kapsamaktadır.

Veri toplamada, öğrencinin sözlü veya yazılı olarak ürettiği ara dil temel alınmalıdır. Ellis ve Barkhuizen'e (2007) göre, öğrenci dili örneklerini toplamak için klinik ve deneysel olmak üzere iki farklı çeşidi bulunan söyletim yöntemi veya doğal yöntem benimsenebilir. Söyletim yöntemi, araştırılan konuyla ilgili iyi biçimlendirilmiş bir varsayımı sorgulamak amacıyla deneğe ilgilenilen ve özellikleri önceden belirlenmiş türde bilgiyi ürettirmekten ibarettir. Bu doğrultuda, öğrenicilerin hedef dilde amaca yönelik yazma ya da konuşmalarını sağlayacak bağlam oluşturularak dil örnekleri elde edilir. Dil örnekleri, yabancı dil öğretimi sırasında başvurulan boşluk doldurma, rol oynama, resim kompozisyon çalışmaları, röportaj gibi görev temelli etkinlikler ile özel tasarlanmış araçlar kullanılarak toplanır (Ellis ve Barkhuizen, 2007). Doğal yöntemle toplanan veriler ise, bazı iletişim ihtiyaçlarını gidermek için gerçek yaşamda doğal olarak oluşan ortamda üretilen dil kullanımı örneklerini içerir. Bu yöntemle, not alma yoluyla veya ses kaydı ya da video kaydı yaparak öğrenci dilinden sözlü örnekler toplanabileceği gibi, Brown, Hilgers ve Marsella'ya (1991) göre,

sınavlarda veya herhangi bir tema üzerinde ödev olarak sınıfta ya da evde yazılan metinlerdeki dil örnekleri de temel alınabilir.

1.1.1. Yanlış Türleri

Yanlışların belirlenmesi için, öncelikle, yabancı dil öğrenicisinin gerçekten ürettiği yapıların hatalı olduğu varsayımıyla, bunların ana dili konuşucusunun kuracağı şekilde yeniden yapılandırılmış örneklerle karşılaştırılması yapılmaktadır. Bu örnekteki gibi iyi yapılandırılmış olan yapılar sistematik olarak elenerek, geri kalan yapılar yanlış olarak tanımlanmaktadır.

Böylece belirlenen yanlışlar, dilin hangi düzleminde gerçekleştiğine göre; yazımsal, sesbilimsel, sözlüksel-anlamsal, sözdizimsel ve biçimbilimsel olarak dört farklı kategoride sınıflandırılmaktadır (Ellis ve Barkhuizen, 2007). Bir sonraki aşamada, göz önünde bulundurulan düzlemde belirlenen yanlışlar farklı ölçütler temelinde sınıflandırılmaktadır. Hendrickson (1980) ve Ferris (1999, 2002) başta olmak üzere, çok sayıda araştırmacı farklı ölçütler temelinde sınıflandırma önerisinde bulunmuştur.

Yanlışlar, öncelikle, anlaşılmayı engelleyecek düzeydeki "bütünsel yanlışlar" ile anlaşılmayı etkilemeyen "yerel yanlışlar" olarak iki farklı kategoride sınıflandırılmaktadır. Diğer taraftan, üretilen sözceyi anlamlandırmada okuyucu veya dinleyiciyi zora sokan dilsel anormallikler "önemli yanlışlar" olarak; okuyucu veya dinleyici tarafından fark edilmeyen yanlışlar "önemsiz yanlışlar" olarak sınıflandırılmaktadır. Bir diğer sınıflandırma, öğrencinin üretimindeki yanlış yapıların sıklığıyla ilgilidir: bir yapının yanlış kullanımı diğerlerine göre daha sık tekrar edilirse "sürekli veya sistematik yanlışlar", nadiren görülürse "nadir veya geçici" yanlışlar olarak iki farklı kategoride sınıflandırılmaktadır (Corder, 1967). Yapılan yanlışların düzeltilmesine olanak sağlayan belirli dil bilgisi kurallarının bulunduğu yapılardaki yanlışlar "düzeltilebilir (traitables); bu yanlışların düzeltilmesi için dil sisteminde öğrenciye yardımcı olacak hiçbir kuralın mevcut olmadığı yapılarda ortaya çıkan yanlışlar ise "düzeltilemeyen (intraitable) yanlışlar" olarak ikiye ayrılmaktadır (Ferris, 1999).

Ancak, yanlış analizi çalışmalarında genel olarak benimsenen sınıflandırma dilbilimsel sınıflandırmadır. Bu sınıflandırma, yanlış içeren yapıların yüzeysel yapılardan hangi yollarla bozulmuş olduğuna dayanır. Yüzeysel yapı taksonomisi olarak da bilinen dilbilimsel ölçüt temelinde, yanlışlar genel olarak dört kategoride ele alınmaktadır. Bunlardan ilki, eksiltme (omission) kavramıyla ifade edilen, dil bilgisi kurallarının bilinmemesinden kaynaklı olarak doğru kabul edilen bir sözcede bulunması gereken bir sözcük veya biçimbirimin bulunmamasıdır. Bunun tam aksine, doğru bir sözcede olmaması gereken sözcük veya biçimbirimlere yer verilmesi durumunda ortaya çıkan yanlışlar ekleme (addition) olarak

değerlendirilmektedir. Bir diğer yanlış türü, seçim yanlışı (substitution) olarak nitelenen, bir sözcük veya biçimbirim yerine bir başka sözcük veya biçimbirimin kullanılması durumunda ortaya çıkan ve kuralsızlığa neden olan kullanımdır. Son olarak, sözceyi oluşturan sözcük ve biçimbirimlerin doğru olarak dizimlenmediği durumlarda oluşan dizim veya sıralama (permutation) yanlışları bulunmaktadır.

1.1.2. Yanlışların Açıklanması

Yabancı dil öğrencisinin yanlış yapmasına yol açan nedenlerin tespit edilmesi, yanlış çözümlemesinin en önemli görevlerinden birini oluşturur. Bu bağlamda, Corder (1967), Taylor (1986), Santos Gargallo (1992) ve James (1998) gibi çok sayıda araştırmacı öğrencilerin dil üretimlerinde görülen yanlışların kaynaklarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapmışlardır. Taylor (1986) bu kaynakları psikolinguistik, sosyolinguistik, epistemik ve söylemsel olarak dört ana başlık altında değerlendirir. Psikolinguistik nedenler, dil sisteminden kaynaklı olarak öğrenicinin yabancı dilde üretirken karşılaştığı zorluklarla ilgilidir. Öğrenicinin belli sosyal bağlamda uygun dil sistemini kullanabilmesi ile ilgili sorunlar, sosyolinguistik kaynaklıdır. Epistemik sebepler, öğrencinin dil dışı genel bilgilerdeki eksikliğinden kaynaklı olarak yaşadığı olumsuzluklardır. Söylemsel sebepler ise bilginin mantık çerçevesinde düzenlenip sunulması ile ilgili sorunlardan kaynaklanmaktadır.

Dil öğrenimi kapsamında daha çok psikolinguistik sebepler göz önünde bulundurulmaktadır. James (1998), bilgisizlik, ana dili etkisi, hedef dilin özellikleri, iletişim stratejisi, pedagojik ve karışık olmak üzere bu yanlışlara sebep olan altı farklı kaynaktan bahsetmektedir. Richards (1971) ise bu kaynakları üçe ayırır. Hedef dili konuşurken ana dilindeki ses, biçim, gramer, sözcük ve anlamsal ögelerin kullanımı sonucunda oluşan yanlışlar, etkileşim veya girişim yanlışları (Interlingual errors) olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan, hedef dille ilgili önceden öğrenilmiş bilgi ve kuralların yetersiz oluşu nedeniyle yanlış uygulanması sonucunda ortaya çıkan sapmalar, dil içi yanlışlar (Intralingual errors) olarak nitelendirilmektedir. Gelişim yanlışları (Developmental errors) olarak adlandırılan bir diğer yanlış türü ise, öğrenicinin hedef dildeki sınırlı deneyimiyle oluşturduğu varsayıma dayanarak ürettiği sözcede oluşan sapmaları ifade etmektedir.

Etkileşim yanlışları Lott (1983, s. 260) tarafından üç alt başlıkta değerlendirilir. Hedef dildeki bir öge ana dilindeki bir ögenin özelliklerini taşıdığı için yanlış kullanımından kaynaklı olarak meydana gelen yanlışları "aşırı örnekleme" olarak adlandırır. Ana dilindeki bazı yapıların hedef dildekine benzemesi nedeniyle kullanılmasından kaynaklanan yanlışları "yapı aktarımı" olarak sınıflandırır. Hedef dildeki belli bir özellik ana dilde mevcut olmadığı zaman ortaya çıkan yanlışlar ise "diller arası" yanlışlar olarak nitelendirilir. Touchie (1986, s. 89) ise, hedef dildeki zorluklardan kaynaklanan dil içi ve gelişim yanlışlarını; basitleştirme, aşırı

genelleme, aşırı düzeltme, hatalı öğretim, fosilleşme, kaçınma, yetersiz öğrenme ve yanlış sınıflandırma olmak üzere sekiz farklı alt başlıkta sınıflandırmaktadır.

Bunların yanında Corder (1971) yanlışları sistematiklik açısından üçe ayırır. Hedef dilde bir kuralın varlığı bilinmediği zaman ortaya çıkan yanlışlar "sistem öncesi yanlışlar" olarak değerlendirilir. Öğrenici yeni bir kuralı keşfettiği ancak yanlış öğrendiği zaman oluşan yanlışlar "sistemsel yanlışlar" başlığı altında ele alınır. "Sistem sonrası yanlışlar" ise, hedef dildeki kuralın doğru bilinmesine karşın tutarsız bir şekilde yanlış kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yanlış Analizi

Yabancılar için Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, bunların daha çok eğitim odaklı olduğu ve konunun pedagojik yanına ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. Bunların bir bölümü, metin, film, dizi gibi araçlardan hareketle Türkçe öğretiminde kullanılacak materyallerin tasarlanması veya mevcut ders kitaplarının incelenmesi ve değerlendirilmesine yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (İşcan, 2011; Karababa ve Üstünsoy Taşkın, 2012; Kırbaş ve Doğanay, 2015; İşcan, 2017). Çalışmaların önemli bir bölümünde film, şiir, folklor gibi araçlardan hareketle dil öğretiminde kültür aktarımı konusu işlenmektedir (Bölükbaş ve Keskin, 2010; Demir ve Açık, 2011; Kalfa, 2013; Elbir ve Aka, 2015; Kutlu, 2015; Seçkin Polat ve Dilidüzgün, 2015). Ayrıca, Türkçe öğretiminde öğrencilerin yaşadığı sorunlar, program sorunu, iletişim yeteneklerinin geliştirilmesi gibi genel konularda da önemli çalışmalar mevcuttur (Özyürek, 2009; Erdem, 2011; Eryaman ve Kana, 2014; Özdemir, 2018). Bunların içerisinde bizim dikkatimizi çeken yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerle yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Karababa'nın, yabancılara Türkçe öğreten öğretim elamanlarının görüşlerinden hareketle yaptığı çalışmada, öğrenicilerin biçimbilgisi bağlamında, durum ekleri içerisinde en çok belirtme ve yönelme durum eklerinde zorlandıkları sonucuna varılmıştır (Karababa, 2009, s. 273). Melanlıoğlu'nun (2012), yabancılara Türkçe öğreten beş öğretmenle yürüttüğü çalışmada da benzer şekilde durum ekleri ile ilgili genel sorunlar tespit edilmeye çalışılmış; durum eklerinin öğretiminde önemli zorluklar yaşandığı vurgulanmıştır. Mert ise, hal kategorisi konusundaki sorunlara değinerek özellikle durum kavramının belirli eklerle anlatılıyor olmasının yetersiz olduğunu ileri sürmüş; her ekin farklı kategorilere sahip olduğunu belirterek konunun kategorilerle kavratılması gerektiği önerisinde bulunmuştur (Mert, 2003, s. 25-31).

Bununla birlikte, konunun nesnesi olan dil üzerine, uygulamalı dilbilim kapsamına giren karşıtsal analiz ve yanlış analizi gibi dil bilimsel çalışmaların, pedagoji amaçlı çalışmalara göre çok daha yetersiz olduğu görülmektedir. Bu kapsamdaki çalışmaların belli bir bölümünün de Türkçenin bazı dil bilgisel özelliklerinin öğretimi konusunda yaşanan zorlukları ele alan çalışmalar olduğu dikkat

çekmektedir (Özdemir ve Arslan, 2018). Bu zorluklar arasında ad durumlarının önemli bir konuma sahip olduğu, konuya ilişkin yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır (Aydın, 1997; Mert, 2003; Öksüz, 2011; Melanlıoğlu, 2012; Yılmaz Atagül ve Yahşi Cevher, 2015; Yılmaz ve Yakar, 2015; Sakallı, 2016; Enser, 2021). Yanlış analizi kapsamında üretilen bilimsel çalışmaların son zamanlarda giderek artmakta olduğu görülmektedir. Buna karşın, bu çalışmalarda spesifik bir konuya ayrıntılı bir biçimde odaklanmaktan çok genel bir yaklaşım benimsendiği anlaşılmaktadır (Çotuksöken, 1983; Dizeli ve Sonkaya, 2021). Sonkaya'nın (2019) sadece çeviri hatalarına, Kurt'un (2020) konuşmada yapılan yanlışlara odaklandığı çalışmalara benzer, konuyu belli bir bakış açısıyla ele alan az sayıda çalışmalar bulunsa da bunların da belirli bir öğrenci grubunu temel almadığı görülmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmalar bize çok önemli veriler sunmaktadır. Örneğin hem Sonkaya (2019) hem de Dizeli ve Sonkaya'nın (2021) çalışmaları, Türkçe öğrenen yabancıların morfolojik hatalarının büyük bir bölümünün zaman, durum ve tamlama eklerinde görüldüğünü; hataların özellikle belirtme ve yönelme durum eklerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

2.1. Ad Durumları Üzerine Yanlış Analizi

Spesifik olarak durum eklerine odaklanan bazı önemli çalışmalar da üretilmiştir. Atagül ve Cevher (2015), Afrika kökenli öğreniciler üzerine yaptıkları çalışmada, durum eklerinin kullanımında yapılan yanlışlıkları tespit etmeye çalışmışlardır. Ancak bu bağlamda en kapsayıcı çalışmalardan biri Güven'e (2007) aittir. Temel, orta ve ileri düzeylerdeki öğrenicilerin yazılı sınav kâğıdının incelendiği bu çalışmada, yapılan yanlışlar sınıflandırılarak bu yanlışların sebepleri sorgulanmıştır. Çalışmada öğrenicilerin en çok %42 oranında belirtme durum ekinde yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Durum eklerinin yanlış kullanılma oranları ve sebeplerini tespit etmeyi amaçlayan Özkan (1992, s. 137), öğrenicilerin temel, orta ve ileri seviyelerde sınav kâğıtlarını değerlendirdiği çalışmasında, bunların %48,3 oranında en çok belirtme durum ekinde yanlış yaptıklarını saptamıştır. Akdoğan (1993) da öğrenicilerin kompozisyon kâğıtlarında ve uygulanan testlerde durum ekleriyle ilgili yaptıkları yanlışları konu alan çalışmasında, belirtme durum ekinin sayı ve oran açısından diğer ad durum eklerine göre daha hatalı kullanıldığını tespit etmiştir.

Bazı dillerde ad durum kategorisinin bulunmadığı, bazı dillerde ise bunların Türkçeden daha karmaşık olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu alanda yapılan yanlışların ana diline göre farklılık göstermesi beklenebilir. Bu bakımdan, aynı ana dili konuşan öğrenci gruplarıyla ya da öğrenicilerin ana diline göre karşılaştırmalı çalışmalar yürütülmesi önem arz etmektedir. Bu açıdan Türkçe öğrenmekte olan Alman öğreniciler üzerine Hengirmen'in (1993) yaptığı çalışma dikkat çekicidir. Çalışma, biçimbilim bağlamında durum ekleri içerisinde %15,09 ile en çok hatanın belirtme durum eki ile ilgili olduğunu belirlemiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında en ilginç konulardan biri, ana dili Türkçeyle aynı dil ailesinden olan öğrencilerle ilgilidir. Özellikle ana dili Türk dil ailesi içerisinde olan öğrencilerin durumlarının daha özel olarak değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Sakallı (2016), bu konuya dikkat çeken bir çalışmasında, Türk soylu öğrencilerle diğer öğrencilere durum eklerinin öğretilmesi konusuna özel olarak odaklanmıştır. Öksüz (2011) ise, Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde yaşanan sorunları ele alarak bu konuda bazı çözüm önerileri sunmuştur. Ayrıca, Aydın'ın (1994) Azerbaycanlı, Kazak, Özbek ve Türkmen öğrenicilerin Türkçe üretimlerinde karşılaşılan söz varlığına ilişkin yanlışlar üzerine yaptığı çalışma bu kapsamda dikkat çekicidir. Bölükbaş ve Yargın'ın (2012), Kırgız öğrencilerin çekim yanlışları üzerine gerçekleştirdiği çalışma bir başka önemli çalışmadır. Bununla birlikte, Türk dilli öğrenciler üzerine yanlış analizi kapsamında çalışmaların yetersiz olduğu gözlerden kaçmamaktadır.

Türkçe öğrenen Kazak öğrenciler üzerine yapılan birkaç önemli çalışma dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda, Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve sorunlar konusu ön plana çıkmaktadır. Bu alanda yapılan ilk çalışmalardan biri olan İsmail'in (2000, s. 47-56) çalışmasında, Kazakların alfabe farklılığından kaynaklı yaşadıkları zorlukların yanında; ünlülerde yuvarlaklaşma, ünsüzlerde ise yumuşama hadiselerinde karşılaştıkları zorlukların ve yalancı eşdeğerlerden kaynaklı sorunların altı çizilmektedir. Kazak öğrencilerin fonetik alanda karşılaştıkları zorluklara ilişkin bir diğer çalışma, Özdemir ve Arslan'ın (2017) "Kazak Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenirken Vokal Seslerin Kullanımında Karşılaştıkları Sorunlar" başlıklı çalışmalarıdır. Kazakların yaşadıkları zorlukların tespitine yönelik olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurulan Öksüz'ün (2011, s. 20) çalışmasında, Kazakça ve Türkçenin birbirine yakın olmaları nedeniyle Kazakçadaki dil alışkanlıklarının bilinçsiz olarak Türkçeye taşındığı dile getirilmektedir. Bu bağlamda, durum eklerinin kullanımında öğrencilerin sorunlar yaşadıklarının altı çizilmektedir. Yılmaz'ın (2015), Türkiye Türkçesi Öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla bir grup öğrenciyle yaptığı çalışmada ise, yazma becerisi bakımından en fazla zorluk yaşadıkları konuların kelime hazinesinin zayıflığı, dile ilişkin kuralların bilinmemesi, yazma pratiğinin sağlanamaması, hissedilenlerin anlatılamaması ile Türkçe ve Kazakçadaki eklerin karıştırılması olduğu vurgulanmaktadır. Kazak öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin araştırıldığı Özdemir ve Arslan'ın (2018) çalışmasında da katılımcıların %36,36'lık bölümü, hâl eklerinin kullanımında zorlandıklarını vurgulamıştır. Bu çalışmada ayrıca, morfolojik açıdan öğrencilerin en fazla yanlış yaptıkları iyelik, zaman ve durum ekleri konusunda yeterli çalışmaların yapılmadığı dile getirilmektedir. Kazak öğrencilerin yapım ekleri ile ilgili yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik ortak çalışmada da, Türkçe ve Kazakçadaki yapım

eklerinin benzer olmasının neden olduğu sorunlara dikkat çekilmektedir (Özdemir, Gökçen ve Aslan, 2019).

Yanlış analizi kapsamında Kazak öğrencilere yönelik tek kapsamlı çalışma, Kumsar ve Kaplankıran'ın (2016, s. 85-101) Kazak öğrencilerin yaptıkları genel yanlışların tespitini amaçlayan çalışmalarıdır. Çalışma, Kazakların Türkiye Türkçesi öğreniminde yaptıkları yanlışları; alfabeden kaynaklı, yazım yanlışlıkları, telaffuz yanlışlıkları, yalancı eşdeğerliklerde yapılan kelime yanlışları, eklerde yapılan yanlışlıklar ve cümlelerde yapılan diğer yanlışlıklar olmak üzere altı kategoride sınıflandırmaktadır. Bu yanlışlıkların temel sebebi olarak Rusçanın Kazakçaya etkisi gösterilmektedir. Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesinin aynı dil ailesine mensup olması nedeniyle bazı yanlışların da ana dilden kaynaklandığı belirtilmekte; pek çok benzerliğin öğrenimi kolaylaştırmasına karşın bu benzerliklerin bazı durumlarda dezavantaja dönüştüğü ileri sürülmektedir. Eklerde yapılan yanlışlar da kendi içerisinde kişi ekleri, ad durum ekleri, fiile bağlı ekler ve diğer ekler olmak üzere dört başlıkta toplanıp Rusçanın Kazakçaya etkisiyle açıklanmaktadır. Ad durumu, en fazla yanlışlık yapılan ekler arasında gösterilerek bunların düzeltilmesinin zaman alabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca ad durum ekleri içerisinde en yaygın yanlışlığın belirtme durumunda görüldüğü ifade edilmektedir.

2.2. Ad Durumları

Türkçe öğrenen yabancıların en çok zorlandığı ve yanlışa en sık başvurduğu kategoriler arasında ad durumlarının yer aldığı alan yazında açıkça görülmektedir. Diller arasındaki morfoloji bakımından tipolojik farklılıklardan kaynaklı olarak çekimli veya yalın bir ana dile sahip olan öğrencilerin, eklemeli bir dil olan Türkçede zorlanmaları öngörülebilir bir durumdur. Özellikle ad durumları bağlamında diller arasında çok önemli farklılıkların olması, bu kategorinin öğrenilmesinin önünde önemli bir engel ve zorluk oluşturması kaçınılmazdır. Ancak Türk dil ailesinden bir dili konuşan öğrencilerin de benzer şekilde sorunlar yaşaması ve benzer yanlışlara başvurması ilgi çekicidir.

Ad durumu (case), ad öbeğinin eylemde almış olduğu görevi gösterir. Creissels'in (1995, s. 250) "adların ekstra-sentaktik yapıları" kavramı kapsamında değerlendirdiği bu kategori, ad öbeğinin görev aldığı yapıdaki statüsünü gösteren ada eklenmiş veya birleşmiş biçimlerdir. Durum kavramının, Aksan'a (2007, s. 90) göre de, cümle içerisinde adların yüklendiği görevi belirleme, cümlede adın söz dizimi açısından rolünü ve öteki ögelerle ilişkisini gösterme ve aynı zamanda anlam açısından ona belli bir özellik yükleme gibi işlevleri vardır. Bütün dillerde var olan genel bir kategori olmakla birlikte, ad durumlarının sayısı ve ifade biçimi önemli bir farklılık ve çeşitlilik sunmaktadır. Mel´čuk ve Veyrenc'e (1977, s. 25) göre İngilizcede iki, Rusçada sekiz olan ad durumlarının sayısı, Tabasaran dilinde kırk dörde ulaşmaktadır. Bu sayı ad durumlarının dillerde görülen maksimum sayısıdır.

Sayıları bakımından görülen farklılığa ek olarak, dillerin ad durumlarını ifade biçimleri de çeşitlilik sunmaktadır. Ad durumları, çoğu zaman sonek olarak genelde morfolojik yollarla ifade edilmektedir. Türk, Kartveli ve Dravid dilleri ile Gürcücede olduğu gibi ad durumları bağımsız olarak ekler aracılığıyla ifade edilmektedir. Ancak, Rusça gibi bazı Hint-Avrupa dillerinde ad durumu ile farklı bir anlamı birlikte ifade eden tek bir morfem de (amalgam) söz konusu olabilir. Analitik olarak adlandırılan durumlarda, bunlar özel yardımcı sözcükler veya öntakı (preposition) veya sontakılar (postposition) yardımıyla da ifade edilmektedir. Diğer taraftan, Kenya'da konuşulan bir Afrika dili (Kipsigis) ve İrlandaca örneğinde olduğu gibi ad durumlarının ses değişimi ve tonlama yoluyla ifade edildiği diller istisnai de olsa mevcuttur (Mel´čuk ve Veyrenc, 1977, s. 16-17).

2.2.1. Türkçe Ad Durumlarında Yanlışlar Üzerine Hipotezler

Türk dillerinde morfolojik olarak soneklerle ifade edilen ad durumlarının Türkçe ve Kazakçada birkaç farklılık dışında neredeyse tamamen örtüştüğü söylenebilir. Bazıları tarafından "eşitlik durumu" kapsamında değerlendirilen –CA eki göz önünde bulundurulmazsa (Bu ekin işlevi konusundaki tartışma için Korkmaz (1995) ayrıntılı bir çalışma yayımlamıştır), yalın durum ile birlikte, her iki dilde adın yedi durumu bulunmaktadır (Rısbeyeva, 2008). Ortak noktalar ve benzerlikler Türkçe öğrenen Kazaklar için önemli bir avantaj teşkil etmektedir. Genel olarak ad durumlarının kullanımı konusunda, ana dili farklı bir dil ailesinden olan öğrencilerin yaşadığı zorlukları yaşamamaları beklenmektedir. Aksine, ana dillerinden yapacakları transferlerin öğrenim sürecine olumlu katkıları ve kolaylaştırıcı bir etkisi olacaktır.

Öncelikle, öğrencilerin ana dilleri olan Kazakçanın da Türkçe gibi sondan eklemeli bir dil olması ve sözdizimi kurallarının Türkçedeki gibi daha esnek olması nedeniyle sıralama yanlışları beklenen yanlış türlerinden değildir. Örneğin, söz dizimi kurallarının çok daha katı olduğu İngilizce gibi dillerde "The cat eat the mouse" cümlesindeki kurucuların veya artikellerin dizim değişimi semantik olarak yanlış üretimine yol açarken, Türkçede sözcük sırası sözdizimi yanlışlarına yol açmamaktadır. "Ali evi gördü", "Evi Ali gördü", "Gördü Ali evi", "Gördü evi Ali" gibi cümleler doğru olarak kabul edilebilir. Bunun yanında, bu dillerde ön takı (preposition) olmadığı için, öğrencilerin soneklerin dizimi konusunda yanlış yapmaları beklenmemektedir. Bununla birlikte, İngilizce ve Rusçanın etkisiyle, eklerin adların önüne alınması gibi yanlışlar olasıdır. "İstanbul'*a* gidiyorum" yerine, "I go to İstanbul" yapısındaki gibi "*a* İstanbul gidiyorum*" örneğine benzer yanlış üretimi mümkün olabilir. Bu durumda, ana dilinden kaynaklı olumsuz aktarım değil, ikinci ve üçüncü yabancı dilden yapılan olumsuz aktarım olarak değerlendirilecektir.

Öğrencilerin bir önceki yanlış türüne göre silme ve ekleme türü yanlışlara daha sık başvurmaları beklenmektedir. Ancak bu tür yanlışların özellikle yalın ve belirtme

durumlarında üretileceği varsayılmaktadır. Her iki dilde de eksiz olarak görülen yalın durumdaki ad (Nominative, Kz. Atau septik), özne konumunda olabileceği gibi (*Kedi* yürüyor (Tr.) / *Üy* körünedi (Kz.)), nesne konumunda da bulunabilir (Ali *kedi* gördü (Tr.) / Men *üy* alamın (Kz.)). Ancak geçişli fiilin nesnesi konumundaki ad aynı zamanda belirtme durumunda da (Accusative, Kz. Tabıs septik) bulunabilir. Bu bakımdan öğrencilerin yalın durumda bulunması gereken ada belirtme durum eki eklemeleri (Ali *kediyi* gördü*) veya tam aksine belirtme eki bulunması gereken durumda bu ekin silinmesi yoluyla (Ali *kedi* gördü*) yanlış üretimine başvurmaları olasıdır.

Seçme yanlışları en sık beklenen yanlış türüdür. Öncelikle, fiilin dayattığı durum eki yerine, farklı bir ek seçimi; "Gözleri**ne** baktım" / "Gözleri**ni** baktım"*, "Okul**a** gittim" / "Okul**da** gittim"*, Bura**da** / bura**ya*** çok kar yağıyor" türünde yanlışlara yol açacaktır.

Diğer taraftan, her iki dildeki durum eklerinin birden fazla değişkesinin olması, seçme yanlışlarına yol açabilir. Bu değişkelerden hangisinin hangi bağlamda kullanılması gerektiği konusunda öğrencilerin zorluk yaşaması olasıdır. Ayrıca, her iki dildeki bu değişkelerin bazıları birbirlerine benzemekle birlikte bağlamları farklılaşabilmektedir. Bu da ana dilden yapılan transferlerin yanlış üretime yol açmasına sebep olacaktır. Öğrencinin hedef dildeki biçimler yerine ana dilinde mevcut olan biçimlerden birini seçmesi yanlışlar üretmeye götürecektir.

Belirtme durumu, Türkçede üç farklı değişkesi bulunan ekle işaretlenmektedir. Ünsüz bağlamında **-I** olan bu ek (ev-**i**), ünlüden sonra **-yI** (oda-**yı**) ve 3. şahıs iyelik ekinden sonra **-nI** biçimini almaktadır (ev-i-**ni**, oda-sı-**nı**). Kazakçada ise bu ekin dört değişkesi bulunmaktadır. Ünsüz bağlamında **-DI** olan ek (üy-**di**, kitap-**tı**, bala-m-**dı**, bala-ŋ-**dı**), ünlüden sonra **-nI** biçimine (bala-**nı**, bölme-**ni**) ve 3. şahıs iyelik ekinden sonra **–n** biçimine dönüşmektedir (köb-i-**n**, bala-sı-**n**, bölme-si-**n**). Bu ekin ayrıca n- ünsüzü bağlamında ortaya çıkan **–I** değişkesi bulunmaktadır (men-**i**). Görüldüğü gibi, değişke sayısındaki farklılığın yanı sıra iki dilde aynı biçimde bulunan ancak farklı bağlamlarda kullanılan değişkeler mevcuttur. Örneğin, her iki dilde de mevcut olan **–nI** değişkesi, Türkçede 3. şahıs ekinden sonra gelirken, Kazakçada ünlüden sonra gelmekte; 3. şahıs ekinden sonra ise **–n** değişkesi gelmektedir. Ayrıca her iki dilde de bulunan **–I** değişkesi, Türkçede ünsüz bağlamında ortaya çıkarken Kazakçada sadece **n-** ünsüzünden sonra gelmektedir.

Eylemden yararlanan, eylemin istikametinde olan tümleç konumundaki yönelme durumu (Dative, Kz. Barıs septik), Türkçede üç değişkesi bulunan ekle işaretlenmektedir. Ünsüz bağlamında **-A** olan değişke (ev-**e**, dağ-**a**), ünlü konumunda –**yA** (sevgi-**ye**, oda-**ya**), 3. şahıs iyelik eki konumunda ise **–nA** (ev-i-**ne**, oda-sı-**na**) biçimini almaktadır. Söz konusu morfemin Kazakçada da üç değişkesi mevcuttur. Ancak ünsüz bağlamında Türkçedekinden farklı olarak –**GA**

değişkesi belirmektedir. Ayrıca bu değişkenin fonetik bağlama göre değişen dört farklı biçimi vardır (kitap-**qa**, ecik-**ke**, bala-**ga**, gül-**ge**). 1. ve 2. şahıs iyelik ekinden sonra morfem **–A** biçimini (bala-m-**a**, üy-im-**e**, bala-ŋ-a, üy-iŋ-e) almaktadır. Oysa Türkçede de görülen bu değişke sadece ünsüz bağlamında karşımıza çıkmaktadır. 3. şahıs iyelik ekinden sonra ise Türkçede olduğu gibi morfem –**nA** biçimini almaktadır (bala-sı-**na**, üy-i-**ne**).

Bulunma durumu (Locative, Kz. Jatıs Septik), Türkçede olduğu gibi Kazakçada da iki farklı değişkesi bulunan ekle işaretlenmektedir. Bunlardan ilki, –**DA** biçimidir (Tr. Ev-**de**, oda-**da**, market-**te**, at-**ta**; Kz. üy-**de**, bala-**da**, bala-m-**da**, kitap-**ta**). Bir diğer değişke olan **-nDA** ise sadece 3. şahıs iyelik eki bağlamında görülmektedir (ev-i-**nde**, oda-sı-**nda**, market-i-**nde**, at-ı-**nda**; Kz. bala-sı-**nda**, bölme-si-**nde**).

Ayrılma durumu (Ablative, Kz. Şıgıs Septik), Türkçede sadece 3. şahıs iyelik ekinden sonra **-ndAn** değişkesinin belirdiği (ev-i-**nden,** oda-sı-**ndan**) –**DAn** morfemiyle işaretlenmektedir (Ev-**den**, oda-**dan**, market-**ten**, at-**tan)**. Kazakçada da aynı şekilde **–DAn** morfemi bulunmaktadır (üy-**den**, bala-**dan**, bölme-**den**, kitap-**tan**). Ancak Türkçeden farklı olarak, m,n, ŋ, sızıcı sessizler ve 1, 2, 3. şahıs iyelik ekinden sonra bu morfemin **–nAn** değişkesi ortaya çıkmaktadır (bala-m-**nan**, bala-ŋ-**nan**, kız-ı-**nan,** bala-sı-**nan).**

İlgi durumu (Genitive, Kz. İlik septik) Türkçede ünsüz bağlamda –**In** morfemiyle belirtilmektedir **(**Ev-**in**, dağ-**ın**). Ancak ünlü bağlamında bu morfemin –**nIn** değişkesi kullanılmaktadır (kapı-**nın**, kedi-**nin**, ev-i-**nin**, kapı-sı-**nın**). Kazakçada, Türkçedeki bu son değişkenin benzeri olan**-nIŋ** ekinin, ünlü, m, n, ŋ ünsüzleri ile 1., 2. 3. şahıs iyelik eklerinden sonra kullanıldığı görülmektedir (bala-**nıŋ**, bölme-**niŋ**, üy-im-**niŋ**, bala-ŋ-**nıŋ,** ata-sı-**nıŋ**). Diğer ünsüzlerden sonra ise bu morfemin **-DIŋ** değişkesi belirmektedir (kız-**dıŋ**, gül-**diŋ**, kitap-**tıŋ**). Ayrıca Türkçede ünsüz bağlamında karşılaşılan -**Iŋ** değişkesinin Kazakçada men ve sen zamirleri bağlamında belirdiği görülmektedir (men- **iŋ**, sen-**iŋ**).

Vasıta durumu (Instrumental, Kz. Kömektes Septik), Türkçede ünsüz bağlamında -**lA** (ev-**le**, dağ-la) ve ünlü bağlamında ise –y**lA** değişkesiyle belirtilmektedir (oda-**yla**, kedi-yle, ev-i-**yle**). Kazakçada ise vasıta durum ekinin Türkçedekinden farklı olarak ünlü, sızıcı ünsüzler, 1, 2, 3. şahıs iyelik bağlamında beliren **–men** değişkesi (bala-**men**, bala-m-**men**, bala-ŋ-**men**); z, j ve yumuşak ünsüzler bağlamında görülen **–ben** değişkesi (kız-**ben**, taj-**ben**, siz-**ben)**; sert ünsüzler ile b, v, g, d ünsüzlerinden sonra **–pen** değişkesi bulunmaktadır (kilt-**pen**).

3. İnceleme

3.1. Yöntem

Ad durumları bağlamında yapılan yanlışların çözümlenmesi ve betimlenmesini amaçlayan bu çalışma, öğrencilerin yazılı üretimlerinde ortaya çıkan yanlışların betimlenmesi ve açıklanmasına odaklanmaktadır. Yanlış türlerinin sıklıklarının çözümlenmesine başvurulacağı için, hem nicel hem nitel yaklaşımlar benimsenmiştir. Durum çalışması şeklinde tasarlanan araştırmada nitel yaklaşıma uygun olarak içerik analizine başvurulmuştur. Çalışmada, Corder (1967, 1971)'in önerdiği yanlış analizi yöntemi benimsenmiştir. Buna göre, öncelikle öğrencilerin ürettiği "ara dil" üzerinde yanlış çözümlemesinin yapılacağı bir derlem oluşturulmuştur. Söz konusu derlem üzerinde belirlenen yanlışlar dilbilimsel ölçüt temelinde sınıflandırılarak sıklık analizleri yapılmış, daha sonra da bu yanlışlar betimlenerek, her bir yanlış türünün doğru biçimleri önerilmiş ve nedenleri açıklanmıştır.

Yanlış çözümleme yönteminin benimsendiği çalışmada, analiz birimi olarak, Corder'in (1971) « kişisel lehçe », Nemser'in (1971) «geçiş sistemi » Selinker'in (1972) ise « ara dil » olarak kavramlaştırdığı, öğrencinin yabancı dilde ideal seviyeye ulaşıncaya kadar sahip olduğu kendine özgü iletişim sisteminde hedef dilin ölçünlerinden sapma olarak değerlendirilen dilsel birimler ele alınmıştır. Kısaca yanlış olarak tanımlanan bu sistemdeki birimlerin belirlenmesinde, Ellis ve Barkhuizen'in (2007) önerdiği işlem benimsenmiştir. Buna göre, öğrenicilerin ürettiği metinlerde kullandıkları adıl ve ad kategorisindeki sözcük birimleri ile ölçünlü Türkçede ad durumu bakımından morfolojik olarak yeniden yapılandırılmış denklikleri arasında karşılaştırma yapılmıştır. Öğreniciler tarafından üretilen biçimlerin hatalı olduğu ön kabulü ile yapılan bu karşılaştırmada, ölçünlü Türkçedeki gibi iyi yapılandırılmış olanlar sistematik olarak elenmiş ve kalanlar yanlış olarak değerlendirilmiştir.

Veri toplama yöntemi olarak öğrenci dilinden örnek derlenmesi benimsenmiştir. Doğal olarak oluşturulmuş dilsel ürünlerin gerçek dil kullanımlarını klinik ortamda elde edilenlerden daha iyi yansıtacağı gerekçesiyle, bu çalışmada doğal yöntemle yazılı dil örneği toplama tekniği benimsenmiştir. Araştırma evreni, Nazarbayev Üniversitesinde verilen Yabancı dil olarak Türkçe kurslarına katılan tamamı üç dilli (Kazakça, Rusça, İngilizce) Kazak öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubu, 2021-2022 öğretim yılı Bahar döneminde A1 (35), A2 (25) ve B1 (19) seviyelerindeki derslere katılan 79 öğrenci arasından amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tekniğiyle rastgele seçilen 32 öğrenciden oluşturulmuştur. Öğrencilerden ana dili Kazakça olmayanlar örneklem dışında tutulmuştur. Söz konusu öğrencilerin dönem boyunca ev ödevi kapsamında 25 farklı temada ürettiği yazılı metinler arasından tesadüfi yöntemle 87 metin seçilmiştir. Bu metinlerden 36

tanesi A1, 32 tanesi A2 ve 19 tanesi B1 seviyesindeki öğrencilerin yazdığı metinlerden oluşmaktadır. Araştırma etik kurul raporu gerektirmemektedir. Bununla birlikte, söz konusu öğrenciler çalışma hakkında sözlü olarak bilgilendirilerek onayları alınmıştır.

Bu yöntemle toplanan yazılı dil örneklerinden oluşturulan derlem, 2948 birim A1, 2630 birim A2 ve 3422 birim B1 seviyesindeki öğrencilerden olmak üzere toplam 9000 sözcük birimi içermektedir. Derlem, 1437 yalın ve 1849 durum eki almış birim olmak üzere ad ve adıl kategorisinde değerlendirilen toplam 3286 sözcük içermektedir. Bu birimler durum eklerine göre, yalın durumdaki 1437 birime ek olarak, 502 birim bulunma, 157 birim ayrılma, 385 birim belirtme, 393 birim yönelme, 270 birim ilgi ve 128 birim vasıta durumu kategorisinde sınıflandırılmıştır. İyelik eki almış birimler, yalın durum kapsamında değerlendirilmiştir. Diğer taraftan, belirtili isim tamlamasını oluşturan adlardan biri, yalın duruma, diğeri ilgi durumuna dâhil edilmiştir. Örneğin "evin kapısı" isim tamlamasındaki "evin" birimi ilgi durumuna, "kapısı" birimi ise yalın durum kapsamında değerlendirilmiştir. Ancak, "ev kapısı" gibi belirtisiz isim tamlamasını oluşturan adların her ikisi yalın duruma dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Veri Toplama

Seviye	Öğrenci sayısı	Konu	Metin sayısı	Toplam metin sayısı	Sözcük sayısı
A1	12	1. Kendini tanıtma	8	36	2948
		2. Ailesini tanıtma	5		
		3. Hobiler	4		
		4. Bir gününü anlatma	4		
		5. RV kararlaştırma	3		
		6. Karakter tanıtımı	3		
		7. Aileye e-posta	4		
		8. Özel günler	2		
		9. Ünlü tanıtımı	3		

A2	12	1. Öz geçmiş	6	32	2630
		2. Yemek tarifi	2		
		3. Fiziksel özellikler	2		
		4. Rüya	3		
		5. Ülke tanıtımı	4		
		6. Film anlatımı	3		
		7. Hayalinizdeki ev	2		
		8. Hikâye anlatma	4		
		9. Bir ünlünün yaşam öyküsü	6		
B1	8	1. İş başvurusu mektubu	2	19	3422
		2. Çocukluğunuz ve şimdiki hayatınız	4		
		3. Çocukluk hayalleriniz	5		
		4. Başarılarınız ve pişmanlıklarınız	2		
		5. Hasta teşhisi	1		
		6. Çocukluk arkadaşınız hakkında	3		
		7. İş bölümü yapma	2		
Toplam	32	25	87	87	9000

Belirlenen yanlışların incelenmesinde sıklık, tür ve sebep parametreleri temel alınmıştır. Ad durum biçimi göz önünde bulundurulan diğer bir değişkendir. Türkçede genel kabul gören ad durum kategorileri göz önünde bulundurularak yanlış kapsamındaki sözcük birimler yedi ayrı kategoride sınıflandırılarak sıklık analizleri yapılmıştır. Göz önünde bulundurulan son parametre; A1, A2 ve B2 olmak üzere, öğrencilerin Türkçe seviyeleri olmuştur. Böylece yanlışların seviyeye göre dağılımları ölçümlenmiştir.

Çalışmada, yanlış analizi kapsamında genel olarak benimsenen dilbilimsel sınıflandırma temel alınmıştır. Buna göre; eksiltme (omission) kavramıyla ifade edilen yanlışlar, dil bilgisi kurallarının bilinmemesinden kaynaklı olarak doğru kabul edilen bir sözcede bulunması gereken bir sözcük veya biçimbirimin bulunmamasıdır. Bunun tam aksine, doğru bir sözcede olmaması gereken sözcük veya biçimbirimlere yer verilmesi durumunda ortaya çıkan yanlışlar, ekleme (addition) olarak değerlendirilmektedir. Bir diğer yanlış türü, seçim yanlışı (substitution) olarak nitelenen, bir sözcük veya biçimbirim yerine kullanılması kuralsızlığa sebep olan bir başka sözcük veya biçimbirimin kullanılması durumunda ortaya çıkar. Sonuncu yanlış türü, sözceyi oluşturan sözcük ve biçimbirimlerin doğru olarak dizimlenmediği durumlarda oluşan dizim veya sıralama (permutation) yanlışlarıdır.

Yanlışların açıklanması için Richards'ın (1971) önerdiği sınıflandırma temel alınmıştır. Hedef dili konuşurken ana dilindeki ses, biçim, gramer, sözcük ve anlamsal ögelerin kullanımı sonucunda oluşan yanlışlar, etkileşim veya girişim yanlışları (Interlingual errors) olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan, hedef dille ilgili önceden öğrenilmiş bilgi ve kuralların yetersizliği nedeniyle yanlış uygulanması sonucunda ortaya çıkan sapmalar, dil içi yanlışlar (Intralingual errors) olarak nitelendirilmektedir. Gelişimsel yanlışlar (Developmental errors) olarak adlandırılan bir diğer yanlış türü ise, öğrenicinin hedef dildeki sınırlı deneyimiyle oluşturduğu varsayıma dayanarak ürettiği sözcede oluşan sapmaları ifade etmektedir.

3.2. Bulgular

32 öğrencinin ürettiği 87 metinden oluşan derlem, 9000 sözcük birimi içermektedir. Bu birimlerin yaklaşık %38'si, B1 seviyesindeki 8 öğrencinin ürettiği 19 metinde; %33'ü, A1 seviyesindeki 12 öğrencinin ürettiği 36 metinde; yaklaşık %29'u ise, A2 seviyesindeki 12 öğrencinin ürettiği metinde yer almaktadır. Ancak bu çalışmada adın durumları düzleminde meydana gelen yanlışların analizi hedeflendiği için, söz konusu sözcük birimlerin tamamı değil, sadece durum eki alan, alması gereken veya alma olasılığı olan adıl ve ad kategorisindeki sözcük birimler inceleme kapsamındadır.

Aşağıdaki tabloda ayrıntılı biçimde görüleceği üzere, toplam sözcük sayısının %36'sını oluşturan 3251 sözcük birimi inceleme kapsamına alınmıştır. Bu sözcüklerin seviyelere göre dağılımının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. En yüksek kullanım %39,4 oranıyla A2 seviyesinde gözlemlenirken, bu oranın B1 seviyesinde %35,7, A1 seviyesinde ise %33,6 oranında olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Sözcük Birimleri: Durum/Seviye

Seviye	**A1**		**A2**		**B1**		**T**	
Öğrenci	12		12		8		32	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Sözcük Birimi	2948	32,75	2630	29,22	3422	38,02	9000	100
Durum Biçimi	992	33,6	1036	39,4	1223	35,7	3251	36
Yalın	452	46	434	42	551	45	1437	44
Bulunma	154	15	207	20	145	12	506	16
Yönelme	130	13	113	11	151	12	394	12
Belirtme	105	11	120	12	165	13	390	12
İlgi	79	8	95	9	98	8	272	8
Vasıta	41	4	32	3	57	5	130	4
Ayrılma	31	3	35	3	56	5	122	4

Bu isimlerin biçimine göre dağılımına bakıldığında, 1437 örneğin bulunduğu yalın durumun en sık kullanılan biçim olduğu görülmektedir. Ortalama %44 oranla temsil edilen bu biçim, %46 oranla (452 birim) en sık A1 seviyesinde, %42 oranla (434 birim) en az A2 seviyesinde kullanılmıştır. Bu oran, 551 birimin yer aldığı B1 seviyesinde %45 olarak gerçekleşmiştir. Sayıları 506 olan bulunma durumundaki birimlerin oranı %16'dır. Bunların 154'ü (%15) A1 seviyesinde, 207'si (%20) A2 seviyesinde ve 145'i (%12) ise B1 seviyesindeki metinlerde bulunmaktadır. Yönelme ve belirtme durumlarının ortalama %12 ile eşit oranda temsil edildiği görülmektedir. Yönelme durumundaki birimlerin %13'ü A1, %11'i A2, %12'si ise B1 seviyesindeki metinlerde bulunmaktadır. Belirtme durumu ise %13 oranıyla en sık B1 seviyesinde kullanılmıştır. Bunların oranı A1 seviyesinde %11, A2 seviyesinde ise %12'dir. Bütüncede yer alan ilgi durumundaki sözcüklerin ortalama oranı %8 olup seviyelere göre dağılımının neredeyse eşit olduğu anlaşılmaktadır. Bütüncede her biri sadece %4 oranında yer alan ayrılma ve vasıta durumları, en az kullanılan biçimler olarak göze çarpmaktadır. Bu iki durumun en sık kullanıldığı seviye %5 oranıyla B1, en az kullanıldığı seviye ise %3 oranıyla A2'dir.

3.2.1. Yanlış sıklığı

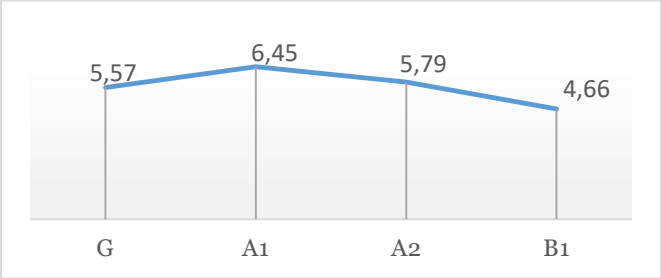
Metinlerden elde edilen bütüncede ad durumu kapsamında ele alınabilecek yeterli miktarda sözcük birimi bulunmaktadır. Ancak toplam sayısı 3251 olan bu sözcüklerin sadece küçük bir oranı çalışmada dikkate alınacaktır. Çünkü çalışmanın çözümleme birimi olarak temel aldığı sözcükler yanlış kapsamında değerlendirilen adlardır. Bu açıdan, bütüncedeki ad durum kategorisindeki toplam sözcüklerin %5,57'sini oluşturan toplam 181 birim tespit edilmiştir. Bu oran, öğrencilerin ad durumu kapsamında yaptıkları yanlışların genel oranını göstermektedir.

Tablo 3. Yanlış Sıklığı: Biçim/Seviye

Biçim	**A1**			**A2**			**B1**			**T**		
	S	Y	%	S	Y	%	S	Y	%	S	Y	%
Toplam	992	64	6,45	1036	61	5,79	1223	56	4,66	3251	181	5,57
Yalın	452	14	3,09	434	5	1,15	551	7	1,27	1437	26	1,81
Bulunma	154	11	7,14	207	5	1,93	145	4	2,76	506	20	3,75
Yönelme	130	9	6,92	113	8	7,08	151	5	3,31	394	22	5,58
Belirtme	105	16	15,24	120	24	20	165	27	16,36	390	67	17,1
İlgi	79	7	8,86	95	9	9,47	98	7	7,14	272	23	8,49
Vasıta	41	7	17,07	32	5	15,63	57	4	7,01	130	16	12,31
Ayrılma	31	0	0	35	5	14,29	56	2	3,57	122	7	5,74

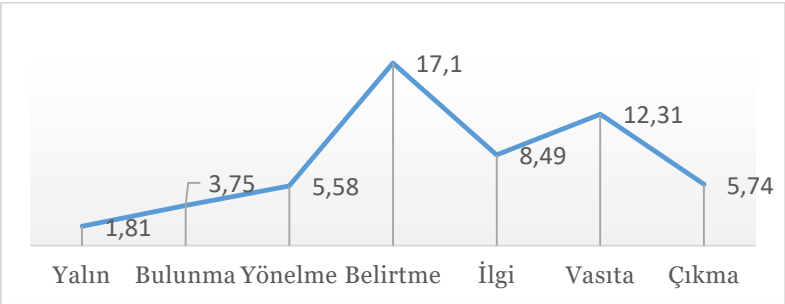
Öncelikle, üç farklı seviyedeki öğrencilerin bu kapsamda yaptıkları yanlışların seviyeler arasında karşılaştırma yapmaya olanak sağlayacak kadar birbirine yakın olduğu görülmektedir. A1 seviyesinde 64, A2 seviyesinde 60, B1 seviyesinde ise 56 birimden oluşan bu yanlışların, birbirine yakın olmakla birlikte, seviye yükseldikçe kademeli olarak düştüğü gözlemlenmektedir. A1 seviyesinde %6,45 oranında olan bu yanlışlar, A2 seviyesinde %5,79, B1 seviyesinde ise %4,66'a kadar düşmektedir.

Grafik 1. Yanlış Dağılımı: Seviye (%)



En sık yanlış, ortalamanın oldukça üzerinde bir oranda karşılaşılan belirtme durumunda ortaya çıkmaktadır. Belirtme durumundaki toplam 390 birimden 67'si, yani %17'si yanlış kapsamındadır. Hemen peşinden, 16 yanlışın tespit edildiği vasıta durumu gelmektedir. Her ne kadar 130 birimle az sayıda temsil edilse de, bunların %12'si yanlış kapsamındadır. Ondan sayıca daha yüksek olmakla birlikte, oran olarak daha düşük seviyede yanlış barındıran ilgi durumunda, 272 birimden 23'ü yanlış içermektedir. %8,49 oranında yanlışın bulunduğu bu durumun ardından %5,74 oranında yanlış barındıran ayrılma durumu gelmektedir. Ortalamanın üzerinde yanlış içeren bir diğer durum, %5,58 ile yönelme durumudur. Bu durumdaki 394 birimden 22'si yanlış kapsamındadır. %3,75 oranıyla ortalamanın oldukça altında olan bulunma durumunda, 506 birimden sadece 20'si yanlıştır. Bütüncede 1437 birimle temsil edilen yalın durum, 26 yanlış örneğiyle belirtme durumundan sonra sayıca en fazla yanlış içeren durumdur. Ancak, oran olarak değerlendirildiğinde en düşük seviyede yanlışın gerçekleştiği durumdur.

Grafik 2. Yanlış Dağılımı: Ad Durumu (%)



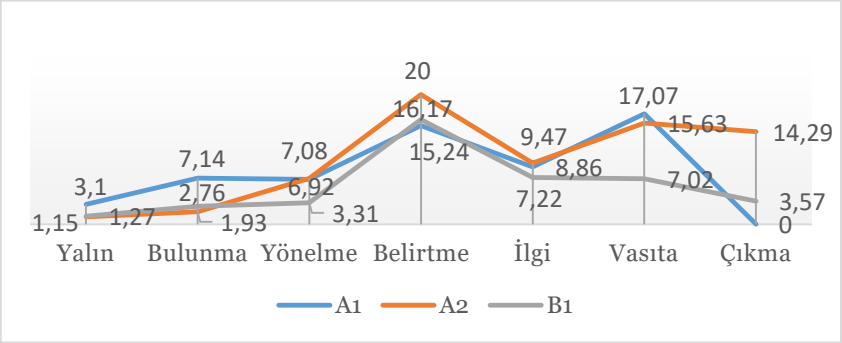
Üç ayrı seviyedeki öğrencilerin yanlışa başvurma eğilimleri, birkaç farklılık dışında genel olarak örtüşmektedir. Bununla birlikte, yanlış sıklıklarına göre, bunları iki farklı grupta ele almak mümkündür.

Birinci grup, ortalamanın üzerinde bir oranda daha sık yanlışların görüldüğü belirtme, ilgi, ayrılma ve vasıta durumlarını içermektedir. Bunlardan ilki, her seviyede en yüksek yanlışın yapıldığı belirtme durumudur. A2 seviyesinde %20'ye yükselen yanlış oranının, A1 ve B1 seviyelerinde %15 ve %16 ile çok yakın olması

dikkat çekicidir. Bu durumdaki yanlışların ilerleyen seviyelerde düzeltilmeden sürdürüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak bu yanlışlara A1 seviyesinde daha az karşılaşılması ilginçtir. İlgi durumundaki veriler, belirtme durumundakilerle çok benzeşmektedir. Bu durumda da seviyeler arasındaki fark oldukça düşüktür: A2 seviyesinde %9,47 olan oran, A1 seviyesinde %8,86, B1 seviyesinde ise küçük bir farkla %7,22'dir. Bu durumda da A2 seviyesinde daha sık yanlışa rastlanmaktadır. B1 seviyesinde ise az bir oranda olsa da, bir önceki durumdan farklı olarak tekrar bir düzelme söz konusudur. Ayrılma durumunda yanlışların seviye temelindeki görünümü de oldukça dikkat çekicidir. Diğer durumlarda olduğu gibi bu durumda da A2 seviyesindeki yanlışlar %14,29 oranıyla oldukça yüksek bir ölçektedir. Ancak, diğerlerinden farklı olarak, A1 seviyesinde hiçbir yanlışın bulunmadığı görülmektedir. B1 seviyesindeki yanlışlar ise ortalama oranın altında olarak %3,57 ölçeğindedir. Dikkat çeken bir diğer veri, en sık yanlışın yapıldığı vasıta durumuyla ilgilidir. Bu durumda, A1 ve A2 seviyelerinde sırasıyla %17 ve %16 dolaylarında olan yanlış oranı, B1 seviyesinde önemli bir düşüş göstererek %7'ye inmektedir. Bu durumda, belirtme durumundan farklı olarak, seviye ilerledikçe yanlışların giderildiği anlaşılmaktadır. Ancak A2 seviyesinde yanlışların A1 seviyesine çok yakın bir oranda sürdürülmesi dikkat çekmektedir.

İkinci grup, ortalama ve onun altında bir oranla daha az sıklıkta yanlışların görüldüğü yönelme, bulunma ve yalın durumları kapsamaktadır. Yönelme durumunda yapılan yanlışlarla ilgili sayısal veriler, yanlış oranları daha düşük olsa da, vasıta durumundaki verilerle örtüşmektedir. Bu durumda da yanlışların düzeltilmesi daha geç dönemlerde gerçekleşmektedir. Zira A1 ve A2 seviyelerinde yaklaşık %7 ile nerdeyse aynı oranda olan yanlışların ancak B1 seviyesinde %3'lere düştüğü gözlemlenmektedir. Bulunma durumundaki veriler, ilerleyen dönemlerde yanlışların gideriliyor olması bakımından vasıta ve yönelme durumlarıyla benzeşmektedir. Gerçekten de, A1 seviyesinde %7 dolaylarında olan oran, A2 ve B1 seviyelerinde yaklaşık olarak %2'lere düşmektedir. Ancak bu durumda, yanlışların giderilmesinin daha erken dönemlerde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. En düşük oranda yanlışın gerçekleştiği yalın biçiminde de bu bakımdan benzerlik söz konusudur. %3 oranında yanlışa başvuran başlangıç seviyesindeki öğrencilerin, diğer seviyedeki öğrencilere göre daha sık yanlış yaptıkları anlaşılmaktadır. A2 ve B1 seviyelerinde bu oranın %1'lere düşmesi, seviye ilerledikçe yanlışların giderildiğini göstermektedir.

Grafik 3. Yanlış Dağılımı: Ad Durumu / Seviye (%)



Sonuç olarak, sıklık bakımından farklılık gösteren bu iki farklı grubun, ayrıca seviyeye göre yanlış oranları bakımından da farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. En fazla yanlışın tespit edildiği birinci grupta, A2 seviyesindeki yanlışların diğer seviyelere göre daha yüksek oranda olması, dikkat çekici bir bulgudur. Bu kategorideki yanlışlar, A2 seviyesinde sıklaşma eğilimi gösterirken, genel olarak B1 seviyesinde azalma eğilimindedir. İkinci grupta gözlemlenen ortak eğilim ise, yanlışların seviye yükseldikçe aşamalı olarak azalmasıdır.

3.2.2. Yanlış türleri

Öğrencilerin yaptığı yanlışlar, dilbilimsel kriter temelinde; ekleme, eksiltme, seçme ve sıralama yanlışları olmak üzere dört farklı türde sınıflandırılmıştır. Ancak bu dört tür kapsamında değerlendirilemeyecek farklı yanlış türleri, ayrı bir kategori olarak "diğer" başlığı altında ele alınmıştır. Bu sınıflandırma temelinde yanlışların türlere göre sayısal dağılımı aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere tespit edilmiştir.

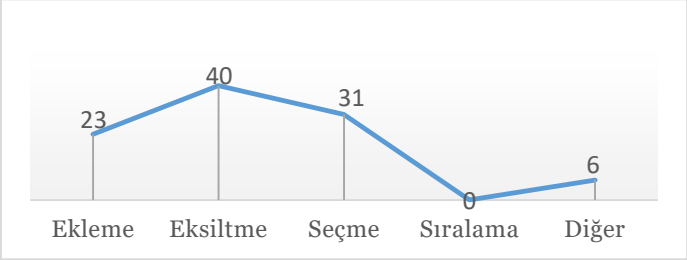
Tablo 4. Yanlış Türleri

Durum	Sıklık	Ekleme		Eksiltme		Seçme		Sıralama		Diğer	
		S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Toplam	181	42	23	72	40	57	31	0	0	10	6
Belirtme	67	13	19	41	61	11	17	0	0	2	3
Vasıta	16	6	38	2	12	8	50	0	0	0	0
İlgi	23	3	13	10	43	8	35	0	0	2	9
Ayrılma	7	0	0	0	0	6	86	0	0	1	14
Yönelme	22	0	0	1	5	21	95	0	0	0	0
Bulunma	20	10	50	6	30	3	15	0	0	1	5

Yalın	26	10	39	12	46	0	0	0	0	4	15

Eksiltme yanlışları, öğrencilerin en sık yaptığı yanlışlardır. 72 örneğinin bulunduğu bu yanlış türünün, diğer yanlış türlerine oranı %40'dır. Seçme yanlışları, %31 oranıyla ikinci sırada yer almaktadır. Bu tür kapsamında 57 örnek bulunmaktadır. Bir diğer önemli yanlış türü olarak, 42 örneği bulunan ekleme yanlışları tespit edilmiştir. Bunlar ise % 23 oranındadır. Sıralama türünde yanlışlara hiç rastlanmazken, bu türlerden hiç birine girmeyen 10 yanlış birimi tespit edilmiştir. %6 civarında olan bu yanlışların ayrıca incelenip açıklanması gerekmektedir.

Grafik 4. Yanlış Türlerinin Dağılımı (%)



Bununla birlikte, yanlış türlerinin dağılımı ad durumuna göre önemli farklılık sunmaktadır. Dolayısıyla, yanlış türlerinin her durum için ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir.

3.2.2.1. Yalın Durum

Öğrencilerin en az yanlış yaptığı alan, ismin yalın durumudur. Bütüncede 1437 örneğin bulunduğu bu durumdaki birimlerin sadece 26'ında yanlış bulunmaktadır. Bu da, bu kategorideki birimlerin %1,8'ini oluşturmaktadır. Seçme ve sıralama türünde yanlışların bulunmadığı bu durumda en sık eksiltme ve ardından ekleme yanlışlarına rastlanmaktadır.

Bu yanlışların %39'u ekleme türündeki yanlışlardır. Büyük bir çoğunluğunda yalın durumdaki ada çoğul ekinin eklenmesi yoluyla üretilen yanlışlar söz konusudur. Bakıldığında bunların tamamının *onlarca*, *çok*, *birçok*, *birkaç* gibi miktar bildiren belirteç ve sayı sıfatları bağlamında oluştuğu görülmektedir:

(1) <u>Onlarca</u> genc [**kiz-lar**] olduruldu.

Onlarca genç **kız** öldürüldü.

(2) Ofiste <u>iki</u> [**dolap-lar**], <u>iki</u> [**masa-lar**], <u>iki</u> [**bilgisayar-lar**] ve [**gul-der**] var.

Ofiste iki **dolap,** iki **masa**, iki **bilgisayar** ve **çiçek** var.

(3) Orda <u>cok</u> yabanci [**öğrenci-ler**] okuyor.

Orada çok yabancı **öğrenci** okuyor.

(4) Birçok [**cinayet-ler**] oldu.

Birçok **cinayet** oldu.

(5) İş hakkında sormak istediğim birkaç [**soru-lar**] var.

İş hakkında sormak istediğim birkaç **soru** var.

Bir diğer tür yanlış, belirsizlik ifade eden "bir" sözcüğünden sonra yalın durumda bulunması gereken ada belirtme durumunun eklenmesi sonucu oluşan yanlıştır:

(6) Sizin turist rehberi aradığınız bir [**ilan-ı**] gördüm.

Sizin turist rehberi aradığınız **bir ilan** (**ilanı**) gördüm.

Bununla birlikte, yalın durumda en sık yapılan yanlışlar eksiltme yanlışlarıdır. Bütüncede 12 örneğin yer aldığı bu yanlışların oranı %46'dır. Bunların önemli bir kısmı, belirtisiz isim tamlaması bağlamında tamlanan konumundaki addan iyelik ekinin eksiltilmesi yoluyla yapılan yanlışlardır:

(7) Boş zamanlarımda [komedi **filmler-ø**] izliyorum.

Boş zamanlarımda komedi **filmleri** izliyorum.

(8) Salata yapmak icin bize [zeytin **yag-ø**], peynir ve tuz gerek olur.

Salata yapmak için bize **zeytinyağı**, peynir ve tuz gerekir.

(9) [Polis **memurlar-ø**] katili yakalamak istiyor.

Polis **memurlar**ı katili yakalamak istiyor.

Belirtili isim tamlaması, bu kapsamda ortaya çıkan yanlışların bir diğer bağlamını oluşturmaktadır. Bu yanlışlar, tamlayan konumundaki addan ilgi durum ekinin eksiltilmesi yoluyla üretilmektedir:

(10) [**Puşkin-ø** biyografi-si]

Puşkin'in biyografisi

(11) O yüzden ev temizliği, [**giderler-ø** paylaşım-ı] ve sorumluluklara ilgili bir sorun yaşamadık.

O yüzden ev temizliği, **giderlerin paylaşımı** ve sorumluluklarla ilgili bir sorun yaşamadık.

Eksiltme türünde karşılaşılan yanlışlara son örnek, çoğul eki gereken durumda bu ekin eksiltilmesi yoluyla yapılan yanlışlardır:

(12) Gencken gunluk [**sorun-ø**] hakkinda cok endiselenmiyourdum.

Gençken günlük **sorunlar**(ım) hakkında çok endişelenmiyordum.

Ekleme ve eksiltme yanlışlarından farklı olarak yalın durumda yapılan bir diğer yanlış türü, iki heceli sözcüklere ek geldiği durumlarda son hecedeki dar ünlü üzerinde meydana gelen yanlıştır:

(13) Benim adresim [Öskemen **şehiri**].

Benim adresim Öskemen **şehri**.

(14) Birinci [arkadasimin **esimi]** Venera, ekinci [arkadasimin **esimi]** Marlena.

Birinci arkadaşımın **ismi** Venera, ikinci arkadaşımın **ismi** Marlena.

(15) Hayatımın bu [**kısımı]** da en zor [**kısımıdır**].

Hayatımın bu **kısmı** (dönemi) da en zor **kısmıdır** (dönemidir).

3.2.2.2. Bulunma Durumu

Kazak öğrencilerin en az yanlış yaptığı durumlardan bir diğeri bulunma durumudur. Bütüncede 506 birimin yer aldığı bulunma durumunda sadece %3,75 oranında yanlış vardır. Yanlışların türlerine bakıldığında, yapılan yanlışların yarısını ekleme türünde olanların oluşturduğu görülmektedir. % 30 oranla eksiltme yanlışları ikinci sırada, %15 oranla seçme yanlışları üçüncü sırada yer almaktadır. Sıralama yanlışlarıyla bu bağlamda da karşılaşılmamaktadır.

Bu kapsamdaki yirmi yanlıştan onu ekleme türündeki yanlışlardır. Biri hariç, bunların tamamının zaman belirteçleri bağlamında ortaya çıkması dikkat çekmektedir:

(16) [**Akşam-da**] ben ve arkadaslar sohbet ediyorum.

Akşamleyin arkadaşlarımla sohbet ediyorum.

(17) [**Öğle-de**] ben kitap okuyorum.

Öğleyin ben kitap okuyorum.

(18) [**Her akşam-da**] ben spor yapıyorum.

Her akşam spor yapıyorum.

(19) [**Aksamlar-da**] hepimiz lokantaya gediyoruz.

Akşamları hepimiz lokantaya gidiyoruz.

(20) Ne [**zaman-da**]?

Ne zaman?

(21) [**Geceler-de**] Limana gittik.

Geceleri Liman'a gittik.

(22) Ebeveyn bir randevuya gittiği [**zaman-da**] ben üç çocukla kaldım.

Annem ve babam bir randevuya gittiği **zaman** ben üç çocukla kaldım.

Bir diğer yanlış ise bulunma durum ekinden önce iyelik ekinin eklenmesi sonucu oluşmuştur:

(23) Nursultanda iyi bir [**sirket-i-nde**] calisiyorum.

Nursultan'da iyi bir **şirkette** çalışıyorum.

Altı eksiltme yanlışının tamamı belirtisiz isim tamlaması bağlamında tamlanan konumundaki addan iyelik ekinin eksiltilmesiyle oluşmuştur:

(24) Rusya'nın [**Omsk sehir-ø-de**] 1983 yılında doğdum.

Rusya'nın **Omsk şehrinde** 1983 yılında doğdum.

(25) [**Kokshetau sehir-ø-**de] okulda okudum.

Kokshetau şehrinde okudum.

(26) 10 yıl [ulusal **nükleer merkez-ø--de**] çalıştım.

10 yıl **ulusal nükleer merkezinde** çalıştım.

(27) Artık farklı [**iş yerler-ø-de**] çalışıyoruz.

Artık farklı **iş yerlerinde** çalışıyoruz.

%15 oranındaki üç seçme yanlışından ikisi, ana dilinden yapılan transfer yanlışıdır. Bunlardan ilki, "var" sözcüğüyle ifade edilen sahip olma bağlamında, sahip olan kişi adılına ilgi eki yerine Kazakçada olduğu gibi bulunma durum ekinin seçilmesi sonucu oluşmuştur:

(28) [**Ben-de**] bir iş var.

Benim bir işim var.

Diğer transfer yanlışı, bulunma durum ekinin yaş sözcüğünden sonra değil, yaş bildiren sayılardan sonra kullanılmasıdır:

(29) Onun adı Erkebulan, [**yırmı beş-te**], mühendis.

Onun adı Erkebulan, **yirmi beş yaşında**, mühendis.

Seçme yanlışına son bir örnek dil içi yanlış türünde olup, bulunma ekinin ünlü uyumuna göre oluşan değişkelerden yanlış olanın seçilmesi sonucu oluşmuştur:

(30) [**Kantin-da**] televizyon yok.

Kantinde televizyon yok.

Ayrıca sınıflandırılamayan bir diğer yanlış, bulunma durum eki bağlamındaki zarf-fiil biçiminin seçiminde görülmektedir:

(31) Okullar [**kapa-t-ıyor-lar-da**] fizik öğretmenim evime geldi.

Okullar **kapandığında** fizik öğretmenim evime geldi.

3.2.2.3. Yönelme Durumu

Bütüncede yönelme durumunda 394 örnek yer almaktadır. Bunların 22'si, yani yaklaşık %5,6'sı yanlıştır. Bir eksiltme yanlışı dışında, bunların tamamı seçme yanlışı kapsamındadır.

Eksiltme yanlışı, "nereye?" sorusuna verilen bir cevapta, yer adından bulunma durum ekinin eksiltilmesinden ibarettir:

(32) Meydan alisveriş [**merkezi-ø**]

Meydan Alışveriş **Merkezi'ne**.

Seçme yanlışlarının çok büyük bir bölümü, eylemlerin yükledikleri görev bakımından tümlecin farklı bir durumda bulunması gerektiği bağlamlarda yönelme durum ekinin seçilmesinden kaynaklıdır.

Bunların önemli bir bölümü; "sevmek", "beğenmek", "istemek", "rica etmek", "merak etmek", "tamamlamak", "fark etmek" gibi belirtme durumu gerektiren fiiller bağlamında yönelme durum ekinin seçilmesiyle oluşmaktadır:

(33) Aslında ben [**sinema-ya**] seviyorum.

Aslında ben **sinemayı** seviyorum.

(34) Özellikle biz [**Kolezyum-a]** çok beğendik.

Özellikle biz **Kolezyumu** çok beğendik.

(35) [**Ban-a**] hiç merak etmeyin.

Beni hiç merak etmeyin.

(36) Lise [**eğitimi-ne**] Petropavl'da tamamladım.

Lise **eğitimini** Petropavl'da tamamladım.

(37) Bir dil [**bulduğumuz-a**] fark ettik.

Bir dil **bulduğumuzu** fark ettik.

(38) Bu [**hareketin-e**] çok rica ediyorum.

Bu **hareketini** çok rica ediyorum.

(39) [...] fakat gelecekte [**gitme-ye**] çok istiyorum.

[...] fakat gelecekte **gitmeyi** çok istiyorum.

Vasıta durumu gerektiren bağlamda yönelme durum eki seçimi, bir diğer yanlış kaynağıdır. Bu durumda üç örnek bulunmaktadır:

(40) Roma tarihi [**binalar-a**] doluydu.

Roma tarihi **binalarla** doluydu.

(41) Sevgilisinin [**dönüşü-ne**] ilgili dilek tutmuştur.

Sevgilisinin **dönüşüyle** ilgili dilek tutmuştur.

(42) Üniversitenin beş yıl boyunca ne güzel anlar yaşadık ne zor [**dorumlar-a**] karşılaştık.

Üniversitenin beş yılı boyunca ne güzel anlar yaşadık, ne zor **durumlarla** karşılaştık!

Yönelme eki yerine diğer durum eklerinin seçildiği iki bağlam ayrılma ve bulunma durumlardır:

(43) Prensin annesi kızın gerçek prenses [**olanı-na**] emin olmuş.

Prensin annesi, kızın gerçek prenses **olduğundan** emin olmuş.

(44) Acaba [mesai **saatleri-ne**] değişiklikler yapabilir miyim?

Acaba mesai **saatlerinde** değişiklikler yapabilir miyim?

Ayrıca –mAsI isim-fiil ve –AlI zarf-fiil ekleri yerine yönelme durum ekinin kullanıldığı görülmektedir:

(45) Bana evde temizlik [**yapma-ya**] rahatsız ediyor.

Evde temizlik **yapması** beni rahatsız ediyor.

(46) Merhaba, nasılsın? [**Görüşmemiz-e**] uzun zaman olmuş.

Merhaba, nasılsın? **Görüşmeyeli** uzun zaman oldu.

Yönelme durumunda karşılaşılan bir diğer yanlış, üçüncü şahıs iyelik ekinden sonra –nA değişkesi yerine –yA değişkesinin seçilmesidir. –yA değişkesinin dağılımının ünlü bağlamında olduğu kuralının aşırı genelleştirme yoluyla üçüncü şahıs eki bağlamına da uyarlandığı anlaşılmaktadır:

(47) Ben hiç [**Eminönü iskelesi-ye**] gitmedim.

Ben hiç **Eminönü iskelesine** gitmedim.

(48) Sonra Marat kızı [kendinin **ülkesi-ye**] almış.

Sonra Marat kızı kendi **ülkesine** almış.

(49) 1993te [**Kazakstan-i**?**-ya**] tasindik.

1993te **Kazakistan'a** taşındık.

Benzer şekilde, ünlülerin sesletim özelliğine göre değişen yönelme durum ekinin uygun değişkesinin seçilmemesi nedeniyle fonetik yanlışlar oluşmaktadır:

(50) Ama geçen yaz [**Paris-'a**] gidemedim.

Ama geçen yaz **Paris'e**] gidemedim.

(51) [**Kulüblar-a**] gitmedim.

Kulüblere gitmedim.

Bu bağlamda göze çarpan son yanlış türü, ana dilinden aktarılan yönelme durum ekinin kullanımıyla ilgilidir:

(52) Haftanin sonda cinemya gediyoruz, [**park-ka**] gidiyoruz.

Hafta sonunda sinemaya gidiyoruz, **parka** gidiyoruz.

3.2.2.4. Belirtme durumu

Öğrencilerin en sık yaptığı yanlışların belirtme durumu kapsamında ortaya çıktığına yukarıda genel yanlış türleri bağlamında değinilmiştir. Bununla birlikte belirtme durumunda yapılan yanlış türlerinin dağılımı, seçme yanlışları oranının daha düşük olması bakımından genel bağlamdan farklılık göstermektedir. Bu durumda ortaya çıkan yanlış türleri sıklık bakımından, eksiltme, ekleme, seçme ve diğer olarak sıralanmaktadır.

Belirtme durumu kapsamında sıklıkla yapılan yanlış türlerinden biri ekleme yanlışlarıdır. Bütüncede 13 örneğinin bulunduğu bu tür, %19 oranla ikinci sırada yer almaktadır. Bunları üç alt başlıkta incelemek mümkündür.

İlk olarak, belirtme durumu ekinin sıklıkla çoğul eki bağlamında yanlış kullanıldığı görülmektedir:

(53) On birden üçe kadar laboratuvarda [**deneyler-i**] yapıyorum.

On birden üçe kadar laboratuvarda **deney(ler)** yapıyorum.

(54) YouTube'a [**videolar-ı**] izlemek için giriyorum.

YouTube'a **video(lar)** izlemek için giriyorum.

Ekleme yanlışı sıklıkla "çok", "birkaç", "her şey", "bir" gibi miktar bildiren sayı sıfatları bağlamında görülmektedir. Bu yanlış türüne çoğul ad bağlamında rastlanmaktadır:

(55) O kız çok **[padişahlar-ı], [sultanlar-ı], [savaşçılar-ı]** görmüş.

O kız çok **padişah(lar), sultan(lar), savaşçı(lar)** görmüş.

(56) Birkaç **[evler-i]** görüp sizin köye kuştum.

Birkaç ev görüp sizin köye koştum.

Ayrıca bu yanlış türü tekil ad bağlamında da gözlemlenmektedir:

(57) Hatta bir **[Noel ağacı-nı]** getirdiler.

Hatta **bir Noel ağacı** getirdiler.

(58) Onunla her **[şey-i]** hakkında konuşabiliriz.

Onunla **her şey** hakkında konuşabiliriz.

Ekleme yanlışının gözlemlendiği bir diğer bağlam, edilgen çatıdaki fiilin öznesi konumundaki ad bağlamında görülmektedir:

(59) Sonra **[her şey-i]** karıştırıldı.

Sonra **her şey** karıştırıldı.

Birinci şahıs iyelik eki bağlamında meydana gelen yanlış, bir başka yanlış türüdür:

(60) Gelecekte Kazakistan'a mutlaka **[fayda-m-ı]** sağlacağım.

Gelecekte Kazakistan'a mutlaka **fayda** sağlayacağım.

Aşağıdaki iki örnekte farklı iki durum söz konusudur. Birinci örnekte, Türkçe belirtme durum ekine bir ikinci ekin eklendiği görülmektedir. Bu ikinci ek, Kazakçada üçüncü şahıs eki bağlamında kullanılan belirtme durum ekidir:

(61) Ben **[economistlerin işleri-ni-n]** beğendim.

Ben **ekonomistlerin işlerini** beğendim.

Diğer durumda ise "ek ücret" yapısının sıfat tamlaması değil, ad tamlaması olarak değerlendirilmesi neticesinde, öncelikle tamlanan konumundaki "ücret" sözcüğüne tamlama eki eklendiği; diğer taraftan nesne konumundaki "ücret" sözcüğüne ayrıca belirtme durum eki eklendiği görülmektedir:

(62) **[Ek ücret-i-ni]** ödüyorsunuz, değil mi?

Ek ücret ödüyorsunuz, değil mi?

Belirtme durumunda karşılaşılan yanlışların büyük bir çoğunluğu eksiltme yanlışlarıdır. 41 örnekle, diğer bütün ad durumları dâhil olmak üzere sayısal olarak en fazla yanlışın bulunduğu bu yanlış türü, oran olarak da (%61) en yüksek yanlışlardan biridir.

Söz konusu yanlışların büyük çoğunluğu, [A-(n)In + **A-(s)I**] biçimindeki belirtili isim tamlaması bağlamında ortaya çıkmaktadır:

(63) **[Domatesin kabuğu-n**] soy!

Domatesin kabuğunu soy!

(64) Ben **[kızınızın hastası-n**] biliyorum.

Ben **kızınızın hastasını** (hastalığını) biliyorum.

Ayrıca, [A + **A-(s)I**] biçimindeki belirtisiz isim tamlaması bağlamında da aynı biçimde yanlışlar gerçekleşmektedir:

(65) **[Dünya edebiyatı-n**] seviyorum.

Dünya edebiyatını seviyorum.

(66) Bayterek ağacı **[yer dünyası-n**] ve gökyüzünü birleştiriyormuş.

Bayterek ağacı **yer dünyasını** ve gökyüzünü birleştiriyormuş.

Bu tür yanlışın gerçekleştiği bir diğer bağlam üçüncü şahıs iyelik eki [**A-(s)I**] bağlamıdır:

(67) **[Babası-n**], **[köyü-n**], **[evi-n**], her şeyi sorduk ama **[ismi-n**] sormadık ki.

Babasını, köyünü, **evini**, her şeyi sorduk ama **ismini** sormadık ki.

Son olarak, -DIK biçimli isim-fiil bağlamında, yine üçüncü şahıs ekinden sonra benzer yanlış görülmektedir:

(68) Şimdi onun sadece hayal **[olduğu-n**] çok güzel anlıyorum.

Şimdi onun sadece hayal **olduğunu** çok güzel anlıyorum.

Farklı bağlamlarda karşılaşılan bu yanlışların ortak özelliği, hepsinin üçüncü şahıs eki –(s)I bağlamında gerçekleşmesidir. Bu durumlarda kullanılması gereken belirtme eki –(n)I sistematik olarak –n biçiminde kullanılmaktadır. Bu yanlışın, öğrencilerin ana dilleri olan Kazakçadan yaptıkları olumsuz aktarmadan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Gerçekten Kazakçada farklı değişkeleri bulunan belirtme durum ekinin sadece üçüncü şahıs eki bağlamında **-n** değişkesi kullanılmaktadır.

Adın belirtme durumu kapsamında gerçekleşen bir diğer önemli yanlış türü seçme yanlışıdır. 11 örneğin bulunduğu bu yanlış türü, %17 oranıyla ekleme yanlışları kadar sıktır. Bu kapsamdaki yanlışları iki farklı alt başlıkta incelemek mümkündür. Birinci alt başlık, fiilin tümleç konumunda görevlendirdiği ada, gerekli durum eki yerine, belirtme durum ekinin kullanıldığı yanlışları kapsamaktadır.

Bu tür yanlışların önemli bir bölümü, fiilin yönelme durum ekini dayattığı bağlamda, belirtme durum ekinin kullanılmasından kaynaklanmaktadır:

(69) Hafta sonunda **[nere-yi**] *gitmek* istiyordun?

Hafta sonu **nereye** gitmek istiyordun?

(70) Saat sabah dokuzda kalkıyorum ve işe **[hazırlanma-yı**] <u>başlıyorum</u>.

Saat sabah dokuzda kalkıyorum ve işe **hazırlanmaya** başlıyorum.

(71) Her gün **[dersler-i**] <u>çalışıyorum</u>, derslerim çok.

Her gün **derslere** çalışıyorum; derslerim çok.

(72) Kazakistan'daki mevcut **[meslekler-i**] <u>bakmaya</u> başladım.

Kazakistan'daki mevcut **mesleklere** bakmaya başladım.

Bu kapsamda ortaya çıkan bir diğer yanlış, fiilin ayrılma durum ekini dayattığı durumlarda, belirtme durum ekinin kullanılmasıdır:

(73) Gürültü **[insanlar-ı**] <u>hoşlanmıyorum</u>.

Gürültülü **insanlardan** hoşlanmıyorum.

(74) Merve hanım, bize iş **[deneyiniz-i**] <u>bahsedebilir</u> misiniz?

Merve Hanım! Bize iş **deneyinizden** (deneyiminizden) <u>bahsedebilir</u> misiniz?

Belirtme durum ekinin ünlü ile biten ad bağlamında kullanılması gereken –yI değişkesi yerine, üçüncü şahıs iyelik eki bağlamında kullanılan –nI değişkesinin seçilmesi, bu kapsamda gözlemlenen bir diğer yanlış türüdür:

(75) Sonunda soğanlı **[çorba-nı**] tabaka dökün.

Son olarak, soğanlı **çorbayı** tabağa dökün.

(76) Kahraman **[ejderha-nı**] öldürmüş ve civcivleri kurtarmış.

Kahraman **ejderhayı** öldürmüş ve civcivleri kurtarmış.

Son olarak, belirtme durum eki alan bazı sözcüklerde meydana gelen ünlü düşmesiyle ilgili kuralın bilinmemesinden kaynaklı olarak gerçekleşen yanlış biçimleri bulunmaktadır:

(77) Ola **[şeh<u>i</u>r-i**] gezmek benim için bir zevk olacak.

Onunla **şehri** gezmek benim için bir zevk olacak.

(78) Onlar **[öm<u>ü</u>r-ü**] hediye etti.

Onlar **ömrü** (yaşam) hediye etti.

3.2.2.5. İlgi Durumu

Bütüncede 271 örneğinin yer aldığı ilgi durumunda 23 yanlış tespit edilmiştir. Bunlar ilgi durumundaki toplam adların %8,5'ini oluşturmaktadır. %43 oranındaki eksiltme yanlışları ilgi durumunda en sık karşılaşılan türdür. Seçme yanlışları %35'lik bir oranla ikinci sırada yer alırken ekleme yanlışları %13 dolaylarındadır. Sıralama yanlışlarına bu durumda da rastlanmazken %9 civarında diğer yanlışlar bulunmaktadır.

İlgi durumu kapsamında ekleme yanlışlarına üç örnek bulunmaktadır. Bunlardan ilki, belirtisiz isim tamlaması yerine belirtili isim tamlaması kullanılmasıyla oluşmuştur:

(79) O 22 yaşında ve [bilgisayar **bilimi-nin** öğrencisi].

O 22 yaşında ve bilgisayar **bilimi** öğrencisi.

İkinci örnekte, kalıplaşmış olan "hafta sonu" ifadesinin birinci ögesine ilgi ekinin eklendiği görülmektedir:

(80) **[Hafta-nin** sonda] cinemya gediyoruz.

Hafta sonunda sinemaya gediyoruz.

Bir diğer örnekte "kendi" sıfatına yapılan ekleme sonucu oluşan yanlış bulunmaktadır:

(81) Sonra Marat kızı [**kendi-nin]** ülkesiye almış.

Sonra Marat kızı **kendi** ülkesine almış.

İlgi durumunda en sık karşılaşılan yanlış türü, %43 oranıyla eksiltme yanlışlarıdır. 10 örneğin bulunduğu eksiltme yanlışlarından önemli bir bölümü, belirtili isim tamlaması bağlamında tamlayan konumundaki isim veya fiil kökenli addan ilgi durum ekinin eksiltilmesi yoluyla meydana gelmektedir:

(82) Rüyada dağ [**görmek-ø**] <u>anlamı</u> özel işler yapılacağı demektir.

Rüyada dağ **görmenin** anlamı özel işler yapılacağı demektir. (Rüyada dağ görmek, özel işler yapılacak anlamına gelir).

(83) Bu [**fırsatları-ø**] en iyi biçimde <u>değerlendirileceği</u> üzerinden yorum yapılır.

Bu **fırsatların** en iyi biçimde değerlendirileceği üzerinden yorum yapılır.

(84) Her [**insan-ø**] her anda yaşamı boyunca bir engelli olarak <u>kalmak ihtimali</u> vardır.

Her **insanın** her anda yaşamı boyunca bir engelli olarak kalma ihtimali vardır.

(85) Ama yeni okulumdaki öğrencilerin hepsisi [**kendi okulun-ø**] en başarılısıydı.

Ama yeni okulumdaki öğrencilerin hepsi **kendi okulunun** en başarılısıydı.

(86) [**Baban-ø**] nerede olduğunu bilmiyor musun?

Babanın nerede olduğunu bilmiyor musun?

(87) Cumhurbaşkanın-**ø]** [**işi-ø**] zor olduğun çok güzel anlıyorum.

Cumhurbaşkanının işinin zor olduğunu çok iyi anlıyorum.

İlgi durumundaki yanlışların ortaya çıktığı bir diğer bağlam, "için" ve "gibi" edatlarıyla şahıs zamirlerindeki ilgi durum ekinin eksiltilmesi sonucunda oluşmaktadır:

(88) Ama ben [**bu-ø**] için üzgün olmuyorum.

Ama ben **bunun** için üzgün olmuyorum.

(89) [**O-ø**] için pişmanım.

Onun için pişmanım.

(90) [**O-ø]** gibi yakışıklı insanı kimseye de görmemiş.

Onun gibi yakışıklı insanı kimse görmemiş.

İlgi durumundaki seçme yanlışları %35 oranıyla ikinci sırada yer almaktadır. Sekiz örneğin bulunduğu bu yanlışların tümünün birinci ve dördüncü şahıs zamirleri bağlamında olduğu görülmektedir. Bu yanlışın kaynağının Kazakçada söz konusu şahıs zamirleri bağlamında kullanılan ilgi ekinin Türkçeye aktarılması olduğu anlaşılmaktadır:

(91) [**Ben-in**] adım Diana.

Benim adım Diana.

(92) **[Biz-in**] binamıızda bir kantin var.

Bizim binamızda bir kantin var.

İlgi durumu bağlamında gözlemlenen iki farklı türdeki yanlışlardan ilkinde, -nIn ekinin –yIn olarak kullanıldığı görülmektedir. Diğer durum eklerinde, ünlü bağlamında –y- ünsüzü, üçüncü ve altıncı şahıs ekleri bağlamında ise –n- ünsüzü barındıran değişkelerin bulunması, ilgi durum ekinde de aynı kuralın genelleştirilmesine yol açmaktadır:

(93) O [**hasta-yın**] tek bir ilaçı vardır, aşk.

O **hastanın** tek bir ilacı vardır: aşk.

Diğer durumda ise, Kazakçadan yapılan transfer söz konusudur:

(94) Her [**insan-nın**] hayatında en önemli insanları vardır.

Her **insanın** hayatında (en) önemli insanlar vardır.

3.2.2.6. Vasıta Durumu

Vasıta durumundaki birimlerin %12'si yanlış kapsamındadır. Bunların yarısını seçme türündeki yanlışlar oluşturmaktadır. Onun peşinden gelen ekleme yanlışları %38 oranındadır. Sıralama ve diğer kategorilerde yanlış türü örneği bulunmazken, eksiltme yanlışlarının oranı ise %12'dir.

Vasıta durumunda sık olarak karşılaşılan yanlış türlerinden biri ekleme yanlışlarıdır. Çalışmada altı örneği bulunan bu tür yanlışların oranı %38'dir.

Birinci tür yanlışlar, vasıta ekine "ile" bağlacının eklenmesidir:

(95) İstanbulu [**ailem-le ile]** gezmek istiyorum.

İstanbul'u **ailemle** gezmek istiyorum.

Bazen bir başka durum ekine "ile" bağlacının eklenmesi söz konusudur:

(96) Her etkinlik [...] bir dakikalık [saygı **duruşu-nda ile]** başlar.

Her etkinlik [...] bir dakikalık saygı **duruşuyla** başlar.

"Başka" sıfatıyla iyelik ekinin kullanılması nedeniyle ortaya çıkan yanlışlar bulunmaktadır:

(97) Hem komşularıyla hem <u>başka</u> [**ülkeler-i-yle]** ilişkiler çok ıyıdır**.**

Hem komşularıyla hem başka **ülkelerle** ilişkiler çok iyidir**.**

(98) <u>Başka</u> [**ülkeler-i-yle**] iyi ilişkiler sürdürmek anlamı var.

Başka **ülkelerle** iyi ilişkiler sürdürmek anlamlıdır.

Az sayıda eksiltme yanlışlarının iki türüyle karşılaşılmaktadır. Birliktelik ifadesi söz konusu olduğunda "ve" bağlacı kullanıldığı durumlarda vasıta ekinin eksiltildiği görülmektedir:

(99) Akşamda ben **<u>ve</u>** [**arkadaşlar-ø**] sohbet ediyorum.

Akşam (ben) arkadaşlar**la** sohbet ediyorum.

Bir diğer eksiltme yanlışına şahıs zamirinde rastlanmaktadır. Bu tür yanlışlar, vasıta durum ekinin şahıslarla kullanımının bilinmemesinden kaynaklı olarak, ad konusunda sahip olunan bilginin genelleştirilmesi sonucu ortaya çıkan yanlış türüdür:

(100) [...] **[O-ø-la]** şehiri gezmek benim için bir zevk olacak.

Onunla şehri gezmek benim için bir zevk olacak.

Vasıta durumunda en sık karşılaşılan yanlış olan seçme yanlışlarını iki kategoride değerlendirmek gerekmektedir. Bunlardan ilki, "çalışmak", "ikram etmek", "kavuşmak" gibi bazı fiillerde eylemin yüklediği durum ekinden farklı bir durum ekinin seçilmesidir:

(101) Hafta sonları son teslim [**tarihlerim-le]** çalışıyorum.

Hafta sonları, son teslim **tarihlerime** (ödevlerime) çalışıyorum.

(102) Sonra, nükleer endüstride yenilikçi **[projeler-le**] çalışmaya başladım.

Sonra, nükleer enerji alanında yenilikçi **projelerde** çalışmaya başladım.

(103) Sinif arkadasim Gozde hepimizi ziyarete davet etti ve [**turk kahvesi-yle**] ikram etti.

Sınıf arkadaşım Gözde hepimizi evine davet etti ve (bize) **Türk kahvesi** ikram etti.

(104) Kırmızı [**diploma-yla**] kavuştum ve üniversiteyi de kazandım.

Kırmızı **diplomaya** kavuştum ve üniversiteyi de kazandım.

Bazı cümlelerde fiillerin Türkçede adlara yüklediği görevin bilinmemesinden kaynaklı olarak dil içi yanlışlar söz konusudur. Bazı durumlarda da ana dilindeki değişkenin seçilmesi nedeniyle ortaya çıkan yanlışlar vardır. Bu durumda ise tam tersine, diller arası olumsuz aktarma söz konusudur:

(105) Ara sıra **[telefon-men]** konuşuyoruz.

Ara sıra **telefonla** konuşuyoruz.

(106) Domatesi [**biber-men]** birlikte dogra.

Domatesi **biberle** birlikte doğra!

3.2.2.7. Ayrılma Durumu

Bütüncede ayrılma durumunda 157 birim bulunurken bunlardan sadece yedisinin yanlış olduğu saptanmaktadır. Bu da %5,7 oranına karşılık gelmektedir. Yanlışların türlerine bakıldığında, biri dışında bunların tamamının seçme yanlışları olduğu görülmektedir.

Söz konusu seçme yanlışları, ünlü ve "m ünsüzü" bağlamında Kazakça ayrılma durum ekinin değişkelerinden olan –nAn ekinin Türkçeye aktarılmasından kaynaklanmaktadır:

(107) Kazakistanın iklimi ülkenin buyuk [**olduğu-nan**] her yerde farklı.

Kazakistan'ın iklimi, ülke büyük **olduğundan**, her yerde farklıdır.

(108) [**Hiçbiri-nen**] de o hoşlanmamış.

Hiçbirinden de o hoşlanmamış.

(109) Seni yolda göremeyince çok korktum, [**ellerim-nen**] düşmüş.

Seni yolda göremeyince çok korktum, **ellerimden** düşmüş.

Bir diğer yanlış, karşılaştırma bağlamında tamlanan konumundaki ada ayrılma durum ekinden önce eklenmesi gereken iyelik ekinin eksiltilmesiyle ilgilidir:

(110) Kazakistan [**Avrasya bölgesinin en büyük ülkeler-ø-den**] biridir.

Kazakistan **Avrasya bölgesinin en büyük ülkelerinden** biridir.

3.3. Yanlış Türleri ve Açıklaması

Dilbilimsel ölçüt temelinde bakıldığında, hipotez bölümünde ileri sürüldüğü gibi sıralama türünde yanlışlara hiç rastlanmamaktadır. Ancak hipotez aşamasında en sık beklenen seçme yanlışlarının ilk sırada değil, eksiltme yanlışlarından sonra ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Eksiltme yanlışları öğrencilerin en sık yaptığı yanlış türü olup bazı durumlarda sistematik yanlış özelliği taşırken bazı durumlarda geçici yanlış türünde ortaya çıkmaktadır. Sadece birer örneğin bulunduğu ayrılma ve yönelme durumlarıyla vasıta durumunda ortaya çıkan birkaç eksiltme yanlışı örneği sistematik olmayan geçici türdeki yanlışlardır. Ancak diğer dört durumdaki eksiltme yanlışlarının sistematik yanlışlar kapsamında değerlendirilmesi mümkündür. Hipotezde en sık yanlış türü öngörüsü yapılan seçme yanlışları, Kazak öğrencilerin %31 oranında ürettiği yanlış türü olarak ikinci sırada yer almaktadır. Yalın durumda hiç seçme yanlışı yapılmazken diğer durumlarda sistematik sayılabilecek girişim, dil içi ve gelişimsel yanlışlar bulunmaktadır. Ekleme yanlışları ise öğrencilerin sıklıkla başvurduğu bir diğer yanlış türüdür.

Söz konusu yanlışların nedenlerinin açıklanması için Richards'ın (1971) önerdiği üçlü sınıflandırma temel alınmıştır. Buna göre elde edilen yanlışları; girişim, dil içi ve gelişim yanlışları olmak üzere üç türde incelemek mümkündür.

3.3.1. Girişim Yanlışları

Hedef dili konuşurken ana dildeki ögelerin kullanımı sonucunda oluşan girişim yanlışları, her üç türdeki yanlış kapsamında bulunmakla birlikte, seçme yanlışları arasında daha sık olarak görülmektedir.

3.3.1.1. Seçme Kapsamında Girişim Yanlışları

Seçme yanlışları kapsamındaki yanlışların önemli bir bölümü, öğrencilerin bazı fiillerin hangi durumu dayattığını bilmemeleri nedeniyle meydana gelen yanlışlardır. Bu yanlışlar dil içi yanlış türüne benzemekle birlikte kullanılması gereken durum ekinin seçimi, ana dilindeki veya bilinen diğer dillerdeki durum göz

önünde bulundurularak yapıldığı için girişim yanlışı olarak değerlendirilmektedir. Bu tür seçme yanlışlarının çok büyük bir bölümü, eylemlerin yükledikleri görev bakımından tümlecin farklı bir durumda bulunması gerektiği bağlamlarda yönelme durum ekinin seçilmesinden kaynaklıdır. Bunların önemli bir bölümü; "sevmek", "beğenmek", "istemek", "rica etmek", "merak etmek", "tamamlamak", "fark etmek" gibi belirtme durumu gerektiren fiiller bağlamında yönelme durum ekinin seçilmesiyle oluşmaktadır:

(33) Aslında ben **sinemaya*** (sinemayı) seviyorum.

Ayrıca vasıta durumu gerektiren bağlamda yönelme durum ekinin seçimiyle ilgili yanlışlar da bulunmaktadır:

(42) Üniversitenin beş yıl boyunca ne güzel anlar yaşadık ne zor **dorumlara*** (durumlarla) karşılaştık.

Bu kapsamda ortaya çıkan bir diğer yanlış kaynağı, ayrılma ve bulunma durumları bağlamında yönelme durum ekinin seçilmesidir:

(43) Prensin annesi kızın gerçek prenses **olanına*** (olduğundan) emin olmuş.

(44) Acaba mesai **saatlerine*** (saatlerinde) değişiklikler yapabilir miyim?

Ayrıca –mAsI isim-fiil ve –AlI zarf-fiil ekleri yerine yönelme durum ekinin kullanıldığı görülmektedir:

(45) Bana evde temizlik **yapmaya*** (yapması) rahatsız ediyor.

(46) Merhaba, nasılsın? **Görüşmemize*** (görüşmeyeli) uzun zaman olmuş.

Yanlış durum eki seçimi kapsamında oluşan yanlışlar arasında başka durum ekleri yerine belirtme durum ekinin seçilmesinden kaynaklı girişim yanlışları yaygındır. Bu kapsamda, yönelme durumu gerektiren "başlamak", "çalışmak" ve "bakmak" fiilleri bağlamında belirtme durum ekinin seçimi sistematik olarak karşımıza çıkmaktadır:

(70) Saat sabah dokuzda kalkıyorum ve işe **hazırlanmayı*** (hazırlanmaya) başlıyorum.

Ayrıca ayrılma durum ekini dayatan "hoşlanmak" ve "bahsetmek" fiilleri bağlamında belirtme durum ekinin seçilmesi söz konusudur:

(73) Gürültü **insanları*** (insanlardan) hoşlanmıyorum.

Diğer taraftan, "çalışmak", "kavuşmak" fiillerinde yönelme durum eki gereken bağlamda yönelme ve "ikram etmek" fiilinde yalın durum gerektiren bağlamda vasıta ekinin seçilmesi nedeniyle oluşan yanlışlar bulunmaktadır:

(104) Kırmızı **diplomayla*** (diplomaya) kavuştum ve üniversiteyi de kazandım.

Bu tür yanlışlara son örnek, "var" sözcüğü ve yaşın ifade edildiği sözcede bulunma durum ekinin seçilmesinden kaynaklı yanlıştır:

(28) **Bende*** (benim) bir iş (işim) var.

(29) Onun adı Erkebulan, **yırmı beşte*** (yirmi beş yaşında), mühendis.

Seçme yanlışları kapsamında beliren bir diğer girişim yanlışları, Türkçe ekler yerine Kazakçada eşdeğeri olan durum ekinin seçilmesinden kaynaklanmaktadır.

Bunlar arasında sistematik olarak karşılaşılan yanlış, belirtme durumunda ünlü ile biten adlarda –yI değişkesi yerine, -nI değişkesinin seçilmesidir. Türkçede ünlü bağlamındaki –yI değişkesi ile üçüncü ve altıncı şahıs iyelik eklerinden sonra beliren –nI değişkesinin dağılımının bilinmemesi nedeniyle ortaya çıktığı düşünüldüğünde dil içi yanlışı olarak da değerlendirilmesi mümkündür. Ancak, Kazakçada aynı bağlamda kullanılan –nI değişkesinin bulunması, bunun Kazakçadan Türkçeye aktarılması olasılığını güçlendirmektedir. Bu bakımdan bu yanlışlar, girişim yanlışı olarak değerlendirilmiştir:

(75) Sonunda soğanlı **çorbanı*** (çorbayı) tabaka dökün.

Bu kapsama giren bir diğer yanlış, Türkçe ile ana dildeki benzerlikten dolayı, vasıta durum ekinin ana dildeki karşılığının seçilmesi nedeniyle ortaya çıkmaktadır:

(105) Ara sıra **telefonmen*** (telefonla) konuşuyoruz.

İlgi durumu kapsamında yapılan seçme yanlışları arasında sistematik olarak görülen girişim yanlışı, birinci ve dördüncü şahıs zamirleri bağlamında –Im eki yerine –In ekinin seçilmesidir:

(91) **Benin** (benim) adım Diana.

(92) **Bizin** (bizim) binamıızda bir kantin var.

Çalışma verilerine göre Türkçede –(n)In ilgi ekiyle ilgili kuralın aşırı genelleştirilmesi olarak değerlendirilerek gelişim yanlışı kapsamında ele alınabilecek olan bu tür yanlışların girişim yanlışı olarak değerlendirilmesinin daha doğru olduğu düşünülmektedir. Zira bu yanlış, Kazakça –(x)In ilgi ekinin Türkçeye aktarılmasından kaynaklanmaktadır.

Benzer yanlışlarla, ayrılma durumunda da sistematik olarak karşılaşılmaktadır. Ünlü ve "m ünsüzü" bağlamında –dAn yerine Kazakçada bu bağlamda beliren -nAn değişkesinin seçiminden kaynaklanan bu yanlış, ana dilinden yapılan olumsuz aktarma sonucu oluşan girişim yanlışıdır:

(107) Kazakistanın iklimi ülkenin buyuk **olduğunan*** (olduğundan) her yerde farklı.

(109) Seni yolda göremeyince çok korktum, **ellerimnen*** (ellerinden) düşmüş.

Bu kapsamdaki girişim yanlışları yönelme durumu bağlamında da göze çarpmaktadır:

(52) Haftanin sonda cinemya gediyoruz, **parkka*** (parka) gidiyoruz.

3.3.1.2. Eksiltme Kapsamında Girişim Yanlışları

Eksiltme kapsamındaki girişim yanlışları, seçme yanlışları kapsamındakilere göre çok daha azdır. Bu tür yanlışlarla sadece belirtme ve ilgi durumlarında karşılaşılmaktadır. Belirtme durumunda söz konusu yanlışlar, üçüncü şahıs iyelik eki bağlamında beliren –nI değişkesinin –I ünlüsünün eksiltilmesi nedeniyle meydana gelmektedir:

(67) **Babasın*** (babasını), **köyün*** (köyünü), **evin*** (evini), her şeyi sorduk ama **ismin*** (ismini) sormadık ki.

Bu eksiltme, Kazakçada aynı bağlamda kullanılan belirtme durum ekinin –n olmasından kaynaklanmaktadır. Benzer yanlış, belirtili ve belirtisiz isim tamlaması ile -DIK biçimli isim-fiil bağlamında da gerçekleşmektedir:

(63) Domatesin **kabuğun*** (kabuğunu) soy!

(65) Dünya **edebiyatın*** (edebiyatını) seviyorum.

(68) Şimdi onun sadece hayal **olduğun*** (olduğunu) çok güzel anlıyorum.

Söz konusu yanlışların tamamı, üçüncü şahıs eki bağlamında, -(n)I belirtme durum ekinin son ögesinin silinerek sistematik olarak –n biçiminde kullanılmasıyla ilgilidir. Kazakçada üçüncü şahıs eki bağlamında belirtme durum ekinin –n olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu tür yanlışların ana dilden yapılan olumsuz aktarmadan kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Eksiltme kapsamında girişim yanlışının ortaya çıktığı diğer bağlam, "için" ve "gibi" edatları önünde konumlanan şahıs zamirlerinde, Kazakçada olduğu gibi ilgi durum ekinin eksiltilmesidir:

(88) Ama ben **bu*** (bunun) için üzgün olmuyorum.

(89) **O*** (onun) için pişmanım.

(90) **O*** (onun) gibi yakışıklı insanı kimseye de görmemiş.

Şahıs zamiri bağlamında benzer yanlışların vasıta durumunda da ortaya çıktığı görülmektedir:

(100) [...] **Ola*** (onunla) şehiri gezmek benim için bir zevk olacak.

3.3.1.3. Ekleme Kapsamında Girişim Yanlışları

Ekleme kapsamında girişim yanlışları yalnızca bulunma durumu kapsamında görülmektedir. Zaman belirteçleri bağlamında sistematik olarak bulunma durum ekinin eklenmesi nedeniyle oluşan bu yanlışlar, Kazakçada benzer bağlamlarda durum ekinin kullanılıyor olmasından kaynaklanmaktadır:

(16) **Akşamda*** (akşam) ben ve arkadaslar sohbet ediyorum.

(22) Ebeveyn bir randevuya **gittiği zamanda*** (gittiği zaman) ben üç çocukla kaldım.

3.3.2. Gelişim yanlışı

Öğrenicinin hedef dildeki sınırlı deneyimiyle oluşturduğu varsayıma dayanarak ürettiği sözcede oluşan gelişim yanlışları, girişim yanlışlarından sonra en sık karşılaşılan yanlışlardır. Eksiltme kapsamında hiç bulunmayan bu tür yanlışlar, seçme kapsamında ve daha sık olarak ekleme kapsamında görülmektedir.

3.3.2.1. Seçme Kapsamında Gelişim Yanlışları

Seçme kapsamındaki gelişim yanlışları, ilgi ve yönelme durumlarında meydana gelmektedir. İki farklı durumda ortaya çıkan bu gelişim yanlışlarının aynı kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Yönelme, belirtme ve vasıta durum eklerinin ünlü bağlamında kullanılan –yA, yI ve -ylA değişkelerindeki –y- ünsüzü bulunması kuralının aşırı genelleştirme yoluyla ilgi ve yönelme durumlarına uyarlanması söz konusudur. İlgi durumunda, -nIn değişkesi gereken ünlü bağlamında –yIn değişkesi seçilmesi bununla ilgilidir:

(93) O **hastayın*** (hastanın) tek bir ilaçı vardır, aşk.

Yönelme durumundaki benzer yanlışa da, üçüncü şahıs iyelik ekinden sonra –nA değişkesi yerine –yA değişkesinin seçilmesi neden olmaktadır:

(47) Ben hiç **Eminönü iskelesiye*** (iskelesine) gitmedim.

3.3.2.2. Ekleme Kapsamında Gelişim Yanlışları

En sık olarak ekleme kapsamında meydana gelen gelişim yanlışları, yalın durum ile belirtme, ilgi ve vasıta durumları bağlamında gözlemlenmektedir.

Yalın durumdaki gelişim yanlışlarının büyük bir çoğunluğu, "onlarca", "çok", "birçok", "birkaç" gibi belirsiz miktar bildiren sayı sıfatları bağlamındaki ada çoğul ekinin eklenmesi yoluyla üretilmektedir:

(1) Onlarca genc **kizlar*** (kız) olduruldu.

(2) Ofiste iki **dolaplar*** (dolap), iki **masalar*** (masa), iki **bilgisayarlar*** (bilgisayar) ve gulder var.

(4) Birçok **cinayetler*** (cinayet) oldu.

Bu kapsamda, adlarla ilgili çoğul eki kuralının aşırı genelleştirilmesi sonucu, gerekmediği halde çoğul ekinin kullanılmasından kaynaklanan gelişim yanlışları görülmektedir.

Ekleme kapsamındaki gelişim yanlışlarının önemli bir bölümü, yalın durumda bulunması gereken nesne konumundaki ada belirtme durum ekinin eklenmesi sonucu oluşmaktadır. Bunlardan ilki, belirsizlik ifade eden "bir" sözcüğünden sonra yalın durumda bulunması gereken ada belirtme durumunun eklenmesi sonucu oluşan yanlıştır:

(6) Sizin turist rehberi aradığınız **bir ilanı*** (bir ilan) gördüm.

(57) Hatta **bir Noel ağacını*** (bir Noel ağacı) getirdiler.

Belirtme durum ekinin eklenmesi sonucu oluşan diğer bir yanlış bağlamı, nesne konumundaki adın çoğul olduğu durumlardır:

(53) On birden üçe kadar laboratuvarda **deneyleri*** (deney(ler)) yapıyorum.

Benzer yanlışlar, "çok", "birkaç", "her şey" gibi miktar bildiren sayı sıfatları bağlamında sıklıkla görülmektedir:

(55) O kız **çok padişahları*** (padişah(lar)), **sultanları*** (sultan(lar)), **savaşçıları*** (savaşçı(lar)) görmüş.

(56) **Birkaç evleri*** (birkaç ev) görüp sizin köye kuştum.

Ekleme yanlışının gözlemlendiği bir diğer bağlam, edilgen çatıdaki fiilin öznesi konumundaki ad bağlamında görülmektedir:

(59) Sonra **her şeyi*** (her şey) karıştırıldı.

Belirtme durum ekinin gereksiz olarak eklenmesi sonucu oluşan bu yanlışlar, öğrencilerin sıklıkla başvurduğu aşırı genelleme stratejisiyle açıklanabilir. Söz konusu ekin belirli nesne işaretleyicisi olduğu bilgisinin öğrenci tarafından genelleştirilerek bütün nesne bağlamındaki adlara uygulandığı anlaşılmaktadır.

Ekleme yanlışları kapsamında gelişim yanlışlarının gözlemlendiği bir diğer bağlam ilgi durumudur. Bu bağlamda, belirtisiz isim tamlaması ve kendi sıfatına yapılan eklemede görülmektedir:

(79) O 22 yaşında ve **bilgisayar biliminin*** (bilgisayar bilimi) öğrencisi.

(81) Sonra Marat kızı **kendinin*** (kendi) ülkesiye almış.

Bir diğer yanlış ise bulunma durum ekinden önce iyelik ekinin eklenmesi sonucu oluşmaktadır:

(23) Nursultanda iyi bir **sirketinde*** (şirkette) calisiyorum.

Ekleme yanlışları arasında karşılaşılan bir diğer gelişim yanlışı, vasıta durumu bağlamındadır. Bu bağlamda, vasıta ve diğer durum eklerine "ile" bağlacının eklenmesi sonucu oluşan yanlışlar bulunmaktadır:

(95) İstanbulu **ailemle ile** (alilemle) gezmek istiyorum.

(96) Her etkinlik [...] bir dakikalık saygı **duruşunda ile** (duruşuyla) başlar.

Benzer yanlış, ayrıca "başka" sıfatı bağlamında iyelik ekinin kullanılması nedeniyle ortaya çıkmaktadır:

(97) Hem komşularıyla hem başka **ülkeleriyle** (ülkelerle) ilişkiler çok ıyıdır**.**

3.3.3. Dil içi Yanlışlar

Hedef dille ilgili önceden öğrenilmiş bilgi ve kuralların yetersizliği nedeniyle yanlış uygulanması sonucunda ortaya çıkan dil içi yanlışların büyük çoğunluğunun eksiltme kapsamında üretildiği görülmektedir.

3.3.3.1. Eksiltme Kapsamında Dil İçi Yanlışlar

Bu tür yanlışlarla, sıklıkla ilgi durumu kapsamında karşılaşılmaktadır. Bununla birlikte yalın ve bulunma durumlarında da bazı örnekler bulunmaktadır.

İlgi durumu bağlamındaki yanlışların önemli bir bölümü, belirtili isim tamlaması bağlamında tamlayan konumundaki addan ilgi durum ekinin eksiltilmesi nedeniyle oluşmaktadır:

(10) **Puşkin*** (Puşkin'in) **biyografisi**

(11) O yüzden ev temizliği, **giderler*** (giderlerin) **paylaşımı** ve sorumluluklara ilgili bir sorun yaşamadık.

Aynı yanlış, tamlayan konumundaki ad fiil kökenli olduğu zaman da görülmektedir:

(82) Rüyada dağ **görmek*** (görmenin) **anlamı** özel işler yapılacağı demektir.

Diğer taraftan, yan cümlenin öznesi konumundaki addan ilgi ekinin eksiltilmesi bu tür yanlışlara neden olmaktadır:

(86) **Baban*** (babanın) nerede **olduğunu** bilmiyor musun?

(84) Her **insan*** (insanın) her anda yaşamı boyunca bir engelli olarak **kalmak ihtimali** vardır.

Yalın durumdaki dil içi yanlışlar, çoğul eki ve belirtisiz isim tamlaması bağlamında tamlanan konumundaki addan iyelik ekinin eksiltilmesi nedeniyle oluşmaktadır:

(12) Gencken gunluk **sorun*** (sorunlar) hakkinda cok endiselenmiyourdum.

(7) Boş zamanlarımda **komedi filmler*** (komedi filmleri) izliyorum.

Bulunma durumundaki dil içi eksiltme yanlışlarının da, yalın durumda olduğu gibi, belirtisiz isim tamlaması bağlamında ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak bu bağlamda, eksiltilen öge sadece bulunma durum eki ve bunun tamamı değildir: tamlanan konumundaki addaki iyelik eki eksiltildikten sonra bu bağlamda kullanılması gereken –ndA bulunma ekinin ilk ünsüzünün de eksiltilmesi söz konusudur:

(24) Rusya'nın **Omsk sehirde*** (Omsk şehrinde) 1983 yılında doğdum.

(26) 10 yıl **ulusal nükleer merkezde*** (ulusal nükleer merkezinde) çalıştım.

(27) Artık farklı **iş yerlerde** (iş yerlerinde) çalışıyoruz.

Bu yanlışın nedeni, isim tamlamasında tamlanan konumundaki ada üçüncü şahıs iyelik ekinin eklenmesi ile -DA değil -ndA durum ekinin kullanılması gerektiği, kuralının bilinmemesidir.

3.3.3.2. Seçim Kapsamında Dil İçi Yanlışlar

Seçim yanlışları kapsamında, yoğun olmamakla birlikte, ünlü uyumu kuralının bilinmemesi nedeniyle oluşan fonetik yanlışlar meydana gelmektedir. Yönelme ve bulunma durumları ile çoğul adlarda söz konusu eklerin uygun değişkelerinin seçilmemesi bu tür yanlışlara yol açmaktadır. Aşağıdaki örneklerde, sözcükler ince ünlüyle bitmesine karşın eklerde kalın ünlülü değişke seçilmiştir:

(50) Ama geçen yaz **Paris'a*** (Paris'e) gidemedim.

(51) **Kulüblara*** (kulüplere) gitmedim.

(30) **Kantinda*** (kantinde) televizyon yok.

Ancak her üç durumda da yanlış yapılan sözcüklerin, yabancı kökenli olması, kökünde hem kalın hem de ince ünlü barındırması ve ilk hecede kalın ünlü bulunması dikkat çekmektedir.

3.3.3.3. Diğer Dil İçi Yanlışlar

Son olarak, eksiltme ve seçme yanlışı olarak değerlendirilemeyecek fonetik düzlemde gerçekleşen dil içi yanlışlar göze çarpmaktadır:

(13) Benim adresim Öskemen **şehiri*** (şehri).

(14) Birinci arkadasimin **esimi*** (ismi) Venera, ekinci arkadasimin **esimi*** (ismi) Marlena.

Bu bağlamda, "son hecesi dar ünlü olan bazı iki heceli adların ek alması durumunda ikinci hecedeki dar ünlünün düşmesi" olarak bilinen fonetik hadiseyle ilgili bilginin edinilmemiş olması bu tür yanlışlara neden olmaktadır.

Sonuç

Ad durumları bağlamında yapılan yanlışlara odaklanan bu inceleme, Kazak öğrencilerin bu kapsamda %5,57 oranında yanlış yaptıklarını ortaya koymaktadır. A1 seviyesinde %6,45 oranında olan bu yanlışlar, A2 seviyesinde %5,79'a, B1 seviyesinde ise %4,66'ya kadar düşmektedir. Yanlış eğiliminin, seviye yükseldikçe kademeli olarak düştüğü gözlemlenmekle birlikte, oranların birbirine yakın olduğu gözlerden kaçmamaktadır. Bu bakımdan, "ad durum ekleri" öğretimine üst seviyelerdeki derslerde de devam edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan, yanlış sıklıkları ad durumuna göre de farklılık göstermektedir. En sık yanlış, %17 oranıyla belirtme durumunda ortaya çıkarken en az yanlışla %1,8 oranıyla yalın durumda karşılaşılmaktadır. Belirtme durumundan sonra en sık yanlışın gözlemlendiği durum %12'ye varan bir oranla vasıta durumudur. Sayıca daha yüksek olan ilgi durumundaki yanlışlar %8,49 oranındayken ayrılma durumundaki yanlışlar %5,74 oranıyla sınırlıdır. Yalın durumdan sonra en az yanlışın karşılaşıldığı durum, %3,75 oranıyla bulunma durumundadır. Başka bağlamlarda yapılan çalışmalarda, farklı ana dillerden öğrenciler tarafından durum ekleri kapsamında en sık yapılan yanlışların belirtme durumunda görüldüğü belirtilmektedir (Enser, 2021). Çalışma bu saptamanın Kazak öğrencileri için de geçerli olduğunu göstermektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri, diğer durum eklerinden farklı olarak, nesne konumundaki ada eklenen belirtme durum ekinin hem nesne belirtme işlevini hem de belirlilik ifadesini birlikte taşıyan amalgam bir morfem olmasıdır. Öğrencilerin en fazla zorlandığı ve daha sık yanlışların ortaya çıktığı belirtme durumuna hem ders kitaplarında hem de derslerde özel bir yer verilmesi yararlı olacaktır.

Yanlışların türlerine bakıldığında, öncelikle bunların anlaşılmayı engellemeyen yerel yanlışlar olduğu görülmektedir. Yapılan yanlışların ekseriyeti sözcenin anlamlandırılmasında zorluk taşımayan, çoğu zaman dinleyici veya okuyucu tarafından fark edilmeyecek önemsiz yanlışlardır. Ayrıca, bu yanlışların düzeltilebilir (traitables) yanlışlar olduğunu belirtmek gerekir. Bununla birlikte, yanlışların ortaya çıktığı bu ögelere odaklanan, öğrencinin ders dışında da başvurabileceği dil bilgisi kurallarını içeren yayınlar hazırlamak söz konusu yanlışların daha erken seviyede düzeltilmesine yardımcı olacaktır.

Diğer taraftan, dilbilimsel açıdan yanlış türleri ele alındığında, Kazak öğrencilerin en sık yaptığı yanlışların eksiltme yanlışları olduğu görülmektedir. Bu kapsamda sistematik olan yanlışlarla genellikle isim tamlaması bağlamında karşılaşılmaktadır.

Dolayısıyla, isim tamlaması konusunun durum eklerinden önce veya eşzamanlı olarak öğretilmesinin, bu tür yanlışların önüne geçmede bir çözüm olup olamayacağı özel bir araştırma konusu yapılabilir.

İkinci sırada yer alan seçme yanlışları, genellikle, fiillerin tümleçleri bağlamındaki durum ekleriyle ilişkilidir. Bütün durumları ilgilendiren bu yanlışların giderilmesi için, ad durumları işlenirken, sıklıkla yanlışların gözlemlendiği fiillere özellikle ağırlık verilerek söz konusu fiillerin gerektirdiği durumlara dikkat çekmek gerekmektedir. Bu bağlamda, fiillerin durum ekleriyle birlikte yer aldığı yabancı öğrencilere hitap eden sözlüklerin tasarlanması faydalı olabilir. Seçme yanlışları kapsamında görülen bir diğer önemli yanlış türü, birden fazla değişkesi bulunan durum ekleriyle ilişkilidir. Bu durumda, farklı değişkeler arasından seçim yapmak durumunda kalan öğrencilerin üretimlerinde sıklıkla sapmalar oluşmaktadır. Söz konusu sapmalar, özellikle ünlü bağlamında -y- ve –n- ile başlayan değişkeler söz konusu olduğunda görülmektedir. Ders kitaplarında, durum eklerinin farklı değişkelerinin kurallarının daha ayrıntılı olarak açıklanması ve daha fazla sayıda örneklere yer verilmesi öğrencilerin yaşadığı tereddütleri ve yanlış seçimleri azaltacaktır.

Ekleme türü yanlışlar, yalın durumda, çoğul eki ve belirtme durum ekinin gerekmediği halde eklenmesi ile ilgilidir. Belirtme durum ekinin genel olarak çoğul adlarda ama özellikle "çok", "birkaç", "her şey", "bir" gibi belirsiz miktar bildiren sıfatlar bağlamında ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu yanlışların giderilmesi için, belirlilik ve belirsizlik kavramları arasındaki farkın öğrencilere kavratılması gerekmektedir. Ders kitaplarında bu konunun özel olarak işleneceği konulara ve bu amaca yönelik alıştırmalara yer verilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca, zaman belirteçlerine bulunma durum ekinin eklendiği çok sayıda yanlış bulunmaktadır. Hem bulunma durumunun hem de zaman belirteçlerinin işlendiği dersler kapsamında bu sorun göz önünde bulundurularak amaca yönelik çalışmalar yapılabilir. Son olarak, ekleme kapsamında ilgi durumunda isim tamlaması bağlamında yanlışlar görülmektedir. Eksiltme kapsamında yapılan öneriler, söz konusu yanlışların giderilmesinde de faydalı olacaktır.

Kazak öğrencilerin ürettiği yanlışların açıklanması kapsamında, girişim yanlışlarının çok önemli bir yer tuttuğu ortaya çıkmaktadır. Hipotezde ileri sürüldüğü gibi, Kazakça ve Türkçedeki ortak nokta ve benzerliklerin Kazak öğrenciler için önemli bir avantaj oluşturduğu söylenebilir. Ana dillerinden yaptıkları transferlerin öğrenim sürecine olumlu katkılar yaptığı açıktır. Bununla birlikte söz konusu transferlerin bazıları olumsuz yönde etki etmekte ve girişim yanlışlarının üretilmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda, A2 seviyesinde yanlışlarla daha sık karşılaşılmasının sebebi, A1 seviyesinde öğrencilerin iki dil arasındaki benzerlik ve ortak noktaların olduğunu fark etmeleri; A2 seviyesinde buna dair bilinç oluşması ve ana dilden

aktarmalara bu dönemde daha sık başvurulması olabilir. İki dil arasındaki küçük farklılıklar genelde B1 seviyesinde keşfedilmekte; dolayısıyla bu seviyede belli oranda düzeltmeler başlamaktadır. Bu bakımdan, üst seviyelerdeki derslerde bile ad durum kullanımları tekrar edilerek özellikle girişim kaynaklı yanlışların düzeltilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

Akdoğan, G. (1993). Yabancıların Türkçe öğretiminde ad durumu çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aydın, Ö. (1997). Türkçede belirtme durumu ekinin öğretimi üzerine bir gözlem. *Dil Dergisi*, 52, 5-17.

Aydın, Ö. (1994). Azeri, Kazak, Özbek ve Türkmen öğrencilerde Türkçe öğrenim sorunları 1: söz varlığına ilişkin yanlışlar. *Dil Dergisi*, 18, 16-23.

Brown, J. D., Hilgers, T., & Marsella, J. (1991). Essay prompts and topics: minimizing the effect of differences. *Written Communication*, 8(4), 532-555.

Bölükbaş, F.; Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.

Bölükbaş, F. ve Yargin, A. (2012). Error analysis in usage of basic tenses in Turkish by Kirgiz students. *J Studia uralo-altaica*, 49, 143-151.

Corder, P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

Corder S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9 (2), 147-160.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.

Çotuksöken, Y. (1983). Yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları yanlışlıklar. *Türk Dili*, 379-380 (Dil Öğretimi Özel Sayısı), 88-95.

Coşkun, M. V. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim sorunu. Gürer Gülsevin vd. (ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Creissels, D. (1995). *Eléments de syntaxe générale*. PUF, Paris.

Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 51-72.

Demircan, Ö. (1988). *Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dizeli, M. ve Sonkaya, Z. (2021). Birinci ve ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları dilbilimsel hatalar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 225-234.

Elbir, B. ve Aka, F. N. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımına yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(12), 371-386.

Ellis, N. (1994). Introduction: implicit and explicit language learning: an overview. In N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press.

Ellis, R. and Barkhuizen, G. (2007). Analysing learner language. *International Journal of Applied Linguistics,* 17(1).

Enser, R. K. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde belirtme durum ekinin öğretimi üzerine bir tasnif önerisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 127-144.

Erdem, B. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim yeteneklerinin geliştirilmesine etkileşimsel toplumdilbilimsel bir yaklaşım. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler* (2. bs.) içinde, 115-142. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eryaman, M. Y. ve Kana, F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program sorunu. A. Şahin (ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde, 207-226. Ankara: Pegem Akademi.

Ferris, D., (2002). *Treatment of error in second language writing classes*. Michigan: University of Michigan Press, Ann Arbor.

Ferris, D. R., (1999). The case for grammar correction in l2 writing classes: a response to truscott. *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.

Güven, E. (2007). Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözümlenmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Hendrickson, J. M., (1980). The treatment of error in written work. *The Modern Language Journal,* 64, (2), 216-221.

Hengirmen, M. (1993). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlar ve eğitim araçları. *Dil Dergisi*, 11, 58.

İsmail, Z. (2000). Kazaklara Türkiye Türkçesi öğretiminde senkronik karşılaştırmalı metodun bazı prensipleri. *III. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, *TÖMER Dil Dergisi,* Ankara.

İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 6(3), 939-948.

İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 437-452.

James, C. (1998). *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London: Longman.

Kalfa, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Millî Folklor*, 25(97), 167-177.

Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265–277.

Karababa, Z. C. ; Üstünsoy Taşkın, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157, 65-80.

Kırbaş, G., ve Doğanay, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğreniminde dizi ve filmler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1052-1061.

Korkmaz, Z. (1995). Türk dilinde +ça eki ve bu ek ile yapılan isim teşkilleri üzerine bir deneme. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar I*, 12-73. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Kumsar, E. ve Kaplankıran, İ. (2016). Kazakların Türkiye Türkçesi öğreniminde yaptıkları yanlışlıklar ve bu yanlışlıkların düzeltilmesine yönelik önergeler. *Diyalektolog*, 12, 81-103.

Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşmada yaptıkları dilsel hatalar ve iletişim stratejileri üzerine fenomenolojik bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(1), 51-70.

Kutlu, A. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti örneği (B1-B2 seviyesi). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710.

López, J.. S. (2022). Linguistique, linguistique appliquée et didactique des langues vivantes dans les années 1960-1975 en France : quelques réflexions. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 68.

Lott, D. (1983). Analysing and counteracting interference errors. *ELT Journal*, 37(3), 256–261.

Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. France: Presses Universitaires.

Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılara Türkçe öğretenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Turkish Studies*, 7(4), 2401-2411.

Mel´čuk, I. A. ve Veyrenc, J. (1977). Le cas. *Revue des études slaves*, 50(1), 5-36.

Mert, O. (2003). Türkçede hâl kategorisi ve öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 21, 5-31.

Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, 9, 115-123.

Öksüz, A. (2011). Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 72-84.

Özdemir, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde soydaş halkların karşılaştıkları sorunlar: Kazakistan örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, International Burch University Eğitim ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü, Saraybosna.

Özdemir, C. ve Arslan, M. (2018). Öğretmen görüşüne göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Kazak öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar. *İDİL*, 7(41), 15-23.

Özdemir, C. ve Arslan, M. (2017). Kazak öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken vokal seslerin kullanımında karşılaştıkları sorunlar. *The Journal of Academic Social Science*, 5(59), 46-70.

Özdemir C.; Gökçen, D. ve Arslan, M. (2019). Yapım ekleri ile ilgili Kazak öğrencilerin yaşadıkları sorunların tespiti. *Alatoo Academic Studies*, 1, 81-95.

Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Journal of Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.

Rısbeyeva, G. (2008). *Kazak dili dil bilgisi kılavuzu* (Çev. İbrahim Esen). Almatı: Atamura.

Richards, J. C. (1971). Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, 17, 12-22.

Richards, J. C., (1988): *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London/New York: Harlow Longman.

Sakallı, E. (2016).Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk soylu öğrencilerle türk soylu olmayan öğrencilere durum eklerinin öğretilmesi meselesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 101-108.

Santos Gargallo, I. (1992). *La enseñanza de segundas lenguas: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*. Madrid: Universidad Complutense.

Seçkin Polat, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir etkinliklerinin kültürel işlevi. *Turkish Studies*, 10(7), 815-834.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.

Sonkaya, Z. Z. (2019). Dilbilimsel açıdan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları çeviri hataları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2280-2293.

Touchie, H. Y. (1986). Second language learning errors: their types, causes, and treatment. *JALT Journal*, 8(1), 75-80.

Taylor, G. (1986). Error and Explanations. *Applied Linguistics*, 7, 144-166.

Uçgun, D. (2013) Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nın Gerekliliği Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies*, 8(9), 2487-2498.

Yılmaz, O. (2015). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar, *TÜBAR*, XXX - VII, 257-275.

Yılmaz O. ve Yakar, Y. M. (2015). Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşurken yaptıkları ifade yanlışları üzerine betimsel bir bakış Kazakistan örneği. *1. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi, Gent*, Belgium.

Yılmaz Atagül, Y. ve Yahşi Cevher, Ö. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eki sorunsalı (Sakarya Üniversitesi örneği). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 294-332.

Öz Geçmiş

Vildan ÖNCÜL

27.09.1972 tarihinde Merzifon'da doğdu. 1988-1992 yılları arasında Mimar Sinan Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde lisans eğitimi aldı. 27 Eylül 1992 tarihinde Ankara Üniversitesinde öğretim görevlisi olarak göreve başladı. A.Ü. TÖMER Samsun, Ünye ve İskenderun şubelerinde Eğitim Direktörlüğü, Bölüm Başkanlığı ve Müdür Yardımcılığı görevlerinde bulundu. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine çalışmalar yaptı. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Çağdaş Türk Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalında Yüksek Lisans programını bitirdi. Üniversiteler arası değişim programıyla 2008-2010'da Taiwan Taipei National Chengchi University'de öğretim görevlisi olarak görev yaptı. 15.11.2013 tarihinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde Eğitim Koordinatörü olarak çalışmaya başladı. Yeni Türk Dili alanında ve çocuklarda Türkçenin edinimi konusunda doktorasını yapan Vildan Öncül 2020 yılında doktor unvanını aldı. Halen bu birimde çalışmaktadır; ancak 2019-2020 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Kazakistan Astana'da L. N. Gumilyev Avrasya Milli Üniversitesi Türkoloji Bölümüne öğretim görevlisi olarak görevlendirilmiştir. Dört yıldır Astana'da görevlidir. B2 düzeyinde İngilizce; B1 düzeyinde Rusça ve Kazakça bilmektedir. Temel ilgi alanı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimidir.

Sonel BOSNALI

Lisans ve Yüksek Lisans öğrenimini INALCO'da (Fransa) Doğu Dilleri ve Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretimi alanında tamamlamıştır. Aynı Enstitüde Toplumdilbilim alanında Doktora eğitimine devam ederken 1999-2001 yıllarında Araştırma Görevlisi olarak bulunduğu İran'daki Fransız Araştırma Enstitüsü'nde Azerbaycan Türkleri üzerine toplumdilbilimsel araştırmalar yapmıştır. 2003-2010 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Bölümünde önce Öğretim Görevlisi sonra da Yardımcı Doçent olarak görev yapmıştır. Bu dönemde, ayrıca Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Dil Antropolojisi dersi vermiştir. 2010 yılından beri Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümünde görev yapmakta olan S. Bosnalı, BAOK tarafından görevlendirildiği Nazarbayev Üniversitesinde 2000 yılından beri Türk Dili ve Kültürü dersleri ile Yabancılar için Türkçe dersleri vermektedir. İran Türk dilleri (Azerbaycan Türkçesi ve Halaçça) ve Fransızca üzerine makaleleri, dil teması ve göç konusunda editörlüğünü yaptığı kitapları ile Azerbaycan Türkçesi:

Toplumdilbilimsel Bir İnceleme ve Morphologie flexionnelle du français écrit başlıklı iki monografi kitabı bulunmaktadır. Toplumdilbilim, Karşılaştırmalı Dilbilim ve Yabancı Dil Öğretimi alanlarında araştırmalarını sürdürmektedir.

9. TÜRKİYE VE ALMANYA'DA EĞİTİMDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMIYLA İLGİLİ YAPILMIŞ AKADEMİK ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR İNCELEME

Mehtap ÖZDEN[1]

Göknur GÜNAY[2]

Giriş

Eğitimin temel girdisi ve çıktısı insandır. Eğitim, geçmişten bugüne insanın yaşam kalitesini artırmaya yarayan bir süreçtir. Zihnin sistematik düşünme durumunun hem bir sebebi hem de bir sonucudur. Eğitim vasıtasıyla değişen insan dünyayı da değiştirir. Değişen dünyaya göre eğitimin gereksinimleri de farklılaşır ve eğitimle ilgili yeni arayışlara, anlayışlara, yöntemlere, araçlara ihtiyaç duyulur.

Teknolojik gelişmeler öncelikle bireylerin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme yöntemlerini farklılaştırdı. Teknolojinin insan yaşamında daha etkin kullanılmaya başlanmasıyla bireylerin hayatı algılama şekillerinde de birtakım değişiklikler olmuştur (Batur ve Uygun, 2012). Bu esnada bireylerin alıcısı olduğu metinlerin yapısında ciddi değişiklikler meydana gelmekte ve metin kavramı genişlemektedir. 21. yüzyılda artık her şey kendi bağlamı içinde çözümlenmeyi bekleyen bir metindir ve bu metnin üzerine yeni bağlamlar inşa etmek gerekir. Bu da eğitimin girdisi durumundaki öğrencilerin öğrenmeyi ve üretimi gerçekleştirmesi adına onların algılarına yönelik yeni vasıtalarla yeni içeriklerle karşı karşıya getirilmeleri gerektiğini anlatır.

Teknolojik gelişmeler hayatı hızlandırmak ve kolaylaştırmak üzere tüm hızıyla sürerken bireylerin bu gelişmelere ayak uydurmaları gerekir. Çünkü 21. Yüzyıl'da teknoloji, geri dönülmez bir şekilde hayatın içindedir. Bu noktada yeni okuryazarlıklardan "dijital okuryazarlık" tüm teknolojik araçlara yönelik temel bir eleştirel okuma ve analiz yapabilme becerisinin yanı sıra katma değeri yüksek, doğru bir dijital yazma alışkanlığını içerir.

Dijital yazmadan kasıt, çok katmanlı bir metni hem içerik hem de şekil özelliklerine bir kompozisyon oluşturacak şekilde amaçlar doğrultusunda kullanabilmektir. En basitinden bugün her gün üretilen sosyal medya storyleri birçok katmanlı metin yazma işlemi sonunda ortaya çıkar. Çok katmanlı bu metinlerde birden fazla duyu organına hitap eden bir içeriğin kompozisyon oluşturacak şekilde kullanımı gerçekleştirilir. Dolayısıyla günümüzde metin oluşturmak, bir dijital aracın

[1] Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Çanakkale, Türkiye), mehtapgunes@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0385-5744

[2] Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Çanakkale, Türkiye), goknurgunay@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3370-6945

fonksiyonel kullanımının yanı sıra bilgi, kültür, görsel kullanımı, eleştirel analiz vb. biliş düzeyinde pek çok elementin işe koşumunu içerir.

WEB Teknolojisi

Web, internet ağı, ağ olarak Türkçeye çevrilen; barındırdığı birtakım kodlamalar sayesinde dünyanın herhangi bir yerinde aynı düzeyde sahip olunan araç gereçlerle her türlü iletişim ve telekomünikasyon sağlayan teknolojinin adıdır. Şüphesiz ağ bağlantısının icadından ve sonrasında erişilebilirliğinden; teknolojik ilerlemeler içerisinde bir kırılma noktası olarak söz edilebilir. Günümüzde web 5.0 olarak adlandırılan döneme dek yaşanmakta olan ya da yaşanacak olan gelişmeler öngörülebilir durumdadır. Web teknolojisinin dönemlerine değinmek gerekirse:

Web 1.0, kullanıcının alıcı pozisyonda olduğu, etkileşimin yaşanmadığı dönem olarak adlandırılabilir ve sayfalar arası köprüler yoluyla geçiş yapılan dönemdir (Almeida, 2017). ***Web 2.0*** dönemi, sosyal web olarak da adlandırılır. Kullanıcılar arası etkileşimin gerçekleştiği bu dönem sunulan bilgiyi paylaşma ve içerik üretebilme imkânı sunmuştur. Bu dönemde Vikipedi, Facebook, Twitter, Instagram gibi sosyal medya platformları insanlığın kullanımına sunulmuştur. Bu dönemin oluşturucusu Tim O'Reilly'dir (2005). ***Web 3.0***; anlamsal web (semantic web) dönemi olarak da anılır (Hendler, 2009). Kendisinden önceki dönemden farklı olarak sunulan bilgiler arası anlamlı bağlantıların kurulabildiği ve araçların kullanıcılarca kişiselleştirildiği dönem olarak kabul edilebilir. Kişisel reklamlar, aramalar arası algoritmalar bu döneme denk gelmektedir. ***Web 4.0*** dönemi yaşamın büyük bir kısmının ağ bağlantısı üzerinden yürütülmesini öngören, araçların birbiriyle iletişime geçerek dünyayı daha da küreselleştirip küçülten dönemdir. Araçlar en uygun etkileşimi vermek üzere kullanıcı için birbiriyle etkileşimde bulunurlar. Yapay zeka uygulamalarının öne çıktığı dönemdir. Araçlar karmaşık komutları anlamlandırır, okuma ve çözümleme yapabilir. Kısacası kullanıcı; karşısında kendisinin dışında donanımlı, zihin sahibi bir bireyle etkileşim kuruyor gibidir. Bu dönem makinelerle "ortak yaşam" oluşturulabilen dönemdir. Bu yüzden "symbiotic (ortak yaşamla oluşan) web" dönemi olarak da adlandırılmaktadır (Ibrahim, 2021). ***Web 5.0*** dönemi ise duygusal-duyusal web (emotional web) dönemi olarak adlandırılan dönemdir. Web 4.0'dan sonra yaşanması öngörülen bu dönemde bireylerin duygularını anlayabilecek, akıllı donanımların üst versiyonu dijital araçların kullanılması beklenmektedir. Tablo 1'de (Özden, 2021), başlangıcından günümüzde yaşanan döneme dek web teknolojilerinin dönemleri şu şekilde özetlenmektedir:

Tablo 1. Başlangıcından günümüze web teknolojisinin dönemleri

Dönem	**Web 1.0 (1995- 2000)**	**Web 2.0 (2000-2010)**	**Web 3.0 (2010- 2020)**	**Web 4.0 (2020-...)**
Odak Noktası	Doküman odaklı	İnsan odaklı	Bilgi odaklı	Sanal gerçeklik odaklı
İletişim Türü	Tek taraflı/ statik	İnteraktif	Gerçek zamanlı	Gerçek zamanlı
İçerik Üretimi	Tasarlayıcılar tarafından üretilen statik içerik	Sosyal temelli kullanıcılar tarafından üretilen içerik	Çevrimiçi metrikler tarafından yönlendirilen içeriklerin devreye girmesi	Bulut işletim sistemi
Aksiyon	Yalnızca okuma/statik	Okuma-yazma/ interaktif	Okuma-yazma-konuşma/interaktif	Okuma-yazma-konuşma-depolama/ interaktif
Web Türü	Statik web	İnteraktif web	Semantik web	Akıllı web (intelligent web)
Örnek Uygulamalar	Britannica online	Facebook, Twitter, Youtube...	Iphone Siri	Robot süpürgeler, Glide

Tablo 1'de de görüldüğü üzere kısa bir süre içerisinde web teknolojileri insanların özellikle dört temel dil becerisi için benzersiz deneyimler sunacak hale gelmiştir. Bu deneyimler yerini gün geçtikçe aynı anda daha fazla duyu organına hitap eden, çok katmanlı metinlere boyut atlatan, insana gerçekmiş gibi ortamlarda zengin yaşantılar sunan sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamaları almaktadır.

Eğitimin temel amaçlarından biri devletlerin yetişmiş insan gereksinimi karşılamaktır. Eğitim felsefeleri çağın gereksinimlerine göre değişirken devletler de belirli aralıklarla eğitim felsefelerini pek çok yönden ve diğer kıstaslarla beraber değerlendirirler. Küreselleşmenin bir sonucu olarak devletlerin insan yetiştirme konusundaki rekabeti de hızlanmıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde teknolojik gelişmeler bir rekabet sahası da oluşturmaktadır. Teknolojik gelişmelerde öncü olan ülkeler, dünya düzeninde sözü en çok geçenlerdir. Bu yüzden her ülke yetişmiş insan

gücünü teknolojik gelişmeler ve dijital okuryazarlık konusunda da çağın gereklerine ve hatta yön vermek üzere ötesine taşımalıdır.

Küreselleşen dünyadan bahsederken eğitim sistemi konusunda da teknolojik ilerlemeler çerçevesinde gelinen noktanın tespiti için özellikle Avrupa'da endüstriyel anlamda gelişmiş ülkeler Türkiye'nin bu husustaki yerini görebilmek açısından önemli olacaktır. Bunun sebeplerinden biri teknolojik gelişmelerin endüstriyel gelişmelerle orantılı bir şekilde ilerlemesidir. Bir diğer sebep ise eğitimin çıktısı durumundaki bireylerin yetişmişlik düzeyinin göstergelerinden biri Avrupa ülkelerinden yetişen bireylerle rekabet edebilecek durumda olmalarıdır.

Eğitimde "yaparak yaşayarak öğrenme" kavramı öğrenmelerin kalıcılığı açısından tartışılmaz bir üstünlük sağlar. Teknolojide ağ bağlantısı sayesinde yaşanan bu ilerlemelerin eğitime tezahürünü tespit etmek amacıyla Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının çalışmalarını yürütmek üzere kurulmuş birim olan Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün önderliğinde Fatih Projesi uygulamaya konmuştur. FATİH Projesi dijital araçların eğitime entegrasyonu hususunda bir dönemeç olarak adlandırılabilir. Ancak Türk Millî Eğitiminin teknolojiye entegrasyonu 19. yüzyılın ortalarına tekabül eder (www.yegitek.gov.tr). Aynı zamanda Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü biriminin de tarihçesi olarak kabul edilebilen; Türk Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde teknolojik yapılanmanın tarihi şu şekilde özetlenebilir:

Tablo 2. Türk Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Eğitimde Teknolojik Yapılanmanın Kronolojisi

Tarih	**Birim-Gelişme**
1951-1952	Öğretici Filmler Merkezi
1953-1961	Test Araştırma Bürosu (TAB) Ders Aletleri Yapım Merkezi (DAYM)
1962-1967	Film-Radyo-Grafik Merkezi (FRGM)
1968-1975	Film-Radyo- Televizyonla Eğitim Merkezi (FRTEM)
1976-1981	Okuma Yazma Seferberliğine TV Okulu Projesi Desteği
1982-1992	Bilgi İşlem Daire Başkanlığı
1992-1998	Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü (BİLGEM) Film Radyo ve Televizyon Eğitim Başkanlığı (FRTEB)
1998-2009	Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK)

	Açık İlköğretim Okulu
2010	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH Projesi)
2011	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK)
2012-2019	Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Öğrenme Yönetim Sistemi (EBA Mobil Uygulama Desteği) Seni Tanıyan Sana Özel EBA (Kişiselleştirilmiş EBA)
2020	Salgın Dönemi Uzaktan Eğitim Uygulamaları (EBA ve TRT EBA; EBA Destek Noktalarının Kurulması ve Mobil EBA Destek Araçları)

(YEĞİTEK[3]'ten tablolaştırılmıştır.)

Teknolojik ilerleme süreçlerine göre web 2.0 döneminin tamamlanmasıyla (bkz. Tablo 1.) bu teknolojinin eğitime entegrasyonunun yapılması gereği doğmuştur. 2010 yılının Kasım ayında bu konuda Türk Millî Eğitiminin bir atılımı olarak Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) proje olarak deklare edilmiştir (Ayvacı, Bakırcı ve Başak; 2014). Millî Eğitim Bakanlığının sayfasında da yer verilen projenin vizyon ve misyonu şu şekilde açıklanmıştır:

"Eğitimde FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için başlatılmıştır[4]." Proje kapsamında:

-Donanım ve yazılım altyapısının sağlanması

-Eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi

-Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi

-Bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir bilgi teknolojileri kullanımının sağlanması

-Öğretim programlarında etkin bilgi teknolojileri kullanımı projenin ana bileşenlerini oluşturur.

Ayrıca projenin hedeflerinde her öğrenci için; EBA uygulamalar, EBA market, bulut hesabı, dijital kimlik, ödev paylaşımı; her öğretmen için bunlara ek olarak ders notları paylaşımı; her derslik için; etkileşimli tahta, kablolu/ kablosuz erişim; her okul için VPN- geniş bant internet erişimi, alt yapı, yüksek hızlı erişim projenin hedeflerini oluşturmaktadır.

3 Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü: https://yegitek.meb.gov.tr/
4 http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html

FATİH Projesi, özellikle EBA ve akıllı tahtanın sınıflara ve sisteme entegre edilmesi konusunda somut ilerlemeler kaydedilmiştir. EBA bilhassa 2020 küresel salgın döneminde hâlihazırda kullanılan bir sistem olarak uzaktan eğitim platformuna dönütürülmüştür. Literatüre bakıldığında özellikle 2020'den sonra EBA'nın uzaktan eğitimde kullanımıyla ilişkili olarak çalışmaların arttığı dikkat çeker (Aydın, 2020; İnci Kuzu, 2020; Türker ve Dündar, 2020; Sağır ve Dal, 2020; Kesik ve Baş, 2021...vb.).

Almanya ya da resmî adıyla Almanya Federal Cumhuriyetinde, Türkiye Cumhuriyetinde Millî Eğitim Bakanlığı görevini üstlenen bakanlık Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*)'dır. Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, Eğitim ve Araştırma adı altında iki ana koldan faaliyetlerini sürdürmektedir. Eğitim başlığı altında düzenlenen "Dijitalleşme ve STEM Eğitimi (*Digitalisierung und MINT-Bildung*)" birimi "Dijital Eğitim Girişimi"nin bir sonucudur. Bu girişimin temel hedefi dijital dünyada becerilerin gelişimini teşvik etmek, olarak belirlenmiştir. Bu girişimin faaliyet alanları:

-Dijital eğitim alanı

-Öğrenme mekânlarının donanımı

-Öğretmenlerin yeterlilikleri

-Çağdaş içerik, yöntem ve araçlar

-Kanıtlar ve bilimsel temel olarak planlanmış ve Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı sitesinde yer verilmiştir.

2016 yılı Almanya'da eğitim faaliyetleri kapsamında dijitalleşme için bir dönüm noktası olarak adlandırılabilir. "Bildung in der digitalen- Welt Strategie der Kultusministerkonferenz (Dijital Dünyada Eğitim- Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı Stratejisi)" 2016'nın Aralık ayında toplanarak eğitimde dijitalleşme konusu ele alınarak bir strateji belirlenmiştir. Bu stratejik plana göre: okul ve meslekî eğitim, üniversiteler, ileri eğitim gibi ana başlıklar halinde dijitalleşme ele alınmıştır. Yasal çerçeve çizilerek öğretmenlerin dijital eğitimlerine, kaynaklara, eğitim kurumlarının altyapı ve ekipman imkânlarına, açık eğitim kaynaklarına, müfret, öğretim, ağ oluşturma ve kalite güvencesi gibi konularda pek çok konunun eğitimin dijitalleşmesi çerçevesinde ele alındığı ve düzenlendiği görülmektedir. 2019'da ise yine Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı Stratejisi temel alınarak 2019 ve 2024 yıllarını kapsayan Digitalpakt ile okulları dijitale uygun hale getirmek Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığınca amaçlanmıştır. Digitalpakt'ın amacı tüm eyaletlerde okulları dijital altyapı ile donatmaktır. Altyapı; yukarıda da bahsedildiği üzere Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığının dijitalleşme hususunda geliştirmeyi planladığı boyutlardan yalnızca

biridir. Bu pakt ile ilgili 2022 yılında bir konferans yapılmış ve 2019'dan bu yana gelişmeleri gösteren durum raporu yayınlanmıştır. Raporda eyaletlere konu ilgili ayrılan bütçe, depolama kaynakları, projeler, akıllı okul portalları gibi 2022'ye dek gerçekleştirilmiş durumlar anlatılmaktadır.

İki ülke için de bu durumların yansıması araştırmacıların konu hakkında yaptıkları yayınlarda problem durumlarına yansımaktadır. Aynı zamanda çalışmalar sonucu elde edilen sonuçlar bu konuya bakış açısı ve gelişime imkân sağlayan durumların incelenmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda eğitimde web 2.0 araçlarının kullanımı imkânlar dâhilinde yaygınlaşması beklenen bir durumdur. Bu sebeple 2010 yılından bu yana Almanya ve Türkiye'de web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin durumun tespit edilmesi amacıyla araştırma sorusu ve onu açımlayan alt sorular şu şekilde sorulmuştur:

Türkiye ve Almanya'da derslerde web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili yapılmış akademik çalışmalar değerlendirildiğinde iki ülkede eğitimde web 2.0 araçlarının kullanımı açısından ne gibi farklar bulunmaktadır?

-Türkiye ve Almanya'da 2010- 2023 yıllarında eğitimde web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili hangi çalışmalar yapılmıştır?

-Türkiye ve Almanya'da eğitimde web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili yapılmış çalışmaların sayısı ve konuları nelerdir?

-Türkiye ve Almanya'da eğitimde web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili yapılmış çalışmalara bakılarak 2010'dan bu yana bu hususta iki ülke arasında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler bulunmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgularla ilgili yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman analizi ya da doküman incelemesi; tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir ya da diğer yöntemlere ek bir yöntem olarak konuyu detaylandırmak amacıyla tercih edilebilir. Bu çalışma için incelenen dokümanlar Web of Science'ta ve Scopus'ta yapılan taramalar sonucu elde edilmiş bilimsel çalışmalardır. Almanya için ve Türkiye için olmak üzere Almanca ve Türkçe olarak toplam iki adet başlık kullanılmış ve bu başlıklara göre saptanan dokümanlar konuları bakımından incelenmiş ve yorumlanmıştır. Taramalar şu iki başlık doğrultusunda gerçekleştirilmiştir:

1. tarama: "Topic: Web 2.0 Tools (Germany region)" filtresi doğrultusunda elde edilen "eğitim-öğretim- öğrenme" içerikli 2010- 2023 yıllarını kapsayan kaynaklar (Web of Science ve Scopus)

2. tarama: "Topic: Web 2.0 Tools (Turkey region)" filtresi doğrultusunda elde edilen "eğitim-öğretim- öğrenme" içerikli 2010- 2023 yıllarını kapsayan kaynaklar (Web of Science ve Scopus)

Verilerin Analizi

Bu çalışmada Türkiye ve Almanya'da eğitim alanında dijitalleşmeyle ilgili yaşanan durumlara ışık tutmak amacıyla eğitimde web 2.0 araçlarının kullanılması betimlenmeye çalışılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle ortaya konmaktadır. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenebilir ya da görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular altında boyutlandırılabilir. Bu çalışmada da toplanan veriler analiz edilirken sorulmuş üç alt soru altında analiz yapılmak suretiyle yorumlanmaktadır.

Güvenirlik ve Geçerlik

Güvenirliği artırmak adına bu çalışmada derinlik odaklı veri toplanmaktadır. Derinlik odaklı veri toplanırken toplanan verilerin beraber yorumlanarak birbirini teyit edecek şekilde örgütlenmesi amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İncelenen dokümanlarda ayrıntılı filtreleme yapılmış ve çalışmaların konu alanlarından (topic) hareketle Türkiye ve Almanya'da eğitimde web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili bütüncül bir betimleme yapılmaktadır. Bu yüzden veri toplarken yalnızca çalışmaların isimleri, sayıları, yılları tablolaştırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışmanın bulgularına yer verilmektedir.

Web of Science ve Scopus'ta tespit edilen kaynaklar sonucunda Almanya Bölgesi ve Türkiye Bölgesinde ilgili veri tabanlarında saptanan çalışmalara dair frekans tabloları aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. 2010- 2023 yıllarında Web of Science ve Scopus'ta yer alan Almanya Bölgesinden web 2.0 araçlarının eğitim, öğretim ve öğrenmede kullanılması konulu çalışmalar

Almanya Bölgesi	**f**
WoS	13
Scopus	7
Toplam	*20*

Tablo 4. 2010- 2023 yıllarında Web of Science ve Scopus'ta yer alan Türkiye Bölgesinden web 2.0 araçlarının eğitim, öğretim ve öğrenmede kullanılması konulu çalışmalar

Türkiye Bölgesi	**f**
WoS	4
Scopus	49
Toplam	*53*

Web of Science'ta Almanya'dan daha fazla çalışma yer aldığı anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 3 ve 4). Buna karşın Scopus'ta Türkiye'den daha fazla çalışmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Genel anlamda web 2.0 araçlarının 2010- 2023 yıllarında Türkiye'de bu iki veri tabanında kendine yer bulmuş daha fazla çalışmanın yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Almanya Bölgesi için tespit edilen çalışmaların zaman aralıklarına göre dağılımı

Almanya Bölgesi	**f**
2010-2013	11
2014-2017	2
2018-2023	7
Toplam	*20*

Tablo 5'te Almanya'daki çalışmaların daha çok 2010-2013'te yoğunlaştığı söylenebilir. Bu da web 2.0 uygulamalarının geliştiği döneme daha yakın bir tarihte çalışmaların şekillendiğini göstermesi bakımından önemlidir. 2018-2023 yıllarında yeniden çalışmaların sıklaştığı görülmektedir.

Tablo 6. Türkiye Bölgesi için tespit edilen çalışmaların zaman aralıklarına göre dağılımı

Türkiye Bölgesi	**f**
2010-2013	4
2014-2017	12
2018-2023	38
Toplam	*54*

Tablo 6'da 2018-2023 yıllarında Türkiye'deki çalışmaların hızlandığı görülür. Bu anlamda tablo 5 ile tablo 6 karşılaştırıldığında Türkiye'de web 2.0 uygulamalarının eğitim, öğretim ve öğrenme alanlarında zaman içerisinde öneminin daha net anlaşılan bir konu olarak yorumlanabilir. Almanya'da ise bu hususun teknolojinin

gelişmesine paralel olarak çalışmaların dönemsel anlamda şekillendiği yorumu yapılabilir.

Tablo 7. Web of Science "Topic: Web 2.0 Tools (Germany region)" filtresi doğrultusunda elde edilen "eğitim-öğretim- öğrenme" içerikli kaynaklar (2010- 2023)

Çalışmanın Adı	**Yazarlar**
The Effect of Project Based Web 2.0-Learning on Students' Outcomes	Mohamed, B., & Koehler, T. (2012)
Using Web 2.0 in Teaching and Research: Insights From Trainings and User-Driven Research	Grote, B. (2012)
The Effect of Generic Medicines E-Learning Course via Web 2.0 Tools On Knowledge Of Pharmacists And Pharmacy Students	Alkoudmani, R. M., Elkalmi, R. M., Hassali, M. A., & Apolinário-Hagen, J. (2021).
Pharmacists' Familiarity with E-learning in Transferring Pharmaceutical Knowledge in the Arab World	Alkoudmani, R. M., Elkalmi, R. M., Apolinário-Hagen, J., Alkhoshaiban, A. S., & Al-Essa, R. K. (2021).
Enhancing Personal Learning Environments by Context-Aware Taggindg	Cao, Y., Kovachev, D., Klamma, R., & Lau, R. W. (2010)
Virtual Collaborative Learning: Opportunities and Challenges of Web 2.0-Based E-Learning Arrangements for Developing Countries	Tawileh, W., Bukvova, H., & Schoop, E. (2013).
Construction and evaluation of a blended learning platform for higher education.	Beutelspacher, L., & Stock, W. G. (2011)
Web 2.0 And Competence-Oriented Design Of Learning-Potentials And Implications For Higher Education	Schneckenberg, D., Ehlers, U., & Adelsberger, H. (2011).
Mlearning 2.0: Fostering International Collaboration	Cochrane, T., Bateman, R., Buchem, I., Camacho, M., Gordon, A., Keegan, H., & Rhodes, D. (2011).
Integrating E-Tandem In Higher Education	Pomino, J., & Gil-Salom, D. (2016).
Research-Based Learning In Education Studies: Design Inquiry Using Group E-Portfolios Based On Blogs	Marín, V. I. (2020).
Training And Qualification: Essentials Of New Learning	Scholl, H., & Baldus, A. (2016).

Interuniversity Collaborative Learning with Wiki Toolsets	Katzlinger, E., & Herzog, M. (2013)

Tablo 7'ye göre Web of Science'ta ilgili filtrelere göre yapılan taramada Almanya bölgesinde 2010-2013 yılları arası çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların konuları çeşitli öğretim yaklaşımlarını (proje tabanlı, iş birlikli, harmanlanmış öğrenme, bireyselleştirilmiş öğretim vb.) yaklaşımlar üzerinden web 2.0 araçlarının değerlendirilmesini amaçladığı görülmektedir. Araçlar olarak wiki uygulamaları, çeşitli bireyselleştirilmiş öğrenme uygulamaları baz alınmıştır. Çalışmaların bir kısmı hedef kitleye göre (yükseköğretim vb.) şekillenirken bazıları da bölgesel uygulamalara göre şekillenmektedir. 2013-2019 yıllarını kapsayan çalışmalarına bakıldığında göçmenlerin dil öğretimine yönelik bir çalışmanın bu döneme denk geldiği görülmektedir. Yine bu dönemde uygulamalar ve bu uygulamaların genel anlamda kalitesine yönelik bir çalışmanın da yer aldığı görülmektedir. 2019- 2023 arası web 2.0 uygulamalarının süreç ve sonuç temelli ölçme değerlendirme malzemesi olarak kullanılmasına yarayan e-portfolyo uygulamaları hususunda çalışmalar göze çarpar. Eczacılık ve tıp alanındaki öğrenmelere yönelik uygulamaların da araştırmalara konu edildiği söylenebilir.

Tablo 8. Scopus "Topic: Web 2.0 Tools (Germany region)" filtresi doğrultusunda elde edilen "eğitim-öğretim- öğrenme" içerikli "social science" "article title, abstract, keywords" filtresine göre kaynaklar (2010-2023)

Çalışmanın Adı	**Yazarlar**
The Effect Of Generic Medicines E-Learning Course Via Web 2.0 Tools on Knowledge Of Pharmacists And Pharmacy Students	Alkoudmani, R. M., Elkalmi, R. M., Hassali, M. A., & Apolinário-Hagen, J. (2021).
Research-Based Learning İn Education Studies: Design İnquiry Using Group E-Portfolios Based on Blogs	Marín, V. I. (2020).
To Be or Not To Be Digital - Shakespeare 2.0	Eisenmann, M. (2022).
The Postmodern Dialogue And The Ethics of Digital Based Learning	Kergel, D. (2018).
Digging The Web: Promises And Challenges of Using Web 2.0 Tools For Audience Research	Hastall, M. R., & Sukalla, F. (2013).
Interuniversity Collaborative Learning With Wiki Toolsets	Katzlinger, E., & Herzog, M. (2013, January).
Web 2.0 And Competence-Oriented Design of Learning-Potentials And İmplications For Higher Education	Schneckenberg, D., Ehlers, U., & Adelsberger, H. (2011).

Tablo 8'de Scopus'ta yapılan ilgili filtrelemelere göre taramalarda Almanya bölgesindeki çalışmaların yıllar bazında özellikle 2018'den sonra ve 2013'den önce olarak gruplanabildiği görülür. 2010-2013 yıllarında yapılan çalışmalar araştırmalarda web 2.0 araçlarının kullanımı, yükseköğretimde web 2.0 uygulamalarının kullanımı, web 2.0 uygulamalarına göre öğrenme tasarımlarının düzenlenmesi ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. 2018'den sonraki çalışmalar e-öğrenme, blog ve birtakım web 2.0 uygulamalarının kullanımının yabancı dil öğretimi, eczacılık gibi farklı alanlarda kullanımını içermektedir. Ayrıca araştırma temelli öğrenme, grupların eğitiminde e-portfolyo içerikli ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yanı sıra dijital tabanlı öğrenme etiği gibi konuların çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 9. Scopus "Topic: Web 2.0 Tools (Turkey region)" filtresi doğrultusunda elde edilen "eğitim-öğretim- öğrenme" içerikli "social science" "article title, abstract, keywords" filtresine göre kaynaklar (2010-2013)

Çalışmanın Adı	**Yazarlar**
Web 2.0 tools for public participation through government websites | Herramientas Web 2.0 para la participación pública a través de los sitios de Internet del gobierno	Karkin, N. (2013).
Examining web 2.0 tools usage of science teacher candidates	Balkan Kiyici, F. (2012).
The efficient virtual learning environment: A case study of web 2.0 tools and Windows live spaces	Uzunboylu, H., Bicen, H., & Cavus, N. (2011)

Tablo 9'a göre 2010-2013 yıllarında yapılmış çalışmalara bakıldığında yaşam boyu öğrenme kapsamına girebilecek devlet uygulamaları, öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını kullanmaları, öğrenme ortamlarında kullanılabilecek web 2.0 uygulamalarıyla ilgili çalışmalar yapıldığı görülür.

Tablo 10. Scopus "Topic: Web 2.0 Tools (Turkey region)" filtresi doğrultusunda elde edilen "eğitim-öğretim- öğrenme" içerikli "social science" "article title, abstract, keywords" filtresine göre kaynaklar (2014-2018)

Çalışmanın Adı	**Yazarlar**
Factors related to college students' self-directed learning with technology	Sumuer, E. (2018)
Implementation of web 2.0-supported flipped learning in the learning management systems course: An experience from Turkey	Tosun, N. (2017)

Perceptions of pedagogical formation students about Web 2.0 tools and educational practices	Avcı Yücel, Ü. (2017)
The use of digital storytelling in nursing education, case of Turkey: Web 2.0 practice	Tatli, Z., Turan-Guntepe, E., Özkan, Ç., Kurt, Y., & Caylak Altun, E. (2017)
An examination of science teachers' knowledge structures towards technology	Canbazoğlu Bilici, S. (2016)
Preservice teachers' perception and use of personal learning environments (ples)	Şahin, S., & Uluyol, Ç. (2016)
Social media and peer feedback: What do students really think about using Wiki and Facebook as platforms for peer feedback?	Demirbilek, M. (2015)
Assessing Elt pre-service teachers via web 2.0 tools: Perceptions toward traditional, online and alternative assessment	Demirbilek, M. (2015)
The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching	Basal, A. (2015)
Assessing ELT pre-service teachers via web 2.0 tools: Perceptions toward traditional, online and alternative assessment	Cirit, N. C. (2015)
Integration of web 2.0 tools into non-formal learning practices: Exploring IBM's digital spaces	Kok, A. (2014)
Providing knowledge recommendations: An approach for informal electronic mentoring	Colomo-Palacios, R., Casado-Lumbreras, C., Soto-Acosta, P., & Misra, S. (2014)

Tablo 10'a göre 2014-2018 yıllarında yapılmış çalışmalarda ters-yüz öğrenme, öğretmenlerin web 2.0 araçları ile ilgili yeterlilikleri, sosyal medya uygulamalarının öğretimde kullanımıyla ilgili içerikler doğrultusunda çalışmaların şekillendiği görülür. Az sayıda dijital hikâye kullanımıyla ilgili ve web 2.0 araçlarının kullanımının yaygınlaşması adına teknolojik gelişmeleri inceleyen çalışmalar da bulunur.

Tablo 11. Scopus "Topic: Web 2.0 Tools (Turkey region)" filtresi doğrultusunda elde edilen "eğitim öğretim- öğrenme" içerikli "social science" "article title, abstract, keywords" filtresine göre kaynaklar (2019-2021)

Çalışmanın adı	Yazarlar
Enhancing Authenticity in College Level English Classrooms via Instructional Technology	Gedik Bal, N., & Savas, P. (2021).

Distance education in COVID-19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competences	Öçal, T., Halmatov, M., & Ata, S. (2021)
Distance educatıon experıences of secondary school math teachers during the pandemıc: a narratıve study	Akar, S. S., & Erden, M. K. (2021).
Collaborative group activities in the context of learning styles on web 2.0 environments: An experimental study.	Pürbudak, A., & Usta, E. (2021).
The change of primary school teachers' technological pedagogic content knowledge self-confidence and web 2.0 self-efficiencies for science course with in service training	Bayrak, N., & Bayrak, G. (2021).
Investigating the Effect of Using Web 2.0 Tools on 7th-Grade Students' Academic Achievements in Science and Self-Directed Learning with Technology	Kırıkkaya, E. B., & Yıldırım, İ. (2021)
Examining formative evaluation experiences of prospective socil studies teachers using web 2.0 applications	Çelik, T. (2021)
A book review on English learning in the digital age	Cecen, G., & Peker, H. (2021).
The effect of technology-based materials on vocational high school students' listening skill	Merve, D., & Tavil, Z. (2021).
Extensive reading and web 2.0 tools in tandem: a mixed-methods study	Bakla, A. (2020).
The effect of mentimeter and Kahoot applications on university students' E-learning	Gokbulut, B. (2020).
Teachers' Opinions about Distance Web 2.0 Tools Training and Teachers' In-Class Web 2.0 Practices	Sahin-Topalcengiz, E., & Yildirim, B. (2020).
Student's Perception of Web 2.0 Tools and Educational Applications	Ozcinar, Z., Sakhieva, R. G., Pozharskaya, E. L., Popova, O. V., Melnik, M. V., & Matvienko, V. V. (2020).
Investigation of the effect of digital storytelling on cultural awareness and creative thinking	Karakuş, M., Türkkan, B. T., & Namlı, N. A. (2020).
The effect of activities developed with web 2.0 tools based on the 5e learning cycle model on the multiplication achievement of 4th graders	Özenc, M., Dursun, H., & ŞAHİN, S. (2020).

Developing a scale to assess teachers' perceptions towards using web 2.0 tools in lectures (TPUWL scale)	Yildirim, B., & Akkuş, A. (2020).
Web 2.0 technologies supporting problem-based learning: a systematic literature review	Ünal, E. (2019).
The experiences of pre-service science teachers in educational content development using web 2.0 tools	Gursoy, G., & Goksun, D. O. (2019).
Effects of instruction supported by web 2.0 tools on prospective teachers' biotechnology literacy	Firat, E. A., & Köksal, M. S. (2019).
The relationship between lifelong learning trends, digital literacy levels and usage of web 2.0 tools with social entrepreneurship characteristics	Gür Erdoğan, D., Canan Güngören, Ö., Hamutoğlu, N. B., Kaya Uyanık, G., & Demirtas Tolaman, T. (2019).
Using Web 2.0 technologies to support teacher candidates' content development skills	Unal, E., & Uzun, A. M. (2019).
Investigation into information literacy and the use of web 2.0 technologies in a faculty of architecture	Bakbak, D. (2019).
Teachers' views on the availability of web 2.0 tools in education	Caliskan, S., Guney, Z., Sakhieva, R., Vasbieva, D., & Zaitseva, N. (2019).

Tablo 12. Scopus "Topic: Web 2.0 Tools (Turkey region)" filtresi doğrultusunda elde edilen "eğitim-öğretim- öğrenme" içerikli "social science" "article title, abstract, keywords" filtresine göre kaynaklar (2022-2023)

Çalışmanın Adı	**Yazarlar**
Development of T-PACK with Web 2.0 tools: Design-based study	Uygun, T., Sendur, A., Dere, R., & Ozcakir, B. (2023)
Turkish Teachers' Competence in Creating Digital Stories with Web 2.0 Tools	Türkben, T., & Alptekin, E. (2023)
The effects of Web 2.0 supported environmental education on self-efficacy belief regarding environmental education and environmental awareness	Küçükaydın, M. A., & Ulum, H. (2023)
A Teaching Suggestion in the COVID-19 Disease Pandemic Period: The Educational Website Enriched by Web 2.0 Tools	Yildirim, M., & Gurleroglu, L. (2022)
A systematic literature review of web-based student response systems: Advantages and challenges	Kocak, O. (2022).

Examining EFL Teachers' TPACK Perceptions, Web 2.0 Tools Usage, Workload, and Technostress Levels	Hunutlu, Ş., & Küçük, S. (2022).
Project-based Online Collaboration for ELT Pre-service Teachers After the COVID-19 Pandemic |	Cirit-Isikligil, N. C. & Günay, D. (2022).
Investıgatıon of secondary school students' vıews on web 2.0 supported educatıonal web site	Gürleroğlu, L., & Yıldırım, M. (2022).
Investigation of the effect of web 2.0 supported 5e learning model on students' success and opinion in teaching pressure unit in distance education	Çömez, C. B., Çavumirza, E., & Yildirim, M. (2021)
The effect of using web 2.0 tools in the primary school 4th-grade science course on various variables	Uysal, M. Z., & Çaycı, B. (2022)

Tablo 11 ve tablo 12'ye göre 2018'den sonra yapılan çalışmalarda ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı, çeşitli kademelerde eğitim uygulamaları, web 2.0 araçlarının kullanımında öğretmen yeterlilikleri, web 2.0 araç kullanımıyla çeşitli okuryazarlık becerilerinin ilişkilerinin incelendiği anlaşılmaktadır. Bu dönemde uzaktan eğitime ilişkin (COVID-19 kaynaklı) çalışmaların arttığı görülür. Yine önceki yıllarda olduğu gibi çeşitli öğretim yöntemlerinin web 2.0 araçlarıyla uygulanmasına yönelik incelemeler yapılmıştır. Öğrencilerin uygulamalarla ilgili görüşlerine ve web 2.0 araçlarını kullanma durumları ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilere yer veren çalışmalara rastlanmaktadır. Çalışmaların bir kısmında da dijital hikayenin derslerde kullanımıyla ilgili durumların öğrenmeye etkileri araştırılmıştır.

Tablo 13. Web of Science "Topic: Web 2.0 Tools (Turkey region)" filtresi doğrultusunda elde edilen "eğitim-öğretim- öğrenme" içerikli kaynaklar

Çalışmanın Adı	Yazarlar
Examining EFL Teachers' TPACK Perceptions, Web 2.0 Tools Usage, Workload, and Technostress Levels	Hunutlu, Ş., & Küçük, S. (2022)
The effects of Web 2.0 supported environmental education on self-efficacy belief regarding environmental education and environmental awareness	Küçükaydın, M. A., & Ulum, H. (2023).
Development and validation of machine learning-based clinical decision support tool for identifying malnutrition in NICU patients	Yalçın, N., Kaşıkcı, M., Çelik, H. T., Demirkan, K., Yiğit, Ş., & Yurdakök, M. (2023)
Examination on implications of Web 2.0 Tools in the field of Special Education	Kanbul, S., Soykan, E., & Ercag, E. (2020)

Tablo 13'te 2010-2023 yılları arası Web of Science'ta Türkiye bölgesinde taranan eserler yer almaktadır. Çalışmaların 2020'den sonraki döneme denk geldiği görülmektedir. Web 2.0 araçlarının öğretmen kullanımı ve bu kullanımların farklı değişkenlerle ilişkisinin açıklanması, yabancı dil öğretiminde farklı teknikler için web 2.0 araçlarının kullanımı, özel eğitim alanında web 2.0 araçlarının kullanımı gibi konuların işlendiği araştırmaların olduğu görülür.

Yorumlar

Tüm tablolar değerlendirildiğinde çalışmaların sayısı belirlenen dönem ve konular kapsamında veri tabanlarında:

- Türkiye'de yapılan çalışmaların daha fazla olduğu ve daha geniş yelpazede ele alındığı söylenebilir.

-Almanya'da yapılan çalışmaların 2010-2013 yıllarında; Türkiye'de yapılanların ise 2018-2023 yıllarında yoğunlaştığı görülür.

-Almanya'daki çalışmalarda öğretim ilke ve yöntemlerine dönük çalışmalara yoğunlaşıldığı söylenebilir. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme ve informal öğrenmeler kapsamına da girebilecek bireyselleştirilmiş uygulamaların da web 2.0 araçlarıyla ele alındığı görülür. Yükseköğretimdeki web 2.0 uygulamaları ile tıp ve eczacılık alanlarını kapsayan öğrenmelerle ilgili de az sayıda çalışma yer almaktadır. Yine kademe farkı olmadan özellikle çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışını benimseyen çalışmaların da web 2.0 çerçevesinde konu edildiği görülmektedir. Yanı sıra yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmalarla da yine karşılaşılmıştır.

-Türkiye'deki çalışmalarda ise çalışma alanların Almanya'ya oranla daha çeşitli olduğu söylenebilir. Özellikle 2018'den sonra uzaktan eğitimde web 2.0 uygulamalarının çevrimiçi derslerde kullanımına yönelik çalışmalar dikkat çeker. Almanya'dan farklı olarak dijital hikâye, öğretmen yeterlilikleri, web 2.0 araçlarının farklı okuryazarlıklara etkisi gibi çalışmalara rastlandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin teknoloji ve teknolojik araçlara erişimi ile ilgili çalışmalar, ana dili eğitiminde dil becerileriyle ile ilgili çalışmalar, özel eğitimle ilgili çalışmalar ve dijital hikâyelerle ilgili çalışmalar Türkiye'de öne çıkarken; yükseköğretim, sosyal medya ve wiki uygulamaları, öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili uygulamalar, ölçme değerlendirmeyle ilgili uygulamalar her iki ülkede de araştırmalara konu olmuştur.

Sonuç

2010 yılı, web teknolojilerinin gelişim sürecinde web 2.0 döneminden web 3.0 dönemine geçilen yıldır. Özellikle web 2.0 dönemine ait araç ve uygulamaların eğitimde kullanımı kendisinden sonraki dönemlerden tüm araştırmalarda daha fazla öne çıkmaktadır. Bunun nedeni web 2.0 uygulamaları kavramının ve etkileşimin temel anlamda ortaya çıkan ilk araçları ve dolayısıyla uygulamaları kapsamasıdır.

Web 2.0 dönemine geçilirken dijital araçlar etkileşime imkân sağlayacak şekilde geliştirilmiştir. Kendisinden sonraki akıllı cihazları içeren, kullanımları kişiselleştiren, cihazları küçülten hatta giydiren; nesnelerin kendi internet bağlantısını kontrol edebildiği süreçlerin temeli olarak varsayılmaktadır.

Eğitimde ekonomik durum, altyapı ve donanım gibi durumlar göz önünde bulundurulduğunda web 2.0 araçları derslerde hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından kolayca kullanılabilir hem de evde bunu destekleyecek ödevler oluşturulabilir. Türkiye, özellikle akıllı telefon ve tablet kullanımının yaygınlığı bakımından son derece gelişmiş bir ülkedir. Özellikle öğrencilerin bu telefonları işlevsel olarak eğitim- öğretim faaliyetlerinde, yapıcı bir şekilde kullanılması sağlanmalıdır.

Web araçlarının 2.0 dönemi teknolojinin eğitimi geliştirdiği noktada bir dönüm noktası olarak adlandırılabilir. Her şeyden önce basit uygulamalardan oluştuğundan etkileşime olanak sağlaması, bilgisayar, tablet, akıllı telefon, akıllı tahta gibi araçlara kolayca indirilebilmeleri, bu araçların sonraki dönemlerde yaygınlaşması ve erişiminin kolaylığı web 2.0 araçlarının eğitimde yaptığı değişimin sebepleridir. Günümüzde okullarda web 2.0 uygulamalarının henüz tam olarak yerleştiği söylenemez. Bu durum ülkelerin eğitime ayırdığı bütçelerle ilgili olabileceği gibi örneğin Avrupa ülkelerinde eğitimin doğrudan sosyalleşmeyle ilişkilendirildiği ülkelerde teknolojinin özellikle yükseköğretimden önceki dönemlerde kaçınılan bir şey olduğu düşünebilir. Yeni dönemde teknolojinin ülkeler için ve bireysel yaşamda da bir güç olduğu düşünüldüğünde, yeni gelen her neslin teknolojik gelişmelerin giderek yoğunlaştığı bir ortamın içine doğdukları yadsınamaz bir gerçektir. Bu konuda donanımlı bireyler yetiştirmekten kaçınılamaz.

Bu çerçevede Türkiye'deki araştırmaların konuyu geniş bir perspektifte ele aldığı, ülke içindeki gereksinimlere göre şekillendirdiği; Almanya'nın ise daha spesifik alanlara dönük olarak bu husustaki çalışmaları yürüttüğü ve çalışmaların yoğunlaştığı zaman aralığı dikkate alındığında trendlere uygun olarak akademik çalışmalar üretildiği ancak daha sonra önemini yitirmemiş hatta güçlendirmiş olmasına rağmen web 2.0 araçlarıyla ilgili çalışmalara verilen ağırlığın azaldığı söylenebilir.

Teknolojinin önemi hayatları etkileme oranıyla orantılıdır. Her geçen gün bireylerin hayatında edindiği alan büyüyen teknoloji hususunda web araçlarının, kişilerin işlerini kolaylaştıran bir uzuvları olduğu düşünüldüğünde bu husustaki araştırmaların nitelik ve nicelik olarak artırılması son derece önemli olacaktır.

Kaynakça

Almeida, F. (2017). Concept and dimensions of web 4.0. *International journal of computers and technology*, *16*(7).

Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde eba tv üzerinden yapilan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 877-894.

Ayvacı, H.Ş., Bakırcı, H. ve Başak, M.H. (2014). Fatih projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 2014,Cilt:XI, Sayı:I,20-46 http://efdergi.yyu.edu.tr

Batur, Z., ve Uygun, K. (2012). İki neslin bir kavram algısı: teknoloji. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 74-88.

Hendler, J. (2009). Web 3.0 Emerging. *Computer*, *42*(1), 111-113.

Ibrahim, A. K. (2021). Evolution of the Web: from Web 1.0 to 4.0. *Qubahan Academic Journal*, *1*(3), 20-28.

İnci Kuzu, Ç. (2020). Covıd-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkokul uzaktan eğitim programı (eba tv) ile ilgili veli görüşleri. *Journal of National Education*, *49*.

Kesik, C., & Özlem, B. A. Ş. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden eba ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *11*(1), 93-115.

O'reilly, T. (2005). What is web 2.0. (O que é Web 2.0: padrões de design e modelos de negócios para a nova geração de software.) *Retrieved Aug*, *10*, 2017.

Özden, A. T. (2021). Dijital dünyada pazarlama iletişimi, Ankara: Detay Yayıncılık.

Sağır, Ş. U., & Elif, D. A. L. (2021). Pandemi sürecinde EBA platformuna yönelik sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 333-352.

Türker, A., & Dündar, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim aği (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 323-342.

Yildirim, A., & Simsek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastirma Yöntemleri* (8th ed.). Seckin Yayinevi.

Yildirim, A., & Simsek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastirma Yöntemleri*, Seckin Yayinevi.

Öz Geçmiş

Mehtap ÖZDEN

Tokat doğumludur. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden 2000 yılında mezun olmuştur. Yüksek lisansını 2003'te Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında, doktorluğunu ise Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde 2009'da tamamlamıştır. 2019 yılında Doçent unvanını alan yazar, mesleğe 2000 senesinde İstanbul'da edebiyat öğretmeni olarak başlamıştır. Yine aynı yıl Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne araştırma görevlisi olarak atanan yazar, 2005'te doktora eğitimini de yaptığı Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak görev yapmış ve doktor eğitimini tamamlamasıyla 2010'da Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesine dönmüştür. Halen Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Yazarın kitap çalışmaları, çeşitli dergi ve sempozyumlarda yayınlanmış makale ve bildirileri bulunmaktadır. Evli ve ikiz çocuk annesidir.

Göknur GÜNAY

1990 İzmir doğumludur. İlk ve ortaokulu İzmir ilinin Karşıyaka ilçesinde okumuştur. İzmir Anadolu Öğretmen Lisesinden 2008 yılında mezun olduktan sonra Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünü 2012'de tamamlamıştır. 2014-2018 yılları arasında İzmir'de bir özel okulda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapmıştır. Ocak 2020'de Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başlamış ve Ocak 2022'de mezun olmuştur. Yazarın yüksek lisans tez çalışması dijital okuryazarlık üzerinedir. Ekim 2022'de Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora programına başlamıştır ve burada öğrenimini sürdürmektedir. Özellikle dijital okuryazarlık, yeni okuryazarlıklar, dil becerileri ve yeni okuryazarlıklarla ilişkileri, yeni nesil metinlerin eğitimde kullanımı üzerine odaklanmakta olup çeşitli dergilerde makale, kitap bölümü, bildirileri bulunmaktadır. Yazar; Türkçe Eğitimi ve yeni okuryazarlıklar üzerine yaptığı çalışmalara devam etmektedir.

10. CUMHURİYET TÜRKİYESİ'NDE ONLİNE MÜZAYEDELERDE SATILAN CAMALTI LEVHALARDA TÜRKÇE ŞİİRLER

Aliye ÖTEN[1]

Giriş

Müzayede, bir sanat eserinin değerinin satışta artan oranlar ile belirlendiği ve eser için en yüksek teklifi veren kişiye satıldığı bir satış yöntemidir. Bazı sanat eserlerinin fiyatlarının belirlenmesinde geleneksel fiyat belirleme yöntemleri yetersiz kalmaktadır. Bir sonuca varılamadığı durumlarda ise açık arttırma yöntemi çözüm olabilmektedir. Müzayedeye çıkan her eser satılmamaktadır. Eser ile ilgilenen kişi olmaması ya da fiyatın yüksek bulunması durumunda satış gerçekleşmeyebilir. Bu durumda eser eski sahibinde ya da müzayede evinde kalır. Sanat müzayedeleri, potansiyel alıcıların uzman ve danışmanlardan bilgi edinme imkânı elde ettiği ve sanat pazarı ile ilişkili kişilerin bir araya geldiği sanatsal bir deneyim ortamıdır. Bir müzayede gerçekleşmeden önce satışa çıkacak olan eserlerin sanatçısı, dönemi, boyutları hakkında bir katalog basılır ve bu kataloglarda müzayede evi uzmanlarınca her eser için belirlenen bir alt ve üst fiyat limiti bulunur. Online müzayedelerde ise kayıtlı kullanıcıların belirli bir süre içinde diğer alıcıları görmeden eseri görseli ile değerlendirip pey verdikleri ve yine çevrimiçi ödeme sistemleri kullanarak satın aldıkları bir sistem söz konusudur.

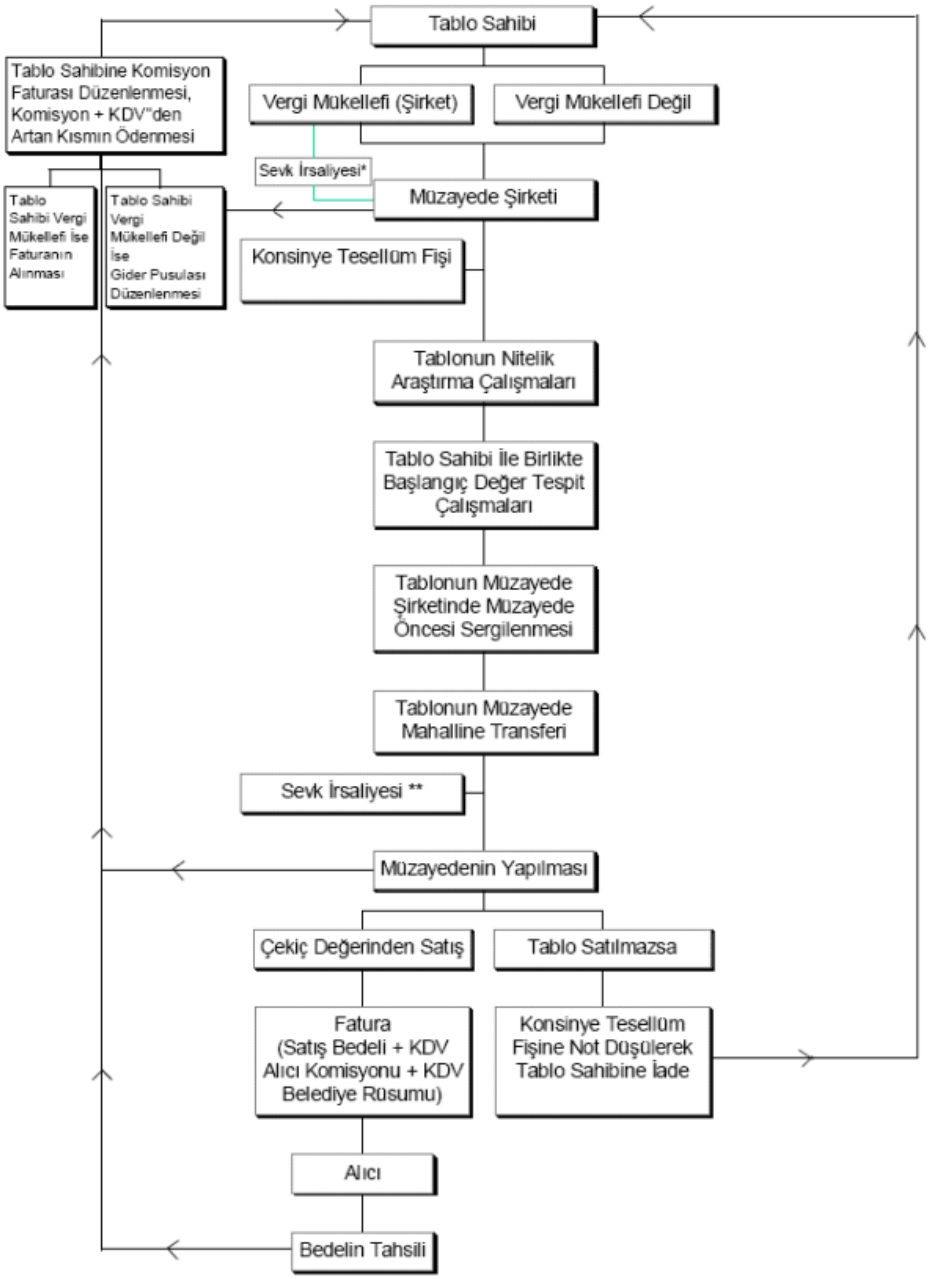
Türk Sanatı'nda müzayedelerin belki en önemli rolü gizli kalmış, evlerde kapalı kalmış eserlerin gün yüzüne çıkarılmasıdır. Müzayedeler antikaların bir nevi borsası niteliğini taşıdığından ve kıymetli eserler yüksek fiyatlara satıldığından; bu eserlerin ortaya çıkması ve daha iyi koruyacak yeni ellere geçmesine imkân sağlamaktadır. Bu da geleceği düşünürsek Türk İslam sanatının kıymetli eserlerinin daha iyi ellerde korunmuş olmasını sağlamaktadır. Müzayedelerin giderek ilgi görmesi sonucunda özellikle ülkemizde koleksiyonculuk da gelişmiştir. Ülkemizde koleksiyonculuğun gelişmesi sonucunda batıda olduğu gibi, ileriye yönelik bir yatırım ve toplum hizmeti aracı olarak özel müzelerin oluşması da gündeme gelmiştir. Fakat yurtdışındaki piyasa tecrübesinden geride olan Türk müzayedelerinin arşivleme gibi konular düşünüldüğünde son çeyrek asırdır etkin olduğu görülmektedir ve bunun da ancak son on yılı profesyoneldir. Bu dönemde müzayedeler sanatın halka tanıtılmasında aracı bir fonksiyon görevi görmüştür (Ertok, 1997, s. 75-79). Özellikle online müzayedelerin gelişmesi piyasa hacmini artırdığı gibi halk ve koleksiyonerler nezdinde farkındalık oluşturarak özellikle sanat eserinin kayıt altına alınması, tespiti, bakımı ve korunması konusunda gerekli adımların atılmasına imkân vermektedir. Cam gibi kırılgan bir zeminde kontur ve renklerin tersten çalışılarak

[1] Dr., Dyanet İşleri Başkanlığı (Ümraniye, İstanbul, Türkiye), aliyeakturk@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1753-831X

yapıldığı camaltı eserler de bu müzayedelerde yer almakta ve araştırmacıların bu çalışmada olduğu gibi dikkatini çekip araştırma yapabilmesine imkân tanımaktadır.

1. Müzayede yöntemiyle el değiştiren Türk İslam eserleri

İngilizce "auction" terimi ile ifade edilen Müzayede kavramı, açık arttırma ile satma, mezada çıkarma, ihale, artırma-eksiltme, artırma ve artırmalı satış gibi işlemleri ifade etmektedir ve yerine "açık arttırma" ve "mezat" terimleri de kullanılmaktadır (Püsküllüoğlu, 1995, s. 1131). Ülkemizde yapılan araştırmalara göre açık arttırma, mezat, ihale yerine antika eşya, mücevher ve sanat eseri alım satımında daha çok müzayede tabiri kullanılmaktadır (Oran, 2008, s. 131). Bu kavram sadece fiyat artırımı değil, fiyat eksiltme, kapalı zarf fiyat artırımı ve kapalı zarf fiyat eksiltme gibi yollarla yapılan müzayede çeşitlerini de ifade etmektedir (Vickrey, 1961, s. 8-37). Bir malın satışında alıcılar arasında fiyat artırma yarışına dayanan farklı satış biçimleri ile Müzayede evleri, bu çalışmanın konusu ve sınırlarını belirleyen özel ve sanat değeri yüksek emtiayı satıcılarından yüksek bedellerle alıcılarına ulaştırmaktadır (Sarıkaya, 2002, s. 101-107).



Şekil 1. Tablo sahibi şirket tarafından müzayedeyi yapan şirkete düzenlenen belge Müzayede şirketi tarafından düzenlenen belge (Budak-Saban, 2010 s. 171; Erol, 2000, s. 89-81).

Tablo 1'de görüldüğü üzere hem vergilendirilmesi hem de yasal bir işlem statüsünde değerlendirilmesi için eserlerin satışında düzenlenen birtakım belgeler mevcuttur. Bunun yanında satış işlemine konu olacak eserlerin bir fikir vermesi açısından bazen

değeriyle birlikte ama tümünde resmiyle ebat ve dönem bilgisi verilerek kayıt altına alınması ile satılan hem de satılmayan eserlerin mevcut sahibi ve dönem bilgilerine ulaşmak mümkün olmaktadır. Müzayede şirketlerinin satılmayan, yahut satılana kadar eserlerin restorasyon, bakım ve koruma işlerini yürüttüğü sanat galerileri; sanat piyasasını besleyen ve iş olanağı yaratan işletmelerin başında gelmektedir.

Galeriler sanat piyasasının gelişmesine ve yeni sanat akımlarının desteklenmesine olanak sağlarken, müzayedeler bu anlamda bir destek sağlamamaktadır. Galeriler, sanatçılar ve koleksiyonerler ile sıkı ilişkiler kurarken müzayede evleri kurmaz. Bu farklılıklara rağmen günümüzde müzayede evleri ve galeriler arasında bir paralellik söz konusudur. Büyük müzayede evlerinin kendilerine ait galerileri vardır. Aynı şekilde sanat galerileri sahipleri alıcı, satıcı veya aracı olarak müzayedelere katılabilmektedir (Okutur, 2011, s. 71-75). Sotheby's ve Christie's gibi müzayede evlerinin katalogları bazı eserlerin gün yüzüne çıkarılarak incelenmesi için önemli veriler içerebilmektedir.

Nadir, antika ve sanat eseri özelliklerini taşıyan pek çok varlık, belirli aralıklarla düzenlenen müzayedeler vasıtasıyla el değiştirmektedir. Müzelerden farklı olarak umuma sunulmayan ve kişilerin uhdesinde kalan bu eserlerin arasında, sanat tarihi birikimine katkı sağlayacak pek çokları bulunmaktadır (Toprak, 2016, s. 134). Yıl içinde dünya çapında 250 müzayede düzenleyebilen müzayede evlerinin ne kadar çok eserle karşılaştığını tahmin etmek zor değildir. Bunların içinde özellikle Osmanlı dönemine ait taşınabilir kültür varlıkları önemli bir yekûn tutmaktadır. Türkiye'deki köklü müzayedelerin ve günümüzde etkin çevrimiçi müzayedelerin tarihi ve araştırma olanakları düşünüldüğünde belgelerle eserlerin ait olduğu medeniyetin tespitinde en yakın ve arşiv kayıtlarından sağlamasının da yapılabileceği dönem olarak Osmanlı döneminin öne çıktığı görülür. Araştırmacıların ve ait olduğu coğrafyanın uzağında kalan bu eserlerin takibi ve tasnifi için kayıt altına alınması gerekmektedir.

2. Türk – İslam cam sanatı ve camaltı tekniği

Hassas bir malzeme olan camın Türkler tarafından mine ve yaldız kullanılarak sanat değeri taşıyacak şekilde üretildiğine yönelik kanıtlar İslâmî dönem Türk Devletleri'nden Memlükler, Eyyûbiler ve Anadolu Selçuklu örneklerinin görüldüğü 13. yüzyıldan geriye gidememektedir. Sotheby's kataloğunda 233 envanter numarasıyla yer alan 14cm. yükseklikte, geniş ağızlı, sivrilen silindirik formda, mavi, kırmızı, beyaz ve yeşil renkte yaldızlı ve mineli şeffaf camın üzerinde müzik enstrümanları tutan üç oturan figür, koşan tavşan frizinin altında bulunmaktadır. Online katalogda yer alan diğer bir cam bardak, 11,5 cm. yükseklikte 10,3 cm. çapında, ağza doğru genişleyen, sivrilen silindirik form, dudağın altında yaldızlı ve mineli hat yazılı bantlı şeffaf cam gövdeli hendesî motiflerle süslenmiştir. Bu durum eser bütünlüğüne erişilememiş parçalar da hesaba katılarak Türk-İslâm cam

sanatının Büyük Selçuklu Devleti zamanında yani yaklaşık 11. yüzyıl civarında başladığına dair bir kronoloji sunmaktadır (İğde, 2021: s. 44). Selçuklular döneminde üretilen camların, kap formunda olanları yanında dönemin cami, medrese gibi önemli mimari yapıların revzenlerinde kullanılan düz cam levha formları da vardır (Özgümüş, 2000, s. 64-66).

Şekil 2. Soldaki 13. yüzyıl Memlükler figürlü mineli, yaldızlı 14. cm. yüksekliğinde cam eser.

Şekil 3. Sağdaki 13. yüzyıl Memlükler hat bantlı, mineli, yaldızlı cam eser.

Osmanlı Devleti zamanında İstanbul'un fethinden sonra gelişmeye başlayan cam endüstrisi 17.-19. yüzyıllarda devletçe desteklenerek Eğri Kapı Tekfur Sarayı çevresi, Eyüp, Balat, Ayvansaray, Bakırköy, Beykoz, Paşabahçe, Çubuklu ve İncirköy olmak üzere İstanbul merkezli üretim yapan atölyelerde en iyi örneklerini vermiştir (Küçükerman, 1998, s. 55-58; Bayramoğlu, 1996, s. 12). Camın yayınlaşmasıyla birlikte camaltı tekniği ve bu teknikle yapılan sanat eserleri de çoğalmıştır. Topkapı Sarayı Müzesi'ndeki 181 7 tarihli Sultan II. Mahmut'a övgü konulu Mevlevi sikkesi formundaki camaltı hat levhası, Mehmet Sadık'ın 1831 ve Mehmet Emin'in 1839 tarihli Kur'an ayetleri yazılı camaltı hat levhalarına ek olarak Türk ve İslam Eserleri Müzesi'ndeki İbrahim Nuri'nin tamamı altın yaldız 1834 camaltı hat levhası bu alandaki en eski çalışmaları teşkil etmektedir (Aksoy, 1997, s. 137).

Camaltı tekniği levhanın arka yüzeyine toz boyalar, guaş, yağlıboya, hatta günümüzde akrilik boyalarla çalışılan bir tekniktir. Önce resmin deseni ve en üstte görünen detaylarla, imzadan başlanarak kontürler çekilmekte, sonrasında çizgiler arasındaki yüzeyler, en son da arka fonda görünen renkler boyanmaktadır. Daha

sonra, boyalı yüzeyi dış etkenlerden korumak amacıyla arka fona kâğıt, karton, hatta tahta levha konmaktadır. Bazen de boyanmadan bırakılan fonlarda gümüş ya da altın yaldız kâğıt, metalik levha veya ayna kullanılmaktadır, hatta bazı Türk camaltı resimlerinde desenli, işlemeli kumaş parçası görünmektedir (Aksoy, 1997, s. 136). Tüm bu işlemler tersinden yapıldığı ve ilk boya katmanı yüzeyden göründüğü için dikkat ve ustalık istemektedir. Dünyanın her yerinde aynı olan bu resimlerde camın; hem resmin yapıldığı yüzey olma, hem de vernik gibi boyaları dış etkenlerden koruyarak aynı zamanda renklere şeffaflık ve parlaklık verme gibi çeşitli fonksiyonları vardır (Aksoy, 1997, s. 17; Barışta, 2005, s. 152). Özellikle hat levhalarda şablon veya çinkodan (tutya) yapılan kalıplarla kompozisyon cama geçirilebilmektedir. Kalıp camın alt kısmına değil üst yüzeye yerleştirilmekte, kontür ve boyama bunun üzerine yapılmaktadır (Baysal, 2010, s. 14-20).

Özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında halk tarafından yoğun ilgi görerek uygulaması çoğalan camaltı levhalar 19. yüzyılda sadece İstanbul Kapalı Çarşı'daki bazı dükkânlarda değil Anadolu'nun muhtelif yerlerinde de satılmıştır. Konya, Kastamonu, Sinop, İzmir, İstanbul ve Tokat'ta bulunan ve üslup özellikleri bakımından benzerlik taşıyan bazı örneklerinin duvar levhalarının yanı sıra tepsi, ayna çerçevesi, dolap kapağı, elbise askısı, şişe içi yazılarda, hattat sandıklarının kapaklarının iç ve dış yüzey süslemelerinde, sandıkların dış kaplamalarında ve dükkân tabelalarında kullanıldığı görülmektedir (Aksoy, 1997, s. 19; Nas 2016, s. 112).

Çok farklı yerlerde kullanılan camaltı levhalarda bereket, korunma, sağlık, mutluluk, huzur, saygı gibi beklentilerin betimlendiği tasvirler ve Hüsn-i Hat eserleri olmak üzere iki farklı tema olduğu düşünülebilir. Haritalar, kuşbakışı kent planları, manzaralar, kutsal mekânlara, kişi ve olaylara yönelik tasvirlerle birlikte Hüsn-i Hatla düzenlenmiş nesne ve figürler de camaltı levhalarda görülmektedir. Hüsn-i hat ile tasarlanmış Ashab-ı Kehf gemisi, Amentü gemisi, Ayetü'l-Kürsi kayığı, Mühr-ü Süleyman, Hz. Ali'nin kılıcı Zülfikâr, tarikat sikkeleri, cami, ibrik, vazo, sürahi gibi nesneler, kuş, leylek, aslan, horoz, deve figürleri, meyveler ve ay-yıldız kompozisyonlar levhalarda sıkça kullanılmıştır (Nas, 2016, s. 100-112). Belirtilen konularla birlikte Türk camaltı resimlerinde görülen diğer bir tema ise perspektif kurallarına bağlı kalınmayan manzaralar ve Osmanlı devlet armasıdır. Hicaz demiryolu, Yavuz, Midilli, Suadiye, Mesudiye gibi Türk donanmasında hayli popüler olan büyük zırhlı savaş gemileri, Sultanahmet, Edirne Selimiye, Konya Mevlâna Cami manzaraları da camaltı levhalarda tasvir edilmiştir (Nas, 2016, s. 112).

3. Cam altına yazı yazmak: camaltı levhalarda Türkçe şiirler

Hüsn-i hatla süslenen camaltı levhalarda; sülüs, divani, kufi, talik, nesih, müsenna gibi yazı stilleriyle oluşturulan kompozisyonlar bulunmaktadır. Özellikle Tekke gibi dini yapıları da süslediği bilinen bu levhalarda Allah, Hz. Muhammed, raşid

halifelerin isimleri; Hz. Ali, Hz. Mevlâna gibi din büyüklerine hitap ifadeleri; Besmele, Kelime-i Tevhid, Elhamdülillah istifleri; Esmay-ı Hüsnâ, Hilye-i Şerifler, Kur'an'dan ayetler, dualar ve dini unsur taşıyan güzel deyişler yer almaktadır (Nas, 2016, s. 112). Muhtelif online müzayedelerde satılan beyit, dörtlük içeren şiir yazılı camaltı hat levhalarına ise çalışmamız itibariyle daha yakından bakmak gerekmektedir.

Alif Art (Keskiner-Şalabi)'nin müzayedesinde 142 numarada satışa sunulan camaltı Osmanlı saltanat arması levhası, 90x70 cm ebadında dikey orijinal çerçevesinde "Hüseyin Hüsnü" usta ketebeli ve 1322/1904 tarihlidir. Merkezdeki Sultan II. Abdülhamid (1876-1909) tuğralı saltanat arması mavi zemin üzerine ustalıkla işlenmiştir. Armanın üst kısmında sülüs hatla Kehf Sûresi 39. ayeti yazılıdır. Tuğranın bulunduğu paftayı çevreleyen hilalde Arapça, mealen; "İlahi başarıların dayanağı Osmanlı Devleti'nin padişahı" ibaresi yer almaktadır. Armanın altındaki nişanlar, soldan sağa "Şefkat Nişan-ı Zîşânı", "Nişan-ı Ali-i İmtiyaz", "Mecidi Nişan-ı Zişanı" ve "Nişan-ı Ali-i Osmani" şeklinde altlarında isimleriyle verilmiştir. Armanın bulunduğu oval kısım dikdörtgen bir çerçeve içine alınarak köşelerde kalan boşluklara barok çiçek demetleri yerletirilmiştir. Kompozisyonun en alt kısmında üstteki ayetin alttaki mütemmimi bir satır olarak celî sülüs hatla şu şiir yazılıdır:

> Salat-ı hamse narı nur eder bir abd içün tahkik,
>
> Ki narı nur eden besdir hesap et, sonra kıl tahkik.

Şekil 4. Alif Art (Keskiner-Şalabi)'nin müzayedesinden camaltı Osmanlı saltanat arması levhası

Berussa Antique'nin tamamlanan çevrimiçi müzayedesinde satışa sunulan ketebesiz 37x24 cm. ebadındaki yatay Osmanlı dönemi camaltı hat levhası siyah bir perde ile üstten süslenmiştir. Levhanın yer yer dökülmüş altın yaldız zemin üzerinde siyah renkle celî ta'lik bir beyit yazmaktadır:

Razıyım bu haline, aşığım cemaline.

Bu sabur bende iken irerim kemaline.

Şekil 5. Berussa Antique'nin müzayedesinde satışa sunulan camaltı hat levhası.

Nev Müzayedecilik'in çevrimiçi sitesinde satışa sunduğu 25x19 cm. ebadında ve 1902'ye tarihlenen dikey camaltı hat levhanın yan kısımları mavi perde ve altta çiçekli mavi vazolarla süslenmiştir. Levhanın orta kısmında ise farklı satır düzeninde ta'lik hatlar bulunmaktadır. Üstteki iki satırda beyaz zemin üzerine siyah Talik hatla şu beyit yazılıdır:

Bu dünyanın cefasından safasına nevbet gelmez,

Gafil olma ilme sa'y et, geçen günler geri gelmez.

Altındaki krem zemin üzerinde kahverengi Ta'lik hatla şu üç beyit yer almaktadır:

Sakın insafı terk etme makam-ı imtihandır bu.

Gelen durmaz gider bunda iki kapılı handır bu.

Ey misafir kıl namazın Kıble bu canibdedir.

İşte ibrik işte leğen işte peşkir iptedir.

Aman ya Baki ente'l-Baki, ya Baki ente'l-Baki.

..... ya Baki ente'l-Baki, ya Baki ente'l-Baki.

1320 (1902)

ve alttaki iki satırda beyaz zemin üzerine siyah Talik hatla şu beyit yazılıdır:

İlahi sen Kerem babın küşâd eyle.

Bu levha sahibini Ya Rabb iki alemde şâd eyle.

Şekil 6. Nev Müzayedecilik'in online sitesinde satışa sunduğu camaltı hat levhası

Alif Art Antikacılık'ın "Osmanlı ve Karma Sanat Eserleri" başlıklı çevrimiçi düzenlediği müzayedede 19. yüzyıla ait camaltı sanatının ender rastlanan bir örneği olan Osmanlı hattat sandığı satışa sunulmuştur. Ihlamur ağacından mamul iki gözlü iç kısmı kobalt mavisi renkli çiçeklerle dekore edilmiş olan sandığın üzerinde ayet-i kerime, dua ve beyitler yer almaktadır. Sanat değeri yüksek olan hattat sandığı koleksiyonluk bir eser olarak öne çıkmaktadır. Sandığın kapak kısmının üst ön yüzünde Maşallah ifadesinin ayırdığı krem zeminli iki paftada siyah ta'lik hatla şu beyit yazmaktadır:

Ey gönül sabret belâya, kıl tahammül, etme lec,

Çün buyurmuştur Nebî: e's-sabru miftahu'l-ferec. (sabır başarının anahtarıdır.)

Şekil 7. Alif Art Antikacılık'ın çevrimiçi düzenlediği müzayedede satışı sunduğu Osmanlı hattat sandığı

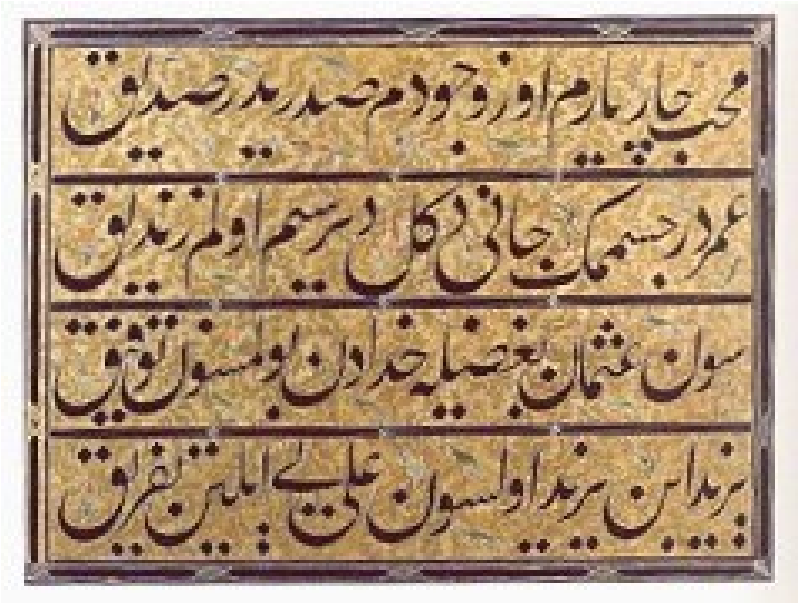
Alif Art (Keskiner-Şalabi)'nin müzayedesinde 256 lotta satışa sunulan Necip Sarıcı koleksiyonundaki iki camaltı levhanın 20. yüzyıl başına tarihlenen 40x54 cm. ebadındakinde altın yaldız fonda bordo celî ta'lik hatla şu dörtlük yer almaktadır:

Muhibb-i çâr-ı yârem öz vücudum sadrıdır Sıddik,

Ömer'dir cismimin canı değil dersem ölem zındık,

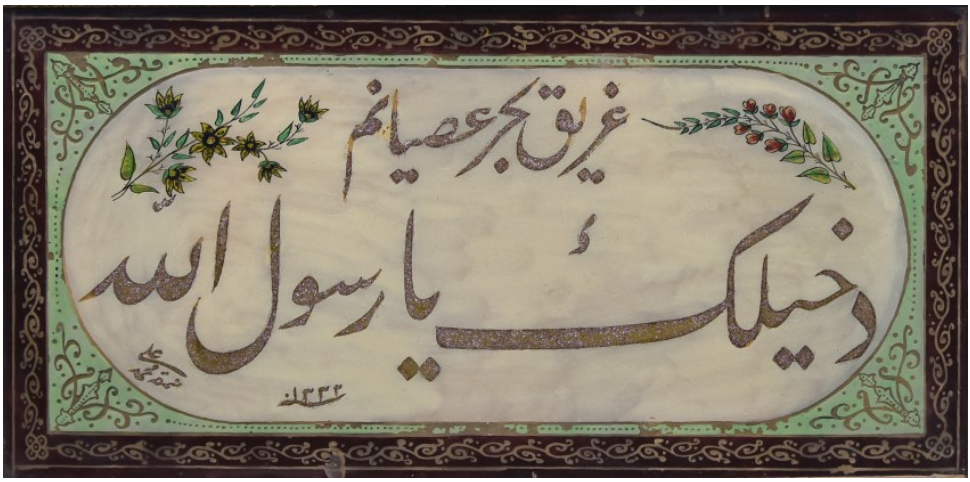
Söven Osman'a buğzuyla Hüda'dan bulmasın tevfîk,

Yezîd ibn Yezîd olsun Ali'yi eyleyen tefrik.



Şekil 8. Alif Art (Keskiner-Şalabi)'nin müzayedesinde satışa sunulan camaltı hat levha

Gala Müzayede'nin 157 lotunda satışa sunulan Mehmed Ali ketebeli camaltı hat levha 1322/1904-1905 tarihlidir ve 27 x 54 cm. ebadındadır. Beyaz zemin üzerine gümüş yaldız celî ta'lik hatla Ketenci-zâde Mehmed Rüşdî'nin "Garîk-i bahr-i isyânım dahîlek yâ Resûlullâh" yazılıdır.



Şekil 9. Gala Müzayede'de satışa sunulan Mehmed Ali ketebeli camaltı hat levha

Kashif Sofa'nın çevrimiçi müzayedesinde satışa sunulan 37x57cm. ebadında 1928 tarihli ve Hafız Ahmed Feyzi ketebeli camaltı hat levhada beyaz zemin üzerine siyah celî ta'lik hatla şu ifade yazılıdır:

İnsan bir gemi akıl yelkeni fikir dümeni,

kullan kendini göreyim seni.

Şekil 10. Kashif Sofa'nın çevrimiçi müzayedesinde satışa sunulan Hafız Ahmed Feyzi ketebeli camaltı hat levha

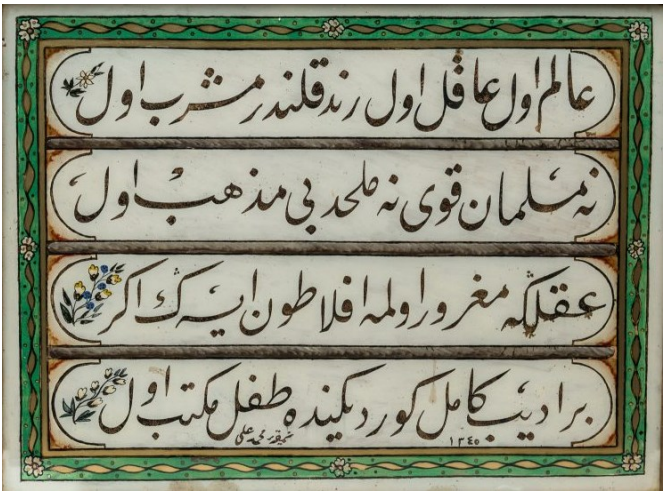
Yine Kashif Sofa'nın çevrimiçi müzayedesinde satışa sunulan 1345/1927 tarihli ve Mehmed Ali ketebeli 42x54cm ebadındaki başka bir camaltı hat levhada yeşil bir kenarsuyu içinde dört satır olarak ayrılmış beyaz zemin üzerine kahverengi celî ta'lik hatla şu dörtlük yer almaktadır:

Âlim ol, âkil ol, rind-i kalender-meşreb ol.

Ne müselman-ı kavî ve mülhid bî-mezheb ol.

Aklına mağrûr olma Eflatun isen eğer,

Bir edip kâmil gördüğünde tıfl-i mekteb ol.



Şekil 11. Yine Kashif Sofa'nın çevrimiçi müzayedesinde satışa sunulan Mehmed Ali ketebeli camaltı hat levha

Bayrak Müzayede'nin çevrimiçi satışında 1349/1933 tarihli 35,5x28 cm. ebadında camaltı hat levha şeffaf zeminde iki tarafta iki çiçekli dal ve altta ortada küçük bir çiçekli vazo ile süslenmiştir. Ortadaki bordo fonda altın yaldızla celî sülüs hatla "Aman Ya Hazreti Fahr-i Alem" ifadesi istiflenmiştir.

Şekil 12. Bayrak Müzayede'nin çevrimiçi satışında sunulan camaltı hat levha.

Bayrak Müzayede'nin çevrimiçi satışında yer alan 27,5x26 cm ebadında Hafız Ahmed Feyzi ketebeli camaltı hat levhada tevkī' hatla şu dörtlük yazılmıştır:

Düşmanın var ise bu âlemde, kabahat sende.

Düşmanı dost edecek çare bul sen de.

Hiç sebepsiz olamaz insan olsa düşman.

Hırsı tahrike sebep olma, devâkâr ol sen de.

Şekil 13. Bayrak Müzayede'nin online satışında yer alanHafız Ahmed Feyzi ketebeli camaltı hat levha.

4. Değerlendirme ve Sonuç

Büyük Selçuklu Devleti zamanında ilk örneklerini vermeye başlayıp Türk-İslâm medeniyet havzasında şekillenen cam sanatının "Hat sanatı" ile buluşması uzun sürmemiştir. Tabaklardan kandillere, bardaklardan camlara değişik formlarıyla mineli ve yaldızlı hat kuşaklarıyla bezenen necef ve üfleme camlar, Osmanlı Devleti zamanında 19. yüzyılda batının da etkisiyle gelenekselleşen levha formunda da karşımıza çıkmıştır. Sanat eserini koruyan ve sergileyen bir eşya yerine bizzat sanatın zeminini teşkil etmesiyle hem tasvir hem de bizzat hat levhası olarak şekillenen "Camaltı" sanatı Osmanlı toplumunda benimsenmiş ve gelişmiştir.

Cumhuriyet Türkiyesi'nde özellikle son çeyrek asırda yaygınlaşan çevrimiçi müzayedeler sayesinde müzelerde ve sanat galerilerinde göremediğimiz eserlerle tanışma hatta sahip olma ve kayıt altına alarak araştırma imkânına sahibiz. Bu yüzden müzayedelerin saklı kalmış Türk-İslam eserlerinin tespiti, korunması, sergilenmesi ve koleksiyonerlerle yer değiştirmesi konularında önemli bir fonksiyonu olduğu açıktır. Yine de müzayedeler bir tık ötemizde olmasına rağmen, günümüzde camaltı eserlere çokça rastlayamayışımız camın narin bir malzeme olması nedeniyledir.

İncelenen 10 adet eserin ikisi Bayrak Müzayede, biri Gala Müzayede, ikisi Kashif Sofa, üçü Alif Art Antikacılık, biri Berussa Antique ve biri de Nev Müzayedecilik'te satışa sunulmuştur. Hattat sandığı hariç tüm eserler levha formundadır ve yine bu sandığın tarihlendirmesi 19. yüzyıl iken diğerlerinin tamamı 20. yüzyılın ilk yarısına tarihlendirilmektedir. Eserlerden ikisi celî sülüs ve ustalıklı iken biri tevkī' ve diğerlerinin tamamı da ta'lik hatla yazılmıştır. Hafız Ahmed Feyzi ketebeli bir celî Ta'lik bir de celî Sülüs eser, Mehmed Ali ketebeli iki celî ta'lik, Hüseyin Hüsnî ketebeli celî sülüs levha dışındaki eserler imzasızdır. Hüseyin Hüsnî (öl. 1340-1350/1921-1932)'nin Bursalı olduğu Seyyid Mehmed Zihni Efendi'den sülüs ve nesih meşkederek 1301/1883-1884 senesinde icâzet aldığı bilinmektedir. Bu durumda ustalıkla yapılmış sülüs eserin bizzat bir hattat tarafından yapıldığı düşünülebilir. Hafız Ahmed Feyzi ve Mehmed Ali'nin ise farklı hat çeşitlerinde çok işçilikli olmayan levhaların camaltı ustaları olduğu düşünülebilir. Diğer beş eserin ketebesi mevcut değildir, yazıları da icazetli bir hattat eseri seviyesinde görünmemektedir. Eserlerden altısında hatların yer aldığı kısmın fonu beyaz iken, diğerlerinin ikisinde altın yaldız, kalan ikisinde de krem renin tercih edildiği görülmektedir. Bu durum malzeme olarak cam kullanılmasına rağmen gözün alışkın olduğu kâğıt renklerinin fon olarak kullanıldığını düşündürmektedir.

Seçtiğimiz ve incelediğimiz on adet camaltı hat levhada kimi basit kimi de ustalıkla işlenmiş süslemelerle birlikte şiirler yazılmıştır. Tasarımda asıl unsurun Osmanlı Devlet Arması olduğu Hüseyin Hüsnî eseri ve birbirine bağlı dalların çiçeklerin Hat hariç tüm yüzeyi doldurduğu hattat sandığı hariç tüm camaltı levhaların dönemin süsleme özelliğine uygun olarak çiçek dalları, içinde çiçek buketi bulunan vazolar ve perde motifleriyle bezendiği görülmektedir. Eserlerde yeşil, mavi, bordo gibi renklere rastlansa da sade bir görünümde Hat levhası formunda tasarlandıkları fark edilmektedir.

Camaltı levhalarda yer alan yakarış, dua, nasihat hatta ilan-ı aşk konulu metinlerde halka mâl olmuş önemli şairlerin şiirlerinin veya atasözü gibi çok bilinen anonim ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu ifadeler eserin varsa kullanım amacını ve asıldığı yeri de işaret etmektedir. Mesela kalemişi örnekleri havlu, takunya, ibrik tasvirleriyle Bursa Yenişehir İncirli Köyü gibi dinî yapıları da süsleyen

> Ey misafir kıl namazın Kıble bu canibdedir.
>
> İşte ibrik işte leğen işte peşkir iptedir.

beyti; belki bir evde, imarette yahut misafirhanede bilmeyene kıbleyi gösteren ve namazı öğütleyen bir metin olarak yapıldığını düşündürmektedir. Diğer yandan Osmanlı Devlet Arması'nın bulunduğu eserde de namazın ateşi nur edeceğine değinilerek, hesap gününün hatırlatılması belki hediye edilecek yüksek makamdaki kişiye bir uyarı hükmündedir. Yine de dua, yakarış ve nasihatlerin neredeyse tüm eserlerde ön planda olduğu görülmektedir. Dünyanın cefasından safasına vakit

kalmayacağı, bu yüzden ilme çalışıp vakti iyi değerlendirmenin önemi vurgulanır. İnsaflı olmanın önemi, dünyanın fani olduğu, tek sığınılacak ve yardım istenecek makamın sahibinin Allah olduğu vurgulanmaktadır. Tüm hat levhalarının konuları düşünüldüğünde ayet ve hadislerin ilk sırada olduğu söylenebilir. Şiirlerde de bu ayet ve hadislere atıfta bulunulduğuna güzel bir örnek de şu beyittedir:

Ey gönül sabret belâya, kıl tahammül, etme lec,

Çün buyurmuştur Nebî: e's-sabru miftahu'l-ferec (sabır başarının anahtarıdır).

Kiminin bir evin misafir odasının kıble tarafındaki duvarını, kiminin de bir saray divanhanesini süslediğini düşündürecek bu eserler arasında hattatın motivasyonunu kuvvetlendirecek şiir ve dualaların olduğu hattat sandığı dikkat çeker. "Ben dört salih halifeye hayranım, sıddîk (Ebû Bekir) öz vücudumun kalbidir. Ömer benim cismimin canıdır, inkâr edersem kâfir ölürüm, Osman'a lanet okuyanlar ilahi lütuftan mahrum kalsın, Ali'yi dışarıda bırakanlar Yezid ibn Yezid olsun" anlamındaki dörtlük ise adeta itikat dersi verir gibidir. Yahut Hz. Peyamber'e "İsyan denizine batmışım, sana sığınıyorum ey Allah'ın Rasûlü" veya "Aman Ya Hazreti Fahr-i Alem" diye seslenen levha mümine bir kasideyi htırlatmaktadır:

Amân yâ "fahr-i 'âlem" sen ki mihrâb-ı nübüvvetsin.

Vucûdunla vucûhunla serîr-ârâ-yı vahdetsin.

"Şefîa'l müznibîn"sin nûr-i rahmet mahz-ı şefkatsin.

Meâl-i sırr-ı levlâk mahrem-i esrâr-ı vuslatsın.

Sen ey "mahbûb-i akdes" ism-i vasfınla Muhammed'sin.

Meded yâ bâis-i hilkat eyâ rûy-i kelâmullah.

Nebîler serveri hem hâtem-i bünyâd-ı beytullah.

Sana ümmet olan kuldan geçer mi hazret-i Allah.

Meâl-i sırr-ı levlâk mahrem-i esrâr-ı vuslatsın.

Sen ey "mahbûb-i akdes" ism ü vasfınla Muhammed'sin.

"*İşlerini aksatmadan yürütmek isteyen, aklının gücünden, düşünce ve sağduyusunun kılavuzluğundan ayrılmamalıdır*" anlamında kullanılan 'dünya bir gemi, akıl yelkeni, fikir dümeni, kolla kendini, göreyim seni' atasözü ise levhaların birinde bulunan ve kişinin gelişimini hedefleyen nasihatlerden biridir. Yine akıllı olup, mağrur olmamak, her şeyden ders çıkarmak ve düşman edinmemek, düşmanlığa sebep olacak hırs gibi insani eksiklerden uzak olmak manasındaki dörtlükler de bu kabildendir.

Kendine özgü konularıyla şiir formunda yazılmış camaltı hat levhaları, gerek yazıları gerek süslemeleri ve özellikle anlamları ile üzerlerinde geçmişten bugüne intikal eden bazı kültürel kodları taşımakta ve bunların gelecek kuşaklara aktarılmasında

önemli bir konumda bulunmaktadırlar. Bu eserlerin tespiti, korunması ve araştırılması bu yüzden büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

Aksoy, N. (1997). Unutulmaya Başlayan Bir Halk Sanatımız: Camaltı Resimleri. *Camaltında Yirmibin Fersah*, İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, 16-41.

Aksoy, Neveser. (1997). Dünyada ve Türkiye'de Camaltı Resimleri, *Antik Dekor*, 41, 136-141.

Budak, T. Saban, M. (2010). Müzayede Yoluyla Satılan Sanat Eserlerinin Vergilendirilmesi, Değerlemesi ve Amortismanı, *Maliye Dergisi*, 159, 167-182.

Erol, A. (2000). 4369 ve 4444 sayılı Yasalardan Sonra Satılan Sanat Eserleri ve Antikaların Gelir Vergisi Karşısındaki Durumu (I), *Mükellefin Dergisi*, 90, 72-83.

Ertok, A. (1997). *Sanat Galerileri ve Müzayedeler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Güray, E. (2021). *Camaltı Resim Sanatına Güncel Yaklaşımlar*, *Akdeniz Sanat*, 15 /28, 269-286 . DOI: 10.48069/akdenizsanat.946107

İğde, A. (2021). *Türkiye'nin İlk ve En Zengin Koleksiyonuna Sahip: Milli Saraylar Beykoz Cam ve Billur Müzesi, UNIMUSEUM*, 4/1, 43-50.

Nas, E. (2016). Türk Halk Resminde Eklektik Bir Üslup: Camaltı Resimler. *Millî Folklor Dergisi*, 14/112, 95-106.

Okutur, E. (2011). *Türkiye'de Sanat Galerilerinin Gelişiminin Sanat Yönetimine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.

Oran, J. (2008). Açık Arttırma: Tarihçe, Genel Bilgiler ve Bir Araştırma, *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 24/1, 125-135.

Özgümüş, Ü. (2000). *Anadolu Camcılığı*. İstanbul: Pera Yayıncılık.

Püsküllüoğlu, A. (1995). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.

Sarıkaya, M. (2002). Asimetrik Bilgi Çerçevesinde Müzayedeler. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3/2, 99-110.

Toprak, F. (2016). Chrıstıe's Müzayedelerinde Satışa Sunulmuş XIX. Yüzyıl Osmanlı Dönemine Ait Mushaf-ı Şerîf'lerde Serlevha Bezemeleri, *OÜSBAD Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 130-145.

Vickrey, W. (1961). Counterspeculation, Auctions and Competitive Sealed Tenders, *Journal of Finance*, 16/1, 8-37.

Sotheby's, auctions ecatalog

https://www.sothebys.com/en/buy/auction/2021/arts-of-the-islamic-world-india-including-fine-rugs-and-carpets/a-mamluk-enamelled-glass-beaker-with-musicians

https://www.sothebys.com/en/buy/auction/2021/arts-of-the-islamic-world-india-including-fine-rugs-and-carpets/a-mamluk-enamelled-glass-beaker-e

(Son erişim tarihi: 19 Eylül 2023).

Berussa Antique, online müzayede, Bursa

https://www.berussaantika.com/urun/3862828/cam-alti-hat-osmanli-donemi-anonim-uzerinde-raziyim-bu-haline-asigim-cemaline

(Son erişim tarihi: 19 Eylül 2023).

Bayrak Müzayede, online müzayede, İzmir

https://www.bayrakmuzayede.com/osmanli-donemi-hafiz-ahmet-feyzi-ketebeli-cam-alti-osmanlica-hat-levha.html

https://www.bayrakmuzayede.com/aman-ya-hazreti-fahri-alem-yazili-cam-alti-hat-levha.html

(Son erişim tarihi: 19 Eylül 2023).

Gala Müzayede, online müzayede, İstanbul

https://www.galamuzayede.com/celi-talik-cam-alti-levha-mehmed-ali.html

(Son erişim tarihi: 19 Eylül 2023).

Nev Müzayedecilik, Online Müzayede, İstanbul

https://www.nevmuzayedecilik.com/osmanli-cam-alti.html

(Son erişim tarihi: 19 Eylül 2023).

Alif Art, Online Müzayede, İstanbul

https://www.tarihistan.org/r-ruveyda-okumus-yazdi-ressam-suleyman-seyyid-in-tablolari-gorucuye-cikiyor/26653/

https://www.alifart.com/camalti-osmanli-saltanat-armasi-275720/

https://www.alifart.com/iki-adet-camalti-levha_37879/

(Son erişim tarihi: 19 Eylül 2023).

Kashif Sofa, Online Müzayede, İstanbul

https://kashifsofa.com/urun/camalti-hat/

https://kashifsofa.com/urun-kategori/resim/camalti/page/2/

(Son erişim tarihi: 19 Eylül 2023).

Öz Geçmiş

Aliye Öten

Kütahya, Simav doğumludur, ilk-orta ve lise eğitimini de burada tamamlamıştır. Lisans eğitimini 2004 yılında Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde "Müzayede Kataloglarında Yer Alan Hat Levhaları" teziyle bitirmiştir. 2008'de

Marmara Üniversitesi'nde İslam Tarihi ve Sanatları Bilim Dalı'nda başladığı lisansüstü eğitimini "Ahmet Lütfi Paşa Tarihi'nde Îmâr ve İnşâ Faaliyetleri" teziyle yüksek lisans seviyesinde, 2018'de ise "Arşiv Belgelerine Göre Sultan Ahmed Külliyesi ve İnşâsı" adlı teziyle doktor ünvanını alarak tamamlamıştır. 2005 yılından bu yana T.C. D.İ.B'de İstanbul'da tam zamanlı öğretmen ve din görevlisi olarak çalışmaktadır. 2012'den itibaren minyatür ve 2018'den itibaren de akademik görev ve çalışmalarına yarı zamanlı olarak devam etmektedir. İstanbul İl Müftülüğü'nün altı ayda bir yayımlanan Din ve Hayat Dergisi'nde yayın kurulu üyeliği yapmaktadır. Ulusal ve uluslararası akademik dergilerde ve kitaplarda makaleleri yayımlanmış ve yayımlanmaktadır. Minyatür dalında pek çok karma sergiye katılmıştır. Evli ve bir evlat sahibi olup, bugünlerde kişisel sergi ve kitap çalışmalarına hız vermektedir.

11. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ[1]

İlknur PAÇALI[2]

Cahit EPÇAÇAN[3]

1. Giriş

Türkçenin dünya dilleri arasında çok önemli bir yere sahip olması dolayısıyla uluslararası alandaki tanınırlığı ve buna bağlı olarak da yabancı dil olarak Türkçe öğrenme isteği çeşitli nedenlerle sürekli bir artış göstermektedir (Erdem, 2009; Göçer & Moğol, 2011; Durmuş, 2013). Bu durumda etkili olan sebepler arasında akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi ve Türk kültürünü merak etme gibi durumlar yer almaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak üzere Türkiye' de ve yurt dışında yabancılara Türkçe öğretimleri çeşitli kurum ve kuruluşlar aracılığıyla yapılmaktadır. Özellikle 2001 yılından itibaren üniversitelerde kurulan Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezleri ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimine ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Bu faaliyetlerin yurt dışındaki Türkçe öğretimine yansımasında ve bu alandaki çalışmaların artmasında TİKA'nın ve Yunus Emre Enstitüsü'nün büyük gayretleri etkili olmuştur (Çiftçi & Coşkun, 2017; Altunkaya, 2021).

Yabancılara Türkçe öğretiminin etkin bir şekilde sürdürülmesinde öğretim süreçlerinin tüm yönleriyle verimli olarak yürütülmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda yabancılara Türkçe eğitim ve öğretim faaliyetlerinde en çok kullanılan araç olarak ders kitapları, öğretmenler için ders içeriğinin yapıldığı bir sunum ve programı uygulamakta yardımcı bir kaynak, öğrenciler için de öğrendikleri konuları bir arada bulabilecekleri bir materyal olarak ön plana çıkmaktadır (Özbal & Genç, 2019). Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının niteliği ve uygulamadaki işlevselliği, öğretim sürecini doğrudan etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanına yönelik hazırlanmış birçok kaynak kitap olmasına rağmen Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe öğretim setinin Türkiye' de ve yurt dışında yaygın bir şekilde kullanıldığı bilinmektedir (Erdil, 2018). Yunus Emre Enstitüsü Eğitim Müdürlüğü bünyesinde ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, dinleme

---

1 "Bu çalışma, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında Şubat 2022 tarihinde yüksek lisans tezi ve Mayıs 2022 tarihinde 13. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi kapsamında bildiri çalışması olarak sunulmuştur."

2 Arş. Gör., Siirt Üniversitesi (Siirt, Türkiye), ilknur.pacali@siirt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3847-1903

3 Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi (İstanbul, Türkiye), cahitepcacan@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8090-4442

kitapçıkları ve ses CD'lerinden oluşan Yedi İklim Türkçe öğretim seti, "Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni"ndeki düzeyler ve temel yaşam alanları dikkate alınarak hazırlanmıştır (Yunus Emre Enstitüsü [YEE], 2021). A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyindeki kitap setlerinden oluşan bu kaynaklar; Türk Kültür Merkezlerinde, Türkoloji Bölümlerinde, özel okullarda ve yurt içinde bulunan birçok TÖMER biriminde aktif olarak kullanılmaktadır.

Türkçenin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan dil öğretim setlerinin hazırlanmasında, gözden geçirilmesinde ve değerlendirilmesinde herhangi bir denetim mekanizmasının bulunmamaktadır (Memiş, 2021). Ders kitaplarına yönelik yapılan saha çalışmaları, kitabı hazırlayan kurumlara doğrudan veri sağlamaktadır. Bu bakımdan bu çalışmadan elde edilen verilerin, sonuçların ve deneyimlerin Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı hazırlayan uzmanlara, Yabancılara Türkçe öğretimi yapan Türkçe öğretmenlerine ve bu alanda çalışacak olan araştırmalara faydalı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle kültür aktarımı, beceri alanları, alıştırma çalışmaları, görsel unsurları gibi özel alanlar bakımından ele alındığı yahut benzer şekilde bir konuya yönelik olarak bir ya da birkaç ders kitabının karşılaştırmalı olarak incelendiği görülmektedir. Türkçe öğretim merkezlerinde ve TÖMER birimlerinde yaygın olarak kullanılan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarındaki metinlerin bütüncül bir şekilde tüm yönleriyle incelendiği bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimi yurt içinde ve yurt dışında farklı gruplara aynı materyal kullanılarak sağlanmaktadır. Türkiye ve yurt dışında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin görüşlerine birlikte yer verilen bir çalışma bulunmamaktadır. Yedi İklim Türkçe öğretim setinin tüm kitaplarının farklı yönleriyle ele alınarak yurt içi ve yurt dışı sahasındaki öğretmen görüşleri bağlamında incelendiği bu çalışmanın ilgili alan yazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarını öğretmen görüşleri bağlamında incelemek amacıyla tasarlanan bu çalışmada, "Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlere yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?" probleminin cevabı aranmıştır. Bu temel problemden hareketle belirlenen alt problemler şu şekildedir:

1. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin yapısına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin içerik özelliklerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı kullanımında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
4. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabının işlevselliğini artırmak için öğretmenlerin ürettiği çözüm önerileri nelerdir?

5. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlere yönelik Türkiye ve yurt dışındaki öğretmenlerin görüş farklılıkları nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu çalışma takvimi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve araştırmanın inandırıcılık ve kanıtlanabilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma kapsamında Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinler, öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar doğrultusunda kendi doğasında yapılan mülakatlar ile incelenmeye çalışılmıştır. Yorumlayıcı paradigmaya ait bir düşünce sistemi bağlamında ele alınan bu çalışmada, ortaya konan problemin aydınlatılması amacıyla nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırma, incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir (Klenke, 2016). İlgili araştırma kapsamındaki problem durumlarının sorgulanması ve yorumlanarak betimlenmesi amacına bağlı olarak durum çalışması deseni seçilmiştir. Durum çalışmaları; araştırmacının *sınırlı bir ya da birkaç sistemi* (durumlar), *pek çok kaynaktan* topladığı (gözlemler, yüz yüze görüşmeler, görsel-işitsel malzemeler, doküman ve raporlar) ayrıntılı ve derinlemesine verileri kullanarak zaman içinde keşfettiği ve durumu *betimleyerek* durumla ilgili temaları raporlandığı bir yaklaşımdır (Cresswell, 2007).

2.1.1. Çalışmanın Durumu

Durum çalışmalarının okuyucu ya da ilgili bireyler tarafından daha iyi anlaşılması için durumla ilgili tüm kavramlar net bir şekilde resmedilmelidir. Bu bakımdan çalışma içerisinde bir bireyin mi yoksa bir programın, uygulamadaki bir sürecin veya bir politikanın mı inceleneceğine karar verilmelidir (Saban & Ersoy, 2016). Bu araştırmada, çalışmaya başlanmadan önce durum çalışması olarak neyin analiz edileceğine karar vermek amacıyla danışman öğretim üyesi ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmaları olan öğretim üyeleri ile birlikte informal toplantılar düzenlenmiş ve ele alınmak istenen konunun bağlamı ve odağı ile ilgili istişare yapılmıştır. Sonuç olarak; bu çalışmanın durumunu "Yedi İklim Yayınları Türkçe öğretim seti ders kitaplarında yer alan metinler" oluşturmaktadır (bkz. Şekil 1).

Şekil 1. Durum belirleme süreci

2.2. Çalışma Grubu

Ülkemizdeki ve yurt dışındaki TÖMER birimlerinde en çok kullanılan ders kitabı Yunus Emre Enstitüsünün yayınladığı Yedi İklim Türkçe öğretim seti olduğu (Erdil, 2018) için bu araştırmanın çalışma nesnesi, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 ders kitapları olarak belirlenmiştir. Bu çalışma nesnesine yönelik görüş alınacak katılımcılar, araştırmacının araştırmanın amacı bağlamında olabildiğince fazla bilgiye ulaşmasını sağlamak amacıyla (Cochran, 2007), amaçlı örneklem tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Seçkisiz olmayan örneklem türlerinden biri olan amaçlı örneklem yöntemi, belirli ölçütleri karşılayan ya da belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Koç Başaran, 2017).

Çalışma grubu belirlemenin ilk aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasını sağlayan bu örnekleme (Yıldırım & Şimşek, 2016) kapsamında; son 5 yıldır Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan ve öğretimlerini Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki ders kitaplarıyla gerçekleştiren öğretmenlere ulaşmak hedeflenmiştir. Türkçe öğretimi yurt içi ve yurt dışındaki yabancılara yönelik yapıldığı için çalışma grubundaki hedef kitle her ikisini de kapsayacak nitelikte belirlenmiştir. Bu kapsamda sistemli bir amaçsal örnekleme yapmak için yurt içindeki 7 bölgeden 2' şer TÖMER birimi öğretmenleri, yurt dışındaki 4 kıtadan 2' şer ülkedeki Türkçe öğretim merkezi öğretmenlerine ulaşmak hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı, mülakat randevusu oluşturmak amacıyla her bir bölgenin/ülkenin TÖMER birimlerinde görev yapan öğretmenlere araştırma sürecine katkı talebi içeriğinde bir mail gönderilmiştir. Mülakat sürecinde araştırmacı tarafından toplamda 95 mail içeriği e-posta ile gönderilmiş ve geri dönüt olarak 14 maile cevap alınmıştır. Bu sayı ile veri doyumu gerçekleşemeyeceği için

farklı bir çalışma grubu belirleme tekniğine başvurulmuştur. Bu bağlamda amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi seçilmiştir. Kartopu örneklemi için araştırmacı, "Bu konu hakkında kim daha çok şey bilir? Kiminle mülakat yapmalıyım?" sorusundan hareketle kendi çevresindeki akademik personelin ve maile geri dönüt sağlayan öğretmenlerin birbirlerine yönlendirmesi ile çalışma grubu oluşturmuştur (Patton, 2018).

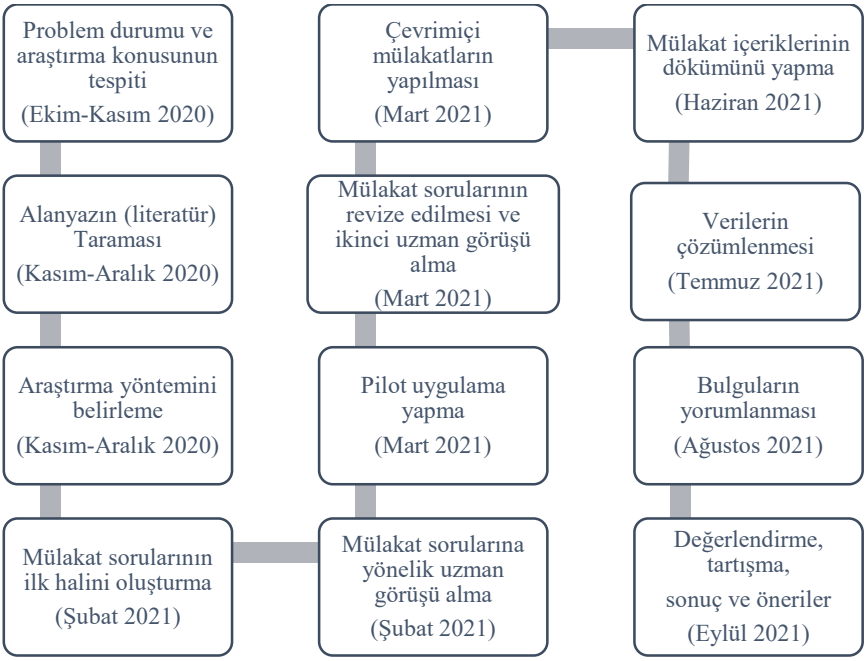
Tablo 1. Katılımcılara ilişkin bilgiler

Sıra No	**Kod**	**Cinsiyet**	**Mesleki Tecrübe (Yıl)**	**Görev Yapılan Şehir/Ülke**	**Görev Yapılan Bölge/Kıta**
Yurt İçi Çalışma Grubu					
1	Ö.1	Kadın	5	Bursa	Marmara
2	Ö.2	Erkek	10	Çanakkale	Marmara
3	Ö.3	Erkek	8	Adana	Akdeniz
4	Ö.4	Kadın	7	Adana	Akdeniz
5	Ö.5	Kadın	6	Osmaniye	Akdeniz
6	Ö.6	Erkek	10	Eskişehir	İç Anadolu
7	Ö.7	Kadın	8	Eskişehir	İç Anadolu
8	Ö.8	Erkek	14	Sivas	İç Anadolu
9	Ö.9	Kadın	9	Sivas	İç Anadolu
10	Ö.10	Erkek	5	Mardin	Güneydoğu Anadolu
11	Ö.11	Kadın	5	Mardin	Güneydoğu Anadolu
12	Ö.12	Erkek	12	Siirt	Güneydoğu Anadolu
13	Ö.13	Kadın	5	Siirt	Güneydoğu Anadolu
14	Ö.14	Kadın	5	Siirt	Güneydoğu Anadolu
15	Ö.15	Kadın	13	Erzurum	Doğu Anadolu
16	Ö.16	Kadın	14	Malatya	Doğu Anadolu
17	Ö.17	Erkek	16	Çorum	Karadeniz

18	Ö.18	Erkek	7	Çorum	Karadeniz
19	Ö.19	Erkek	9	Tokat	Karadeniz
Yurt Dışı Çalışma Grubu					
1	Ö.20	Erkek	30	Kazakistan	Asya
2	Ö.21	Erkek	7	Irak	Asya
3	Ö.22	Kadın	22	Fransa	Avrupa
4	Ö.23	Erkek	8	İngiltere	Avrupa
5	Ö.24	Erkek	12	Gambiya	Afrika
6	Ö.25	Erkek	5	Gambiya	Afrika
7	Ö.26	Erkek	7	Gambiya	Afrika
8	Ö.27	Erkek	18	Somali	Afrika
9	Ö.28	Erkek	8	Somali	Afrika
10	Ö.29	Erkek	6	Somali	Afrika

2.3. Araştırma Süreci

Bu araştırma, 03.10. 2020- 12.01.2022 tarih aralıklarında aşağıda verilen çalışma takvimi ve işleyiş planı doğrultusunda hazırlanmıştır.



Şekil 2. Araştırmanın işleyiş planı

2.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama, durum çalışmasının hayati bir parçasıdır. Ne tür verilerin ne zaman, nasıl ve kim tarafından toplanacağı; veri toplama sürecinde cevaplanması gereken önemli sorular haline gelmektedir. Bu araştırmada inceleme nesnesi olarak *Yedi İklim Türkçe öğretim seti* kullanılmakta olup bu setteki kitaplara yönelik öğretmen görüşleri, nitel araştırma veri toplama tekniklerinden mülakat tekniği ile toplanmıştır. Nitel mülakatların amacı, mülakat yapılan kişilerin dünyayı nasıl gördüklerini anlamak, kullandıkları terminoloji ve yargıları öğrenmek ve kişisel bakış açılarının ve deneyimlerinin karmaşıklığını yakalayabilmektedir (Patton, 2018). Bu bakımdan araştırmacının nitel mülakatlar hakkında sahip olduğu teorik kabuller mülakatların nasıl yapılandırıldığı, cevaplanabilecek araştırma soruları, sorulabilecek mülakat soruları verilerin analiz edilip sunulabileceği, araştırma projelerinin nasıl tasarlanıp yürütüleceği ve çalışmanın yapıldığı alandaki araştırmacı topluluğu tarafından çalışmanın kalitesinin nasıl değerlendirileceği gibi konuları yakından etkilemektedir (Roulston, 2010). Bu araştırmanın veri toplama sürecinde nitel mülakat tiplerinden standartlaştırılmış açık uçlu mülakat kullanılmıştır. Soruların cümle yapısı ve sırası önceden belirlenen bu mülakatta aynı sorular tüm katılımcılara aynı sıra ile sorulmakta ve açık uçlu cevaplanacak şekilde oluşturulmaktadır.

Araştırmanın veri toplama aracı, *"Yabancılara Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Yönelik Öğretmen Görüşleri Adlı Tez Çalışması Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"* adlı formdan oluşmaktadır. Bu form, araştırmacı tarafından hazırlanmış sonrasında alan eğitimcisi, Türkçe öğretmeni ve eğitim bilimleri akademik personeli tarafından uzman görüşü değerlendirmesi ile geliştirilmiştir. Sonrasında pilot uygulama dönütleriyle yeniden reviz edilerek 2. Uzman görüşleri ile birlikte formun son hali oluşturulmuştur. Mülakatlarda kullanılan bu form içeriği, yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı metinlerini farklı yönleriyle ele alan 7 temel soru ve buna ek olarak 5 sonda soru öncülünden oluşmaktadır. Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlere yönelik öğretmen görüşleri adlı çalışmanın verileri, 19 yurt içinde ve 10 yurt dışında görev yapan olmak üzere toplam 29 öğretmenle *"Yabancılara Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Yönelik Öğretmen Görüşleri Adlı Tez Çalışması Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"* kullanılarak 3 aylık süre zarfında yapılan mülakatlar ile toplanmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu içeriğinde yer alan sorular ve alt sorular aşağıda yer almaktadır:

1) Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğunu nasıl değerlendirirsiniz?

* Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan metinleri, görsel tasarım unsurları yönünden nasıl değerlendirirsiniz?

* Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan metinlerin teknolojik uyumu hakkında ne düşünüyorsunuz?

* Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan metinlerin güncelliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

2) Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan metinlerde hangi temel dil becerileri daha fazla ön plana çıkmaktadır?

3) Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan metinleri dil bilgisi öğretimi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

* Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan metinleri anlatım özellikleri açısından nasıl değerlendirirsiniz?

* Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan metinleri etkinlik ve pekiştirme çalışmaları açısından nasıl değerlendirirsiniz?

4) Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan metinleri, kültürel unsurlar barındırması açısından nasıl değerlendirirsiniz?

5) Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan metinler, YTÖ programı amaç ve kazanımlarına ulaşmada ne düzeyde etkilidir?

6) Yabancılara Türkçe öğretim tekniklerinin kullanımı açısından yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinleri nasıl değerlendirirsiniz?

7) Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlere yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?

Veri Kaydı

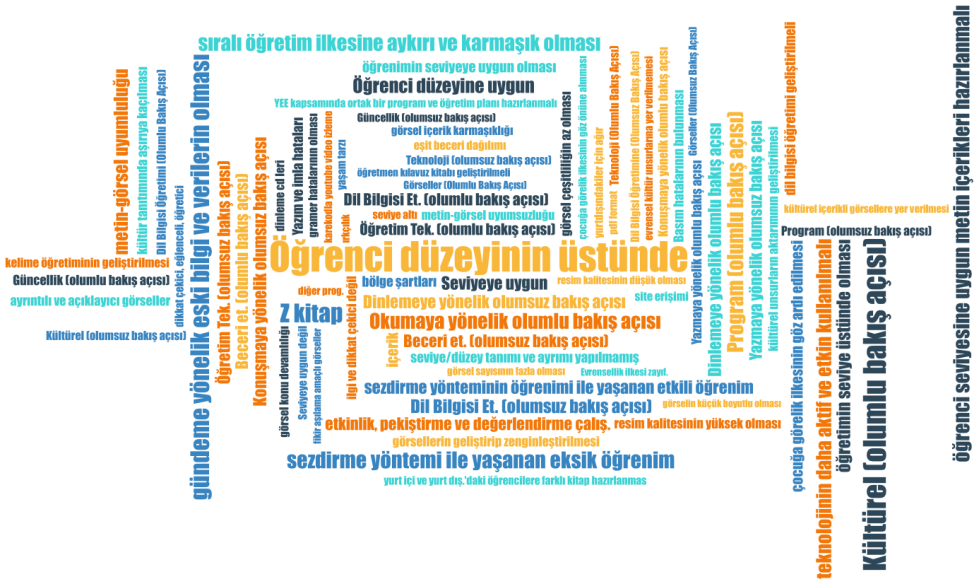
Araştırmanın bu sürecinde yapılan mülakatlar, katılımcı grubunun geniş bir bölgeye hitap etmesi ve pandeminin risklerini azaltmak sebebiyle çevrim içi ortamlardan birisi olan Zoom Programı aracılığıyla görüntülü olarak yapılmıştır. Tüm katılımcılarla yapılan mülakatlar katılımcı izni alınarak (*bkz.* Ek 1) ses ve görüntü kaydı gerçekleştirilmiştir. Veri kaydının sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi, verilerin yorumlanma ve analiz sürecini doğrudan etkilemektedir. Özellikle birden fazla katılımcıyla belli bir zaman dilimine yayılmış mülakatlarda kayıt; katılımcıların söylediklerini anlamayı, söylenenler arasındaki örüntüyü anlamayı, bir yerden söylenenleri başka bir yerde söylenenlerle bir araya getirmeyi ve farklı katılımcıların söylediklerini birleştirmeyi kolaylaştırmaktadır (Patton, 2018). Bu hassasiyetle yapılan mülakatlarda 28 mülakat (ses ve görüntü) kaydı alınmış ve bu mülakatlarda toplamda 742 dakika, ortalama 27 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Durum çalışmalarında, belirli bir konu üzerinde odaklanılarak ilgili durumun içeriğine uygun şartlarda belirlenmiş çalışma gruplarıyla olan paylaşımlar incelenmektedir. Bu yöntem kapsamında elde edilen verilere ilişkin yapılan durum analizi, derinlemesine çalışma ve karşılaştırma yapmak için verinin özel durumlara göre düzenlenmesini içermektedir (Patton, 2018). Bu bakımdan bu araştırma verilerinin çözümlenme sürecinde durum çalışmasının analiz tekniğine uygun olarak araştırma verileri, *bütüncül* ve *bağlamsal* bir yolla oluşturulmuştur. İlgili araştırma verileri, bilgisayar destekli nitel veri analizi tekniği kapsamında Maxqda Nitel Analiz Programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Nitel araştırmada analiz, niteliksel verileri organize etme, belli gruplara ayırma, örüntüleri araştırma, önemli noktaları belirleme ve bunlara dayalı olarak söyleneceklere karar vermeyi içerdiğinden (Demir, 2008) dolayı veri analiz sürecini kolaylaştıran bilgisayar programları, yaratıcılık yönünden eksik kalabilmektedir. Bu bakımdan bu araştırma verilerinin ana çözümleme aşamasında, veri çeşitliliğini tanımlamak ve içinde saklı olan gerçekleri ortaya çıkarmak için (Gülbahar ve Alper, 2009) içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi birbirine benzeyen verilerin, belirli ifade ve kavram kalıpları ile temalar haline getirilmesi ve anlaşılabilir biçimde düzenlenerek yorumlamaya yardımcı olmasını sağlayan bir yöntemdir (Usluel & Mazman, 2010). Araştırmanın içerik analiz sürecinde mülakat içeriklerinden elde edilen veriler, araştırmacının zihinsel kurgularına göre araştırma alt problemlerinin bağlamı da dikkate alınarak alt kod, kod, alt kategori, kategori ve tema şeklinde oluşturulan örüntüler halinde çözümlenmiştir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin öğretmen görüşleri kapsamında incelendiği bu çalışmanın veri çözümleme aşamasında 5 tema, 14 kategori, 20 alt kategori ve 688 kod elde edilmiştir.

2.5.1. Araştırma Verilerinin Kod Bulutu Analizi

Araştırma verilerinin analizindeki kodların yoğunluk ve frekans sıklığını göstermek amacıyla oluşturulan kod bulutu analizi aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3. Araştırma verilerinin kod bulutu

Şekil 3'te yer alan kod bulutu analizine göre metin içeriklerinin; öğrenci seviyesinin üstünde olması, kültürel unsurlar barındırması, güncelliğe ilişkin eski veriler içermesi ve dil bilgisi öğretimiyle ilgili karmaşık ve eksik öğretim kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir.

2.6. Araştırmanın İnandırıcılığı ve Kanıtlanılabilirliği

Nitel araştırma yöntemlerinde nicel araştırmalardaki gibi istatistiksel veya ampirik hesaplamalar yapılmasa (Brink, 1991) da araştırmanın doğası gereği geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmesi gereklidir. Bu bakımdan nitel araştırmaların niteliğini arttırabilmek amacıyla "iç geçerlilik" yerine "inandırıcılık", "dış geçerlilik" yerine "aktarılabilirlik", "iç güvenirlik" yerine "tutarlık" ve "dış güvenirlik" yerine "teyit edilebilirlik" kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

İnandırıcılık, araştırma bulgularının gerçeği doğru bir biçimde yansıtması ve araştırmanın kendi içinde açık, tutarlı, teyit edilebilir olması olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmalarda analizle ilgili ilk çalışmalardan birini yapan Lincoln & Guba (1986)' ya göre inandırıcılık; uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve uzman teyidi ile gerçekleşmektedir. Bu araştırmada; olay, olgu, durum ve yorumlar katılımcıların bakış açısıyla ortaya konmaya çalışıldığı için sonuçlar birbiriyle sürekli karşılaştırılarak ve

kavramsallaştırılarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular daha önce oluşturulan kavramsal çerçeve ile uyumlu bulunmuş ve doğrudan alıntılarına yer verilerek şeffaf bir şekilde okuyucuya sunulmuştur. Aktarılabilirlik, nitel araştırma sonuçlarının benzer ortamlara aktarılabilme derecesi ile ilgili bir durumdur. Araştırmada aktarılabilirlik için faydalanılan iki strateji mevcuttur. Bunlar ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklemedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmanın her aşaması nitel araştırma doğasına uygun olarak detaylı bir şekilde betimlenmiş ve araştırma grubu amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örnekleme ile oluşturularak belirlenen kriterler ve araştırma sürecindeki gelişmeler ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Tutarlılık, araştırmanın uygulama kısmına dair veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulgular ve bulguların yorumlanmasında ilgili içeriklerin açık ve net bir şekilde ifade edilmesi ve birbiriyle tutarlı olması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın tutarlılığı artırmak için araştırmadan elde edilen bulgular yorum yapılmadan aktarılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde elde edilen verilerin tutarlılığına ilişkin uzman görüşü ile birlikte değerlendirme yapılmış ve araştırma sonuçları araştırma problemi ve konularıyla tutarlı olacak şekilde hazırlanmıştır.

Teyit edilebilirlik, araştırmanın benzer şartlarda ve ortamlarda yinelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılması olarak adlandırılmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için araştırmanın şeffaf bir şekilde rapor edilmesi, katılımcıların ve diğer veri kaynaklarının açık bir şekilde belirtilmiş olması gerekmektedir (Connelly, 2016). Bu araştırmada, elde edilen veriler alanında uzman araştırmacılar tarafından teyit edilmiştir. Yapılan görüntülü görüşmeler, çalışma grubu içerisinde yer alan öğretmenlerin izniyle kayda alınmıştır. Kayda alınan ses ve görüntü kayıtlarının yazılı dökümleri çıkarılmış tekrar tekrar incelenmiştir. Ayrıca bu kayıtlar gerektiğinde incelenebilmek üzere araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

2.7. Araştırma Etiği[4]

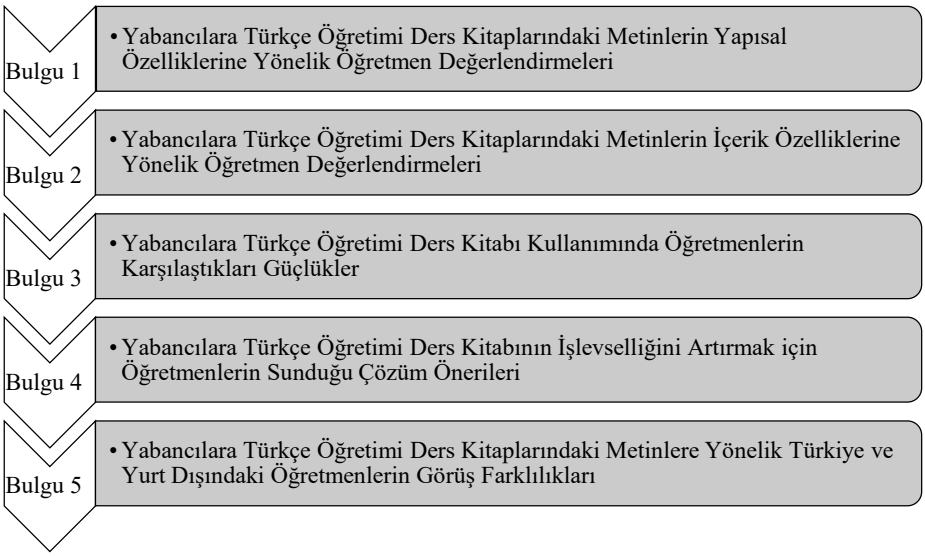
Araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel etik kurallarına uygun bir şekilde çalışmalar yürütülmüş ve araştırma tasarımının yapılması, verilerin toplanması ve analizi ile araştırma makalesinin oluşturulması süreçlerinde uzman görüşleri doğrultusunda hareket edilmiştir. Bunun yanında nitel araştırma etik ilkeleri açısından araştırma süreci objektif ve tam bir şekilde makaleye yansıtılmış, araştırmada yararlanılan bütün kaynaklar hem metin içinde hem de kaynakçada açık bir şekilde gösterilmiştir.

---

4 İlgili araştırmanın pilot ve saha çalışmalarına dair veriler 2020 öncesinde toplanmaya başladığı için etik kurul iznine başvuru yapılmamıştır.

3. Bulgular

Bu bölümünde, araştırma amaçları doğrultusunda Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitaplarındaki metinlere ilişkin öğretmenlerle yapılan mülakat verilerinin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularından oluşan başlıklar altında ayrı ayrı sunulmuştur. Bulguların sunumunda ise 29 öğretmenin Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki metinlerine yönelik görüşlerini incelemek üzere yapılan görüşmelerden elde edilen tema, kategori ve alt kategorilerin frekans ve yüzdelik değerleri tablolar halinde sunulmuştur. Ardından her bir alt kategori içerisinde bulunan kodlara ve kodlarla ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çalışma verilerinin bulgular içerisindeki sunumu sırasında katılımcıların isimleri gizli tutularak kodlar halinde ifade edilmiştir. Bu kod adları doğrudan alıntı yapılan ifadelerde kullanılmıştır.



Şekil 4. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlere yönelik öğretmen görüşlerine dair bulgular

3.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Yapısal Özelliklerine Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri

Yedi İklim Türkçe Öğretim Setini kullanan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ders kitaplarındaki metinlerin yapısına yönelik alınan yorumlamalar incelenerek aşağıdaki kategori, alt kategori ve kodlama frekanslarına ulaşılmıştır.

Tablo 2. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin yapısal özelliklerine yönelik öğretmen görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler					
	Olumlu Bakış		Olumsuz Bakış		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%
Anlatım Özellikleri	16	8	50	27	66	35
Görsel Tasarım Unsurları	37	20	24	3	61	33
Teknolojik Uyum	43	23	5	2	48	25
Yazım ve İmla Kurallarına Uygunluk	-	-	13	7	14	7
Toplam	96	51	92	49	188	100

Tablo 2 incelendiğinde Yedi İklim Türkçe öğretim setini kullanan öğretmenlerin kitap yapısına yönelik değerlendirmelerinin anlatım özellikleri ve görsel tasarım unsurları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu yoğunluklar, anlatım özelliklerinin öğrenci seviyesine uygun olmaması, dil kullanımının anlaşılırlığı gibi olumsuz durumlardan kaynaklanmaktadır. Bu durumun aksine öğretmenlerin, görsel içerikler yönünden olumlu bir yaklaşım sergilediği tespit edilmiştir. İlgili ifadelerin kodlamalarına ilişkin yapılan yorumlamalardan bazıları alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

> "Askeriyede birinci dönem kullandık ikinci dönem kullanamadık. Metinler öğrencilere çok ağır geldi. A1 in düzeyinde günlük hayatta kullanılmayacak çok kelime var. Geniş, uzun metinler var. Arkadaşlarla toplandık kitaptaki konularla alakalı sadeleştirme yaptık." (Ö24)

> "Zihindeki o kavramın karşılayıcı tamamlayıcı resimler içeriyor. Görseller ile metin içerikleri uygunluğu var." (Ö16)

> "Özellikle pandemi döneminde Z kitabı da kullandım. Teknoloji ile gayet uyumlu. Ses açısından iyi. Okuma metnini okurken harfleri de siyahtan kırmızı yapardım öğrenci takip etsin diye. Biraz küçük küçük dil bilgisi kurallarından bahsederdim. Her ünite sonu videoları var. Gayet iyi." (Ö8)

Tablo 2'de dikkat çeken ve alıntılanan bir diğer hususun da kitabın teknolojik uyumunun olmasıdır. Eğitim öğretim sürecine dair birçok aksama yaratan pandemi döneminde birçok öğretmen tarafından etkin olarak kullanılan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Z Kitabının, sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine yardımcı olduğu görülmektedir.

3.2. Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri

Yedi İklim Türkçe Öğretim Setini kullanan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ders kitaplarındaki metinlerin içeriklerine yönelik alınan yorumlamalar incelenerek aşağıdaki kategori, alt kategori ve kodlama frekanslarına ulaşılmıştır.

Tablo 3. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin içerik özelliklerine yönelik öğretmen görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler					
	Olumlu Bakış		Olumsuz Bakış		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%
Öğrenme Alanlarının Edinimi						
**temel dil becerilerinin kazandırılması*	41	11	37	9	78	20
**dil bilgisi öğretimi*	20	5	59	15	79	20
Öğrenci Seviyesine Uygunluk	27	6	22	6	49	12
Etkinlik ve Pekiştirme Çalışmaları						
**temel dil becerilerinin kazandırılması*	10	3	12	3	22	6
**dil bilgisi öğretimi*	10	3	14	3	24	6
Güncellik	6	1	40	11	46	12
Kültürel Unsurlar	34	9	12	3	46	12
Program Amaç ve Kazanımlara Uygunluk	19	5	5	1	24	6
Öğretim Tekniklerinin Kullanımı	11	3	11	3	22	6
Toplam	178	46	212	54	390	100

Tablo 3 incelendiğinde metin içeriklerine yönelik değerlendirmelerin öğrenme alanlarının edinimi, metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğu, etkinlik ve pekiştirme çalışmaları, içeriğin güncelliği, kültürel yapı, içeriğin program amaç ve kazanımlarına uygunluğu ve ders kitap içeriğinde öğretim tekniklerinin kullanımı ile ilgili değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Bu değerlendirmeler olumlu ve olumsuz özellikler taşımaktadır. Yukarıdaki tablo daha ayrıntılı incelendiğinde; metinleri içeriklerine yönelik daha çok olumsuz özelliklerin ön plana çıktığı ve

bunların da dil bilgisi öğretimi ve içerik güncelliği kapsamında odaklandığı görülmektedir. Olumlu yöndeki görüşler de temel dil becerilerinin kazandırılması ile metin içeriklerinin kültürel unsurlar barındırması üzerinde yoğunlaşmıştır. İlgili ifadelerin kodlamalarına ilişkin yapılan yorumlamalardan bazıları alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

> "Tüm becerileri eşit olarak vermeye çalışmışlar ama en çok okuma ve dinleme becerileri ön plana çıkıyor." (Ö4)

> "Kitabın hazırlanış mantığında tüm dil becerilerini ön plana çıkarma var. Ama resmiyette gramer becerisi yok. Yeni çerçeve metince beceri olmasa da yeterlilik olarak görülüyor. Son süreçte iletişimsel yaklaşıma taktılar. Türkçe dil öğretiminde belki daha farklı perspektiften bakmalı. Alana girince bunu görebiliyorsunuz." (Ö7)

> "Geçen gün etin kilosu 20 lira. Mercimek 2 lira gibi. Arda Turan Barcelona oyuncusu gibi. Bu gibi spesifik şeyler kitapta güncel olmayı gerektirir." (Ö22)

> "Yedi İklim Türkçe öğretim seti olduğu için tabii ki de dil-kültür aktarıcılığında çok fazla ön planda. Metinler konusunda bize en büyük doluluğu sağlayan kaynaklardan biri gerçekten Yunus Emre Enstitüsü'nün yaptığı Yedi iklim seti oluyor. Öğrencilere Türk kültürünü en iyi şekilde aktarabileceğimiz metinleri barındırıyor. Aile yapısı olsun, kahve kültürü olsun, Türkiye trafik kültürü, Türkiye yaşam kültürü, kıyafet kültürü, yemek kültürü yani Türkiye'nin değerlerini yansıtacak birçok metinle aslında öğretimleri gerçekleştiriyoruz. Bu anlamda kültür aktarıcılığı yönüyle aslında piyasadaki en faydalı kaynaklardan biri olarak görüyorum." (Ö1)

İlgili bulgu ayrıntıları incelendiğinde metinlerin beceri olarak beceri öğretimine ilişkin sırasıyla okuma, dinleme, konuşma ve yama becerilerine ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda anlatma becerilerinin geri planda kaldığı söylenebilir. Bununla birlikte kitap yapısında dil bilgisi öğretimine yönelik içeriklerin ayrı bir bölüm olarak değil de sezdirme tekniği kullanılarak metinlerin içerisinde fark ettirilmeden verildiği görülmektedir. Bu durumun bazı öğretmenler tarafından yenilikçi olarak görülse de çoğunluk tarafından geliştirilmesi gereken bir husus olduğu tespit edilmiştir. Geliştirilmesi gereken bir başka nokta da metin içeriklerinde verilen bilgilerin güncelliğidir. Bunlarla birlikte metin içeriklerinde en fazla odaklanılan noktalardan birisi de kültürel aktarım konusudur. Metin içeriklerinde kültür öğretimine yönelik unsurların yerinde ve tam kullanıldığı görülmektedir.

3.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitabı Kullanımında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler

Yedi İklim Türkçe Öğretim Setini kullanan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin ders kitaplarını kullandıkları süre zarfında yaşadıkları çeşitli güçlükler ve ders kitaplarına yönelik eksiklik olarak gördükleri hususlara

ilişkin yapılan yorumlamalar incelenerek aşağıdaki kategori, alt kategori ve kodlama frekanslarına ulaşılmıştır.

Tablo 4. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı kullanımında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler

Kategori	*f*	%
Öğrenci merkezli olmaması	8	33
Yönlendirmelerin yetersiz olması	5	21
Dil bilgisi öğretiminin zor olması	4	17
Beceri ediniminde yetersiz olması	3	13
Uygulamalı çalışmaların bölgeselliğe uygun olmaması	2	8
Kitap içeriğinin çok ders saatinin az olması	2	8
Toplam	24	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin en çok Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde yer alan metinlerin öğrenci merkezli olmamasından yakındıkları görülmektedir. Bununla birlikte etkinliklere yönelik yönlendirmelerin az olması ve tecrübesiz öğretmenlerin bu noktada zorluk yaşadığı da dikkat çekici bir bulgudur. Türkçe dersinin öğretimine ilişkin ise dil bilgisi ve beceri öğretimine yönelik çalışmalar yetersiz olarak görülmektedir. Son olarak da kitap hazırlanırken bölgesellik ilkesinin göz önünde bulundurulmadığı ve kitap içeriğinin ders saatiyle örtüşmeyerek yoğunluğunun fazla olmasından bahsedilmiştir. İlgili ifadelerin kodlamalarına ilişkin yapılan yorumlamalardan bazıları alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

> "Metinler çok zayıf. Daha çok konuşma ve okuma becerilerine yönelik kullanılabilecek metinler. Öğrenci tamamen öğretmene bağımlı bir şekilde dil öğretimini gerçekleştirmek zorunda." (Ö10)

> "Öğretmen kılavuz kitabından hiçbir şekilde faydalanmadım. Özellikle dil bilgisi öğretimi açık bir şekilde yapılmadığı, sezdirme yöntemiyle verildiği için bu anlamda kitap kullanımında öğretmene daha fazla yardımcı olunmalı." (Ö18)

> "Burada Türk soydaşlarına Türkçe öğrettiğim için çok problem değil öğrenci daha hızlı kavrıyor ve anlıyor. Ama Arap ve Afrika ülkelerinde Türkçe öğretmek daha zordur. Uzaktan eğitim sürecinde Dünya çapında farklı ülkelerden olan 450 öğrenciye Türkçe dersleri verdim fakat bu öğretimlerim sırasında Yedi İklim kaynağı yetersiz kaldı. Alfabe farklılıkların dolayı beceri öğretiminde ve dil bilgisi öğretiminde yetersiz kaldı. Kendi tecrübelerime dayanarak farklı içerikler ürettim." (Ö20)

Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde yer alan metinlerin kullanımında karşılaşılan güçlüklere bakıldığında hem içerik hem de yapısal olarak sorunların olduğu, metinler güncellenirken hedef kitlesinin yeniden göz önüne alınması gerektiği ve dil bilgisi öğretimindeki tekniklerin niteliğinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir.

3.4. Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitabının İşlevselliğini Artırmak için Öğretmenlerin Ürettiği Çözüm Önerileri

Yedi İklim Türkçe Öğretim Setini kullanan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilen güçlüklerin ve aksaklıkların çözümüne ilişkin yapılan yorumlamalar incelenerek aşağıdaki kategori, alt kategori ve kodlama frekanslarına ulaşılmıştır.

Tablo 5. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabının işlevselliğini artırmak için öğretmenlerin ürettiği çözüm önerileri

Kategoriler	Kodlar	*f*	%
Kitap İçeriğine Yönelik Öneriler	*Metin içerikleri öğrenci seviyesine uygun hazırlanmalı*	19	22
	Dil bilgisi öğretimi geliştirilmeli	15	17
	Etkinlik ve pekiştirme çalışmaları geliştirilmeli	11	12
	Kelime öğretimi geliştirilmeli	5	6
	Kültür öğretimi geliştirilmeli	5	6
Kitap Yapısına Yönelik Öneriler	*Teknolojinin etkin kullanımının artırılmalı*	17	19
	Görseller geliştirilip zenginleştirilmeli	6	7
YTÖ Sürecine Yönelik Öneriler	*Türkiye ve yurt dışındaki öğrencilere farklı içerikte kitap hazırlanmalı*	4	5
	YEE kapsamında program hazırlanmalı	3	3
	Öğretmen kılavuz kitabı geliştirilmeli	3	3
Toplam		**88**	**100**

Tablo 5 incelendiğinde bir önceki bulgu kapsamında belirtilen kitap kullanım güçlüklerinin ortadan kaldırılmasına yönelik yapılan öneriler; kitap içeriği, kitap yapısı ve öğretim sürecine yönelik değerlendirmelerden oluşmaktadır. Bu kapsamda öneride bulunulan alanlar en fazla kitap içeriği doğrultusunda şekillenmekle birlikte metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğunun yeniden gözden geçirilmesi ve dil bilgisi öğretimine yönelik çalışmaların geliştirilmesi yönündedir. Aynı şekilde kitabın yapısal özelliklerine yönelik yapılabilecek çalışmalar da teknolojik uyum çalışmaları

ile kitap kullanımının kolaylaştırılarak içerik zenginliğinin sağlanması ile ilgilidir. Bununla birlikte kitabı kullanan öğretmeler, öğretim sürecinde bölgesel farklılıkların dikkate alınması ve özellikle yurt içi ile yurt dışındaki öğrenci gruplarına yönelik farklılıkların sürece dâhil edilmesini önermektedir. İlgili ifadelerin kodlamalarına ilişkin yapılan yorumlamalardan bazıları alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

> "A0 seviyesini mutlaka konulması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü yeni bir kültüre girmiş ya da girecek olan öğrencinin ilk elden karşılaşacağı birtakım basit kalıplar tamamıyla ihtiyacını karşılayabileceği yani dil ihtiyacını karşılayabileceği birtakım ifadelerin olduğu A0 dil öğrenim düzeyinin konulması gerektiğini düşünüyorum işte alfabe vs. farklılıklar noktasında yardımcı olacaktır." (Ö2)

> "Daha kullanışlı eklentiler olmalı. Web 2 araçlarını derslerde kullanıyoruz. Bu kitap web 2 araçlarına çok uzakta. Web 2 araçlarının öğrencinin ve öğretmenin anlayabileceği anlatabileceği imkânlar var. Bu açıdan kitap geliştirilebilir." (Ö21)

> "Kitapta aslında Yunus Emre Ens. hedef kitlesi daha çok yurt dışındaki yabancılar. Ama bu kitap Tömer'ler tarafından da kullanılıyor. Türkiye'deki yabancı öğretimi ile yabancı ülkedekilere Türkçe öğretimi açısından iki kitap oluşturulabilir." (Ö4)

3.5. Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlere Yönelik Türkiye ve Yurt Dışındaki Öğretmenlerin Görüş Farklılıkları

Yedi İklim Türkçe Öğretim Setini yurt içinde ve yurt dışında kullanan öğretim üyeleri ve öğretmenlerin, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitabındaki metinlere ilişkin yorumlamaları yurt içi ve yurt dışı ayrımı yapılarak incelenmiş ve bu bağlamda ayrıştırılan kodlama içeriklerinin dağılımı, renkli kod cetveli olarak aşağıda sunulmuştur.

Katılımcı	Katılımcı verilerinin analiz sonucuna göre kod dağılımı															
Ö1 (TR)	3	3	3			12	2		1		2	3	2		2	4
Ö2 (TR)	1	6		5	2		2	4	2					6		
Ö3 (TR)	3	2	6	5	3	7	3	12		1	2	5				
Ö4 (TR)	4	4	4	3	2	6	1	3	7		1	17				
Ö5 (TR)			1	1		4	3		1	1	1	4				
Ö6 (TR)		3								1		13				
Ö7 (TR)	2	4	3	3		9	2	3	4	1	1		11			
Ö8 (TR)			2	7	2	5		2	6			1				

Ö9 (TR)	2		4	3		3			4	1	1						
Ö10 (TR)	1	2	2		2	3	1				1	3	3	3			
Ö11 (TR)	1	2		2	1	3	7	1		1	1	1					
Ö12 (TR)	1		3		1	3			5	1	1		1			2	
Ö13 (TR)		2	2	2	1	3			1				2				
Ö14 (TR)	1	2		2	1	4	2		10	1	3	1	1	1			
Ö15 (TR)		3			1	3		1	3		5	3					
Ö16 (TR)	1	3	2	2	5	2	1	5			1	2					
Ö17 (TR)			5	2	4	3						2	3				
Ö18 (TR)	2						2	3	4	1	1	4					
Ö19 (TR)	2	3	2	3	1	6	1	2		1	2		3				
Ö20 (Y.D.)	1	3	3	2		5	4		3	1			8	1			
Ö21 (Y.D.)	1	2	3	3	1	4	2	4	3			1	1				
Ö22 (Y.D.)		4	8	1	1		5	3	9		1						
Ö23 (Y.D.)			1		5		1	14		1	1	17	1				2
Ö24 (Y.D.)	2		1		11	17	1	8			1	4	1				
Ö25 (Y.D.)			4	5	3	8	2	5	3			10					
Ö26 (Y.D.)	2	4	3	6	1	5	4		2		1						
Ö27 (Y.D.)	3	2			2		2	2		1	1	3					
Ö28 (Y.D.)	1	2	3	2	2		1	2		1		11					
Ö29 (Y.D.)		6	6	3	1	14	3					2	3				

Şekil 5. Türkiye ve yurt dışındaki katılımcıların kod dağılımları

Yukarıda verilen katılımcı renkli kod dağılımı cetvelini okumak için gerekli olan kod kılavuzu aşağıda sunulmuştur.

Görsel tasarım unsurları

Anlatım özellikleri

Yazım ve noktalamaya uygunluk

Teknolojik uyum

Öğrenci seviyesine uygunluk

Dil bilgisi öğretimi

Temel dil becerilerinin kazandırılması

Öğrenme alanlarının edinimi

Güncellik

Kültürel unsurlar

Etkinlik ve pekiştirme çalışmaları

Program amaç ve kazanımlarına uygunluk

Öğretim tekniklerinin kullanımı

Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler

YTÖ sürecine yönelik öneriler

Kitap yapısına yönelik öneriler

Kitap içeriğine yönelik öneriler

Şekil 6. İçerik analizi kodlarının renk tanımlaması

Şekil 5 ve *Şekil 6*' de yer alan içerikler, Türkiye' deki öğretmenlerin görüşlerinin ağırlıkta olduğu, yurt dışındaki öğretmenlerin görüşlerinin ağırlıkta olduğu ve yurt dışındaki öğretmenlerin görüş belirtmedikleri kodlama içerikleri olmak üzere üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye' deki öğretmenlerin görüşlerinin ağırlıkta olduğu kodlama içeriklerinin "dil bilgisi öğretimine yönelik olumlu bakış açısı" ve "metinlerin öğrenci seviyesine uygun olması"; yurt dışındaki öğretmenlerin görüşlerinin ağırlıkta olduğu kodlama içeriklerinin "görsel tasarım unsurlarına olumsuz bakış açısı", "teknolojik uyuma yönelik olumlu bakış açısı", "dil

bilgisi öğretimine yönelik etkinliklerin yetersiz olması", "metinlerin güncel olmaması", "kültürel unsurlar içermeye yönelik olumlu bakış açısı" olmakla birlikte yurt dışındaki öğretmenlerin görüş belirtmedikleri kodlama içeriklerinin "yazım ve imla kurallarına uygunluk", "yönlendirmenin yetersiz olması" ve "Yabancılara Türkçe öğretim sürecine yönelik öneriler" şeklinde olduğu görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar, alan yazındaki benzer çalışma içerikleri doğrultusunda tartışarak sunulmaktadır. Bu kapsamda yedi iklim Türkçe öğretim setini (YİTÖS) kullanan öğretmen görüşlerinin daha çok metin içerikleri ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ilgili içeriklerin, temel dil becerilerinin kazandırılmasında etkin rol oynarken dil bilgisi öğretimine yönelik bazı eksikliklere sahip olduğu tespit edilmiş ve metinlerin; ayrıntılı ve karmaşık bir yapıya sahip, hacim olarak uzun ve öğrenci seviyesinin üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beceri ve dil bilgisi öğretimi üzerine temellendirilen Türkçe öğretimi ders kitaplarında dil ve anlatım özellerinin öğrenci seviyesine uygunluğu büyük önem taşımaktadır (Özdemir, 2019). Benzer doğrultuda Gün vd. (2014) da Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarını Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirdikleri çalışmalarında ders kitap içeriklerinin öğrencilerin dil ve anlatım seviyesine uygun olması gerektiğini vurgulamaktadır. İlgili alan yazın çalışmaları kapsamında; araştırma sonuçlarından farklı olarak Yedi İklim Türkçe öğretim seti A1 ve A2 düzeyindeki ders kitaplarının yapılandırmacılık bağlamında incelendiği bir çalışmada, ders kitap içeriklerinin hedef kitleye yönelik sade ve basit bir anlatımla hazırlandığı tespit edilmiştir (Başar, 2016).

Yabancılar için Türkçe öğretiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yöntemler seçilerek etkili bir öğretim sağlanası gereklidir (Er, Biçer &Bozkırlı, 2012). Bu çalışmada, YİTÖS ders kitaplarındaki metinlerin kullanımında dil bilgisi öğretimiyle ilgili güçlükler yaşandığına yönelik görüş bildirilmiştir. Bu kapsamdaki öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi öğretiminin sezdirme yöntemiyle verilmesinin konuların sıralı bir şekilde öğretilemediği ve seviye üstü dil bilgisi yapılarının ders anlatımlarını zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dil bilgisi öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi alanında önemli bir paya sahip olmakla birlikte dilin kurallarını öğrenmek ve o dilin daha etkili kullanabilmek için ön koşuldur (Göçen & Okur, 2013). Bu çalışmada, YİTÖS ders kitaplarındaki metinlerin öğrenme alanlarının edinimine ilişkin sorulara çoğunlukla olumsuz yönde görüş bildirilirken bu durumun dil bilgisi öğretiminden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamdaki öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi öğretiminde kullanılan sezdirme yönteminin etkili olmadığı, bu durumun konuların sıralanışında karmaşıklık yarattığı ve öğrenci seviyesinin üstünde dil bilgisi yapılarının yer aldığı tespit

edilmiştir. Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak Koçak (2019)'ın Yabancılara Türkçe Öğretimi setlerinde dil bilgisi öğretimi adlı tezinde ortaya koyduğu sonuçlar kapsamında Yedi İklim Türkçe öğretim setinde diğer kaynaklara göre daha az dil bilgisi konusuna yer verildiği ve eylem odaklı dil bilgisi öğretimi yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının, alan yazındaki diğer çalışma içerikleriyle ortak bir çerçevede olduğu görülmektedir.

Öğrenme alanlarının edinimi kapsamında elde edilen bir diğer sonuca göre temel dil becerinin öğretimine yönelik öğretmen görüşleri kapsamında okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin öğretimiyle ilgili içeriklerin olmasına rağmen eşit dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda anlama becerileri (okuma ve dinleme) ön plana çıkarılırken anlatma becerilerinin (konuşma ve yazma) ihmal edildiği tespit edilmiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde; YİTÖS' ün, ders kitapları içerisinde yazma becerisine en az yer verilen kitaplar olduğu görülmektedir (Tanrıverdi ve Tüm, 2015). Bu sonuç, alan yazını destekler niteliktedir. Bununla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının öğrencinin gelişim özelliklerine ve düzeyine uygun ve öğretim programlarının ilkeleri doğrultusunda içerikler barındırması gerekmektedir (Şahin, 2012). Bu çalışmada, YİTÖS ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin sorulara az bir farkla olumlu yönde görüş bildirilmiştir. Bu kapsamdaki öğretmen görüşlerine göre metinlerin genel olarak içerik ve anlatım özellikleri açısından öğrenciye görelik ilkesine uygun bir şekilde tasarlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde; YİTÖS' ün, çerçeve metinde tanımlanan seviyelere göre hazırlandığı tespit edilmiştir (Kalendaroğlu, 2016; Ömeroğlu, 2016). Bu bakımdan araştırma sonuçlarının alan yazındaki diğer çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminin en önemli parçalarından birisi olan kültür öğretimi, öğrencilerin hedef kültürü tam anlamıyla öğrenmesi ve etkili bir iletişim kurmasına yardımcı olduğundan ders kitapları içerisinde kültürel ögelere yer verilmelidir (Erdal vd., 2018). Bu çalışmada, YİTÖS ders kitaplarındaki metinlerin kültürel unsurlar barındırmasına ilişkin sorulara çoğunlukla olumlu yönde görüş bildirilmiştir. Bu kapsamdaki öğretmen görüşlerine göre metinlerin; her seviyede kültür aktarımını ön plana çıkaran içerikler barındırdığı ve bu sayede Türk kültürünü birçok örnekle tanıttığı tespit edilmiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalar kapsamında; İşcan ve Yassıtaş (2018), YİTÖS ders kitaplarındaki kültür aktarımı ile ilgili yaptıkları bir çalışmada Türk kültürünün farklı yönlerinin zengin içeriklerle başarılı bir şekilde aktarıldığını fakat kültürlerarası iletişim açısından evrensel kültür unsurlarının da dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer sonuçlar, Özgat Tatan (2018)' ın ders kitabı incelemesi ile ilgili tezinde de ortaya çıkmış ve öğrenciler hedef kültüre yoğun bir şekilde maruz kalırken farklı kültürlere dair

unsurlara yer verilmediği vurgulanarak bu durumun öğrencilerde farklı kültürlere karşı yabancılık hissi duymasına ve iletişimsizliğe sebebiyet vereceği vurgulanmıştır. Bu bakımdan araştırma sonuçları, alan yazın çalışmalarıyla örtüşmekle birlikte kültür öğretimine yönelik olumlu yöndeki ifadelerin daha fazla olduğu görülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının içerdiği görsel ögeler, öğrenenlerin ilgisini çekmede ve öğrenilecek konuya yöneltmede önemli bir işleve sahiptir (Toprak, 2011). Bu çalışmada, YİTÖS ders kitaplarındaki metinlerin görsel tasarım unsurlarına ilişkin sorulara az bir farkla olumlu yönde görüş bildirilmiştir. Bu kapsamdaki öğretmen görüşlerine göre metinlerdeki görsellerin içerik ile uyumlu, ayrıntılı ve açıklayıcı olmakla birlikte profesyonel çekim yapılarak fotoğraf kalitesine ve içeriklerine dikkat edildiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın çalışmaları kapsamında; Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelendiği bir doktora çalışmasında (Ömeroğlu, 2016), YİTÖS ders kitaplarının görsel-konu uyumunun olduğu belirtilerek ilgili görsellerde aynı karakterlerin kullanılmasının öğrencilerde bıkkınlık oluşturabileceği ifade edilirken başka bir çalışmada metinlerdeki görsellerde konu ve karakter aşamalılığına dikkat edilmesinin öğrencilerin ön organize edicilerini kullanarak yeni beceriler kazanmalarına zemin hazırlayabileceğinden bahsedilmektedir (Kara & Çekici, 2017). Görsellerdeki karakter devamlılığı konusuna dair ele alınan sonuçlar, bu çalışma içerisinde de farklı yöndeki değerlendirmeler doğrultusunda tespit edilmiştir. Bu bakımdan araştırma sonuçlarının alan yazın çalışmalarıyla örtüşmektedir.

Eğitim teknolojileri kullanımının öğrencilerin dil gelişimi üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda Web 2.0 araçları başta olmak üzere çeşitli teknolojik araçların öğretim sürecine dâhil edilmesi, öğrenme ortamlarını zenginleştirerek öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır (Wang & Vasquez, 2012). Bu çalışmada, YİTÖS ders kitaplarındaki metinlerin teknoloji ile uyumuna ilişkin sorulara çoğunlukla olumlu yönde görüş bildirilmiştir. Bu kapsamdaki öğretmen görüşlerine göre Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde sunulan Z kitap içeriği, dinleme Cd' leri, karekod uygulamaları ile ulaşılan videolar, pdf kitap içerikleri ve resmi internet sitesi kaynakları ile metin içeriklerinin teknolojik araçlarla çoklu ortamlara aktarılabildiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın çalışmaları kapsamında; Gün, Akkaya ve Kara (2014), YTÖ ders kitaplarının teknolojik araç-gereçlerden yararlanmaya uygun olduğunu ifade ederken Yabancı dil öğretiminde z-kitap uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışmada da Yedi İklim Türkçe Z Kitap Uygulaması'nda kullanılan HTML5 tasarımının, kullanıcıların uygulamaya her türlü platformdan, istenilen zamanda ve mekânda ulaşabilmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Doğan, 2018).

Türkçe ders kitaplarına alınacak metinlerde güncellik ilkesine bağlı olarak öğretilecek konuların güncel olaylar ve sorunlarla ilişkilendirilerek aktarılması

gerekmektedir (Coşkun & Taş, 2008). Bu çalışmada, YİTÖS ders kitaplarındaki metinlerin güncelliğine ilişkin sorulara büyük çoğunlukla olumsuz yönde görüş bildirilmiştir. Bu kapsamdaki öğretmen görüşlerine göre metinlerin; gündeme yönelik çok eski verilerin kullanıldığı ve içeriğin güncellenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde Tepe ve Tüm (2021)' ün *Temel İlkelerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yansıması* adlı makale çalışmasında yedi İklim Türkçe öğretim seti metin içeriklerinin güncel olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen verilerin, 2015 basımı Türkçe öğretim seti kullanan öğretmen görüşlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

YİTÖS ders kitaplarındaki metinlerinin işlevselliğini artırmaya ilişkin sorular kapsamında yabancılara Türkçe öğretimi süreci ile ilgili önerilere yönelik görüş bildirilmiştir. Bu kapsamdaki öğretmen görüşlerine göre Türkiye ve yurt dışındaki öğrencilere farklı içerikte kitap ile Yunus Emre Enstitüsü kapsamında bir program hazırlanması ve öğretmen kılavuz kitabının geliştirilmesine dair öneriler sunulduğu tespit edilmiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde Duman (2013), Türk Cumhuriyetleri'nden gelen öğrenciler, kendi dillerinin bir başka lehçesi olan Türkçeyi kolay öğrenirken farklı dil ailesinden gelen öğrencilerin Türkçeyi daha zor öğrendiğini ifade ederek soydaş Türkler ve yabancılar için farklı kaynaklar hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

YİTÖS ders kitaplarındaki metinlere yönelik Türkiye' deki öğretmenlerin görüşlerinin ağırlıkta olduğu araştırma bulguları kapsamında; dil bilgisi öğretimi ile ilgili içeriklerin yeterli ve metinlerin öğrenci seviyesine uygun şekilde hazırlanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. YİTÖS ders kitaplarındaki metinlere yönelik yurt dışındaki öğretmenlerin görüşlerinin ağırlıkta olduğu araştırma bulguları kapsamında; metinlerin teknolojik araçlarla uyumlu ve kültür aktarımına yönelik içeriğin yeterli olduğu düşünülürken görsel tasarım unsurlarının yeniden gözden geçirilmesi, dil bilgisi öğretimi etkinliklerinin geliştirilmesi ve metin içeriklerinin güncellenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak ders kitabı hazırlayan uzmanlara ve Yabancılara Türkçe öğretimindeki ders kitaplarına yönelik çalışacak olan araştırmacılara yönelik sunulan öneriler yer almaktadır. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarındaki metinlerin öğretmen görüşleri kapsamında incelendiği bu çalışmada, elde edilen sonuçlardan hareketle ders kitapları ile ilgili görülen eksikliklerin giderilmesine ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulan öneriler şu şekildedir:

- Dil bilgisi konularının öğretimine yönelik çalışma içeriklerinin kolaydan zora ve basitten karmaşığa giden sıralı bir yapıda ve öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanması ile birlikte ilgili konuların anlatımlarına yönelik kitap yönergelerinin derinleştirilmesi önerilmektedir.

- Kültür aktarımı bağlamında Türk kültürünün öğretimine yönelik bilinen örneklere yer verilmesi ve hedef kültürün yanı sıra farklı kültürlere yönelik içeriklerin de dâhil edilmesi ve evrensel kültür unsurlarının dikkate alınması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenciler ilgi ve bağlantı kurmada kolaylık yaşayabilir, bu sayede hedef kültüre yatkınlıkları artabilir.
- Metin içeriklerinin daha sık bir şekilde güncellenmesi gerekirken bu noktada zamanla değişebilecek olan örneklere ve sayısal verilere daha az yer verilmesi önerilmektedir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi saha çalışmalarına ve içeriklerine yönelik yapılacak olan çalışmalarda yurt dışındaki yabancılara Türkçe öğretimi alanının ihmal edilmemesi önerilmekle birlikte bu durumun çalışma içeriğini zenginleştirdiği düşünülmektedir.

Kaynakça

Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: Sorunlar ve çözüm önerileri. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (Özel Sayı), 1-33.

Başar, U. (2016). Yunus Emre Enstitüsü yedi iklim Türkçe setinin (Temel Seviye: A1, A2) yapılandırmacılık bağlamında değerlendirilmesi. Aydın TÖMER Dil Dergisi, 1(2), 55-77.

Brink, P. J. (1991). Issues of reliability and validity. Qualitative nursing research: A contemporary dialogue, 2(12), 164-186.

Cochran, W. G. (2007). Sampling techniques. John Wiley & Sons.

Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. Medsurg Nursing, 25(6), 435-437.

Cresswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry &research design (2 nd ed.). Sage.

Çiftçi, Ö., & Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. International Journal of Language Academy, 5(4), 205-214.

Demir, K. (2008). Bütünleştirilmiş öğretim programının işbirliğine dayalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının etkililiği [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Hacettepe Üniversitesi.

Doğan, S. (2018). Yabancı dil öğretiminde z-kitap uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi: New english File Itools ve Yedi İklim Türkçe z-kitap örneği (Tez No. 531580) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(2), 1-8.

Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6 (11), 207-228.

Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, KÇ (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, (1/2), 51-69.

Erdal, K., Dağdeviren, İ., Gökhan, O., Şen, H. H., & Şenay, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel ögeler (A2) düzeyi. TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 12, 11-23.

Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. Turkish Studies, 4 (3), 888- 937.

Erdil, M. (2018). Türkiye cumhuriyeti yükseköğretim kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi. Journal of International Social Research, 11(60).

Göçen, G., & A. Okur (2013). Dil bilgisi eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Ed.). Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı içinde (1, 333-356). Grafiker Yayınları.

Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. Electronic Turkish Studies, 6(3), 797-809.

Gülbahar, Y., & Alper, A. (2009). A content analysis of the studies in instructional. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 42(2), 93-112.

Gün, M., Akkaya, A., & Kara, Ö. T. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. Electronic Turkish Studies, 9(6).

İşcan, A., & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 düzeyi). Aydın Tömer Dil Dergisi, 3(1), 47-66.

Kalenderoğlu, İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan orta düzey (B1, B2) ders kitaplarında kelime öğretimi: Gazi Üniversitesi TÖMER örneği. (A. Okur, B. İnce & İ. Güleç, Ed.) içinde (49-54 ss.). Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi.

Kara, M., & Çekici, Y. E. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında metinler arası aşamalılık: Yedi İklim Türkçe ve İzmir üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 411.

Klenke, K. (2016). Qualitative research in the study of leadership. Emerald Group Publishing Limited.

Koçak, N. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi kitap setlerinde dil bilgisi öğretimi (Tez No. 601819) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(47), 480-495.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. New directions for evaluation, (30), 73-84.

Memiş, M. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminin güncel sorunları. Pegem Akademi.

Ömeroğlu, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi (Tez No. 448208) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özbal, B., & Genç, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmaların değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, (42), 197-212.

Özdemir, S. (2019). Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri. Anı Yayıncılık.

Özgat Tatan, O. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği A1-A2 düzeyi (Tez No. 527033) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev. Ed. Bütün, M. & Demir, S. B.). Pegem Akademi.

Roulson, K. (2010). Consodering quality in qualitative interviewing. Qalitative Research, 10 (2), 199-228.

Saban, A., & Ersoy, A. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Anı.

Şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 129-154.

Tanrıverdi, A. E., & Tüm, G. (2015). Yabancılar için Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinde özgünlük. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu, 12-13.

Toprak, F. (2011). Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki okuma parçaları ve diyaloglar üzerine bir değerlendirme. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 29, 11-24.

Usluel, Y. K., & Demiraslan, Y. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunu incelemede bir çerçeve: etkinlik kuramı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28. 134-142.

Wang, S., & Camilla, V. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us?. Calico Journal, 29 (3), 412.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı.). Seçkin Yayıncılık.

Yunus Emre Enstitüsü. (2021). 2021 faaliyet raporu, Erişim adresi https://pekin.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet_raporu_2021_28.06_kucuk.pdf

Öz Geçmiş

Arş. Gör. İlknur PAÇALI

1994 yılında Balıkesir'de doğdu. İlk ve orta öğrenimi Balıkesir'de, lise öğrenimini Bursa'da tamamladı. 2012-2016 yılları arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında lisans eğitimini tamamladı. 2019 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programından "Türk Yükseköğretiminde Mentorluk: Lisans Düzeyinde Bir Model Önerisi" adlı tezi ile mezun oldu. 2019 yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalında tezli yüksek programına başladı. 2019 yılında Siirt Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümüne araştırma görevlisi olarak atandı ve Siirt Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programına geçiş yaptı. 2022 yılında Siirt Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans programından "Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri" adlı tezi ile mezun oldu. 2022 yılında Siirt Üniversitesi Türkçe Eğitimi bilim dalında doktora programına başladı. Hâlen aynı Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak görevine devam etmektedir.

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Yüksek lisans eğitimini Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eski Türk Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalında, doktora eğitimini de aynı üniversitede Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında tamamladı. Yıllarca özel öğretim kurumlarında öğretmenlik ve yöneticilik yaptı. 2010 yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde yardımcı doçent olarak göreve başladı. 2014 yılında doçent, 2019 yılında da profesör oldu. Üniversitede; anabilim dalı başkanlığı, bölüm başkanlığı, enstitü müdürlüğü, araştırma merkezi müdürlüğü, rektör danışmanlığı ve dekanlık, fakülte/üniversite yönetim kurulu üyelikleri gibi birçok idari görevde bulundu. Alanında yazılmış birçok kitap bölümü, ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış onlarca makalesi, sempozyum ve kongrelerde sunulmuş pek çok bildirisi mevcuttur. 2022 Kasım ayında İstanbul Medeniyet Üniversitesine geçti. Halen İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

12. YABANCI DİLLERDEN TÜRKÇEYE ÇEVİRİLERDE TÜRKÇE KELİME SEÇİMİ VE TÜRKÇENİN DOĞRU KULLANIMI KONULARINDA ÇEVİRMENİN SORUMLULUKLARI

Burcu YAMAN[1]

1. Giriş

Tarihi verilere göre arı Türkçe ile yazılmış olan ilk yapıt Göktürk Yazıtları'dır. İçerisinde birkaç Çince sözcük dışında yabancı sözcük kullanılmamış olan Göktürk yazıtlarının yazılışı ms. 8. yüzyılın başlarında olmuştur. Ms. 728-732 yıllarında dikilmiş olan Orhun Yazıtlarında da mükemmel bir Türkçe görülür (Gözaydın, 2000, s. 20). Türkçe'nin en güzel temsillerinden olan bir başka eser ise Kaşgarlı Mahmut'un Türkçenin Arapçaya üstünlüğünü vurgulamak için yazılan *Divan_ı Lügatit Türk* eseridir. Selçuklu döneminde Arapçanın ve Farsçanın etkisi yoğun olmuş, medreselerde öğretim dili olarak Farsça kullanılmıştır. (Şamiloğlu, 1999, s. 160). Selçuklu dönemi sonlarına gelindiğinde Yunus Emre, Mevlâna'nın, 15. ve 16 yüzyıl dönemlerinde ise Fuzuli, Bâki, Ali Şir Nevai gibi isimlerin Türkçe'nin söz varlığına büyük katkıları olmuştur (Yaman, 2016, s. 89). Tanzimat dönemine kadar dilimize Arapça ve Farsçadan pek çok kelime ve dilbilgisi şekilleri girmiştir. Batı dillerinden etkiler Anadolu'nun fethi sıralarında başlamış, gündelik hayatla ilgili kelimeler kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin limon, kadırga, despot, şapka, kral, kaptan, fener gibi pek çok kelime dilimize geçmiştir (Göker, 2001, s. 155). 18. yy 'ın son çeyreğinden itibaren ıslahat hareketleri ile birlikte Batılı devletlerle olan ilişkilerimiz artmış bu etki eğitim ve edebiyat alanında karşılaşılan yeni terimlerle etkisini daha da çok göstermiştir. (Kara; 2016, s. 24; Eker, 2003; ss. 69-71). Tanzimatla başlayan batılılaşma dil ve edebiyata yansımış bu dönemde çıkarılan gazeteler halkın anlayabileceği bir dil kullanmayı tercih etmiş bu da dilde sadeleşme sürecini başlatmıştır. Dönemin bazı aydınları (Şinasi, Namık Kemal, Ziya Paşa, Ahmet Mithat, Ali Suavi, Şemseddin Sami, Ahmed Vefik Paşa, Muallim Naci) bu görüşü desteklemiş dergilerde ve eserlerinde bu konuyu işlemişlerdir. Bu dönemin en önemli eserlerinden biri Şemseddin Sami tarafından yazılan *Kamus-i Türki*'dir (Öksüz, 2004, s. 17). Türkçede sadeleşmenin önemli dönemlerinden biri de II. Meşrutiyet yılları olmuştur. Ömer Seyfettin, Ziya Gökalp ve Ali Canip Bey *Genç Kalemler* Dergisi aracılığıyla bir araya gelmiş "Yeni Lisan Hareketi"ni başlatmışlardır. Türkçede yoğunlukla yer alan Arapça ve acemce kelimelerin kullanımını azaltmayı amaçlamışlardır (Öksüz, 2004: 80). Türk dili ile ilgili bir diğer önemli gelişme ise Latin alfabesine geçişle olmuştur (1 Kasım 1928). Bununla birlikte batılı eserlerin çevrilmesi hız kazanmış, yeni eserler yazılmaya başlanmıştır. Mustafa

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Samsun, Türkiye), burcuyaman1@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6381-4122

Kemal Atatürk milli ve zengin bir dil amacını 2 Eylül 1930'da yazmış olduğu *Türk Dili İçin* kitabının ön sayfasında şu sözlerle ifade eder:

> "Milli his ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin milli ve zengin olması milli hissin inkişafında başlıca müessirdir. Türk dili dillerin en zenginlerindendir. Yeter ki dil şuurla işlensin. Ülkesini, yüksek istiklalini korumasını bilen Türk milleti dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır"

Dilde sadeleşmenin en etkin yaşandığı dönem Türk Dil Kurumunun (O zamanki adıyla Türk Dili Tetkik Cemiyeti) kurulmasıyla olmuştur. Türk Dil Kurumu Mustafa Kemal Atatürk'ün talimatıyla 12 Temmuz 1932 yılında kurulmuştur. Cemiyetin kurucuları dönemin milletvekilleri ve edebiyatçıları Sâmih Rifat, Ruşen Eşref, Celâl Sâhir ve Yakup Kadri'dir. Resmî sitesinin sunuş bölümünde de yer aldığı üzere Türk Dil Kurumu "Yazı ve konuşma dili arasındaki farklılıkların giderilerek dilde birliğin sağlanması, Türkçenin geliştirilmesi, zenginleştirilmesi ve özdeşleştirilmesi çalışmalarının yürütülmesi, Türk dili üzerine araştırmalar yapılması üzerine bir kurum kurulması gereğiyle kurulmuştur. (https://tdk.gov.tr/tdk/kurumsal/tarihce-2/). Bu dönemde dilimize elli bin dolayında sözcük kazandırılmıştır (Çotuksöken, 2002, s. 205). Türk Dil Kurumu, aralarında çevirilerinde bulunduğu, sözlük, dergi, cep kılavuzları gibi pek çok eser yayımlamıştır. Bugün kullandığımız alan, çap, artı, eksi, üçgen, açı, bölü gibi pek çok terim Atatürk sayesinde dilimize girmiştir (Ersoy, 2020, s. 10). 1936 yılında Türk Dil Kurumu çalışmalarına 1951 yılında yayınlanmaya başlayan Türk Dili Dergisi ile devam etmiştir. 1970'lerdeki sadeleşme çalışmaları ile birlikte dili sadeleştirmenin dili fakirleştirmek olduğu savıyla bazı karşıt görüşler ortaya atılmıştır. Ancak bugün gelinen nokta Türkçeye yerleşmiş, Türkçeleşmiş kelimelere karşılık bulup onları atmak değildir. Dilimize yeni giren veya girmek üzere olan kavramlara Türkçe karşılık türetmektir. Burada dikkat edilmesi gereken husus ise Öztürk Kasar'ın (1995) ifade ettiği üzere Yabancı dilden dilimize taşınan adlandırmanın Türkçeleştirmesinin daha o sözcüğün sınırlarımıza dayandığı anda yapılmasıdır (s. 13). Var olan Türkçe kelime zenginliğimiz içinse yapılacak şey Türkçe karşılığı olan kelimelerin Türkçe kullanımlarını tercih ederek kullanımlarının yaygınlaşmasına katkı sağlamaktır. Ayrıca dilin gelişigüzel ve özensiz kullanımı pek çok alandan araştırmacıların eleştiri konusu olmuştur. Bu eleştirilerin çoğu Türkçenin bozulmaya başladığı, yanlış kullanımlara maruz kaldığı, yanlış yazıldığı ve okura yanlış sunulduğu dolayısıyla yanlış kullanımın yaygınlaştığı ile ilgilidir (Kongar 2003; Alpay 2004; Yalçın 1999). Bu bağlamda Türkçe konuşan her bireye düşen bu sorumluluk yabancı bir dili Türkçeye aktaran çevirmenlere de düşmektedir. Bu çalışmada Johann Wolfang Von Goethe'nin yazmış olduğu bir dünya klasiği olan *Genç Werther'in Acıları* eseri örneği üzerinden Türkçe çevirileri çevirmenlerin kelime tercihleri ve Türkçeyi kullanımları yönünden değerlendirilmiştir.

2. Johann Wolfgang Goethe, genç Werther'in acıları eseri ve Türkçeye çevirileri

Johann Wolfang Goethe (1749-1832), Alman edebiyatının en önde gelen yazarlarındandır. Hukuk eğitimi alan Goethe resim ve doğa bilimleriyle de ilgilenmiş pek çok araştırma yapmış ve edebi eserler vermiştir. *Şiir ve Hakikat, Faust, Roma Ağıtları, Gönül Yakınlıkları, Genç Werther'in Acıları* bunlardan birkaçıdır. *Genç Werther'in Acıları* Goethe'nin ilk romanıdır. Goethe bu romanı 1774 yılında yirmibeş yaşındayken kaleme almış ve dünya çapında üne kavuşmuştur. Aydınlanma çağının sembolü olan eserde Feodal toplumdan burjuva toplumuna, uyruktan yurttaşa, yığınlıktan bireyliğe geçiş süreci yansıtılmaktadır. Romanda yazarın yaşamından izler görülür (Pazarkaya, 1999, s. 10). Romantizm akımının öncülüğünü yapan eserde Werther isimli genç bir hukuk stajyerinin soylu sınıfından bir adamla nişanlı olan Lotte'ye duyduğu, onu intihara sürükleyen ümitsiz aşkı anlatılır. Kısa sürede birçok Avrupa diline çevrilen eser aynı etkiyi diğer dillerin okurları üzerinde de bırakmıştır. *Genç Werther' in Acıları Eseri* en çok çevirisi bulunan, ülkemizde de çok satan eserler arasındadır. Metnin ilk çevirileri arasında Ali Muzaffer çevirisi (1899), Kemaleddin ve Vedat Örfi çevirisi (1923), 1930 tarihli olan ve Fransızcadan çevrilmiş olan Nurullah Ataç çevirisi, A. Kami Akyüz Çevirisi (1935), Remide Adil çevrisi (1940), Refi Cevat Ulunay çevirisi (1940) yer almaktadır (Tükel Kanra &Kurultay, 2023, s. 9). Bunlara 60'lı yıllara ait 1960 tarihli Arif Gelen çevirisi ve Mediha Sayar (1968) çevirileri eklenebilir. Daha sonraki yıllarda da çevirileri devam etmekle birlikte 2000 yılların başından itibaren yayınlanan çeviri sayısında önemli bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Bu çalışmada çok sayıda çevirisi mevcut eserin 1990 yılından sonraki çevirilerinden örnek eserler seçilmiş ve incelenmiştir. Örnek eser seçimlerinde ve sayısında yayınevlerinin kitapta yer alan eserin kullanımına dair izin beyanlarının olup olmaması, çalışma kapsamında yer alan örneklemleri içerip içermemesi ve çalışmanın sınırlılığı etken olmuştur.

3. Çeviri sorunsalı ve örnek çeviri incelemeleri

Ülkeler arasındaki kültürel, bilimsel, siyasi ve ticari ilişkiler dil alanında etkileşimlere yol açmıştır. Arapça, Farsça, Fransızca ve İngilizce başta olmak üzere birçok dilden kelime almış ve birçok dile kelime vermiştir. Günümüze gelindiğinde de bu sürecin devam etmekte olduğu görülmektedir. Ancak Türkçeye giren yabancı sözcüklere karşılık mevcut söz varlığının kullanılmaması ve yeni sözcük türetme çalışmalarının az olması, dilin kullanımındaki yanlışlar ve sapmalar gelecek kuşaklara kültürel bir miras olan Türkçenin geleceğini tehlikeye düşürmektedir. Dil bozulduğu takdirde onun aracılığıyla aktarılan kültür de gelecek nesillere aktarılamayacaktır. Tarih, felsefe, edebiyat gibi dilin gelişimine ve kullanımına katkı sağlayan alanlardan birisi de çeviridir. Dolayısıyla bu eylemi, gerçekleştiren çevirmenin erek dilde var olmayan yeni kelime ve kavramları çevirerek veya

açıklayarak erek kültüre tanıtmak ve böylece anlam üretime katkıda bulunmak, dilin bütünlüğünü korumak ve devamlılığını sağlamak adına karşılığı hedef dilde olan kelimeleri tercih etmek ve kullanımlarının yaygınlaşmasına öncülük etmek gibi sorumlulukları vardır. Çevirmenlerin iyi bir çeviri ortaya koymaları için kendi dillerinin de bilincinde olmaları gerekmektedir. Dilimizde kullanılan pek çok yabancı sözcük mevcuttur ve dilimize yeni girmekte olan sözcükler vardır. Mevcut olan birçok kelimenin Türkçe karşılığı olmasına karşın yabancı kelime tercihi gibi bir yaklaşım söz konusudur (Püsküllüoğlu, 2003, s.). Bu durum bazen metnin bağlamının gereği ya da kaynak metinde yer alan sembolik anlamlar sebebiyle gerçekleştirilirken bazen de sadece özenti sebebiyle gerçekleşebilmektedir. Yayınevi politikaları, çevirmen kimliği, kaynak ve anadile hakimiyet ve çeviri metinle ilgi ardalan bilgisi yetersizliği gibi sebepler de buna eklenebilir. Çevirmenin erek dil kurallarını bilmesi iyi bilmesi, yazarın uslûbunu kavraması dilin doğru kullanması iyi bir çeviri için gerekli unsurlar arasında yer almaktadır. Çalışmanın bu bölümünde aşağıda listesi verilmiş olan çeviri eserlerden örnekler kelime düzeyinde (hedef dilde kelime tercihi, seçilen kelimenin doğru yazımı ve doğru kullanımı) ve tümce düzeyinde (Erek dil kurallarına uygunluk, noktalama işaretlerinin kullanımı ve anlam) incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Örneklerin değerlendirilmesinde hedef dile ait dilbilgisi kaynaklarından, alanda uzman kişilerin görüşlerinden yararlanılmıştır. İnceleme örnekleri kaynak metin (KM)ve çeviri metin (ÇM)şeklinde sunulmuştur. Aşağıda yer alan tabloda çalışmada inceleme örnekleri için faydalanılan çeviri eserler listesi verilmiştir.

Tablo 1 *Die Leiden Des Jungen Werthers* eserinin Türkçe çevirileri listesi

Kitabın adı	**Yazar**	**Çevirmen**	**Yayınevi**	**Yayın yılı**
Genç Werther'in Acıları	J. W. Goethe	İlker İngiz	Gendaş	1991
Genç Werther'in Acıları	J. W. Goethe	Yüksel Pazarkaya	Cumhuriyet	1999
Genç Werther'in Acıları	J. W. Goethe	İsmail Şen	Bahar	2005
Genç Werther'in Acıları	J. W. Goethe	Nihat Ülner	Can Klasik	2007
Genç Werther'in Acıları	J. W. Goethe	Mustafa Canbek	Bordo/Siyah	2010
Genç Werther'in Istırapları	J. W. Goethe	Senail Özkan	Ötüken	2014

Genç Werther'in Acıları	J. W. Goethe	Levent Bakaç	Alakarga	2015
Genç Werther'in Acıları	J. W. Goethe	Evrim Ilgaz	Adnis	2017
Genç Werther'in Acıları	J. W. Goethe	Ali Kami Akyüz	Kızıl Panda	2019
Genç Werther'in Acıları	J. W. Goethe	Derya Akküç	Aperatif Kitap	2021
Genç Werther'in Acıları	J. W. Goethe	Mahmure Kahraman	Türkiye İş Bankası	2022
Genç Werther'in Acıları	J. W. Goethe	Yeşim Tükel Kanra	Koridor	2023

Aksoy'un ifadesine göre yazın çevirisini güçleştiren beş temel unsur bulunmaktadır: sanatsal dil kullanımları, kültüre özgü sözcük ve kavramlar, zamansal farklılıklar, yapısal tür ve teknikler (Aksoy, 2002, s. 83). Benzer şekilde Baker (1992) da sözcük düzeyindeki eşitlikten, kültüre özgü sözcüklerden (deyim, atasözü, birlikte kullanımlardan, dilbigisel ve metinsel eşitlikten söz eder. Kaynak dil ve erek dil farklı dil gruplarındansa ve farklı kültürel öğeleri içeriyorsa çeviride kelime eşdeğerliğini sağlamak çok kolay olmamaktadır. Bu durumda çevirmenin yapması gereken öncelikli şey eğer kelimenin karşılığı var ise erek dildeki karşılığını kullanmaktır. Aksi takdirde çeviri okur için diliçi çeviri veya başka bir dilden yeniden çeviriyi gerektirebilir. Türkçeye yeni kelimeler eklenmiş olsa da çoğuna Türkçe karşılık bulunmuş kimisi ise aynen alınmış veya ufak değişiklerle yerleşik şekilde kullanılmaktadır. Dolayısıyla var olan bu kelime haznesi içinde eski kullanımları tercih etmek ya da yabancı karşılığını kullanmak erek dilin gelişimine bir katkı sağlamayacağı gibi okurun anlamasını da zorlaştıracaktır. Aşağıda çeviri metinlerden örnekler sunulmuş, kaynak dilde yer alan ve erek dilde Türkçe karşılığı olan kelimelerle çevirmenlerin vermiş olduğu karşılıklar karşılaştırılmıştır.

3.1. Kelime düzeyinde inceleme örnekleri

Örnek 1:

KM" und versicherte mich, er habe Sulzers **Theorie** den ersten Teil ganz durchgelesen und besitze ein **Manuskript** von Heynen uber das Studium der Antike, Ich liess das gut sein." (Goethe, 1974, s. 14)

ÇM "...Sulzer'in **teorisi**, ilk bölümünü baştan sona okuduğunu ve Heynen'in antik dönem hakkındaki **tetkiklerinin muhtevi manuskrisine** sahip olduğunu söyledi". (Özkan, 2014, s. 16)

"Teori" bilim dalında kullanılan bir terimdir. Tdk sözlüğünde bu kelime için "kuram" kelimesi karşılık verilmiştir.[2] Manuskript ise "el yazması kitap, yazma eser" anlamlarına gelmektedir. Örnekte çevirmenin bu yabancı kelimeleri Türkçe yazıma uyarlayarak "teori "ve "manuskrisi" şeklinde çevirme tercihinde bulunduğu görülmektedir.

Örnek 2:

KM. "Noch gar einen braven Mann hab ich kennen lernen den fürstlichen **Amtmann** einen offnen treuherziegen Menschen". (Goethe, 1974, s.14)

ÇM "Ayrıca prensin mültezimiyle tanıştım". (Ülner, 2007, s. 25)

"Amtmann" kelimesi icra memuru, baş müşavir gibi anlamlara gelmektedir.[3] Metnin bağlamı göz önünde bulundurulduğunda "Amtmann" kelimesinin tarihsel içeriği olduğu anlaşılmaktadır. Bu içeriğin eserin ve dönemin daha iyi anlaşılması adına dipnot bilgisiyle okuyucuya aktarılması daha doğru bir tercih olabilir. "Amtmann" soyluların bir üyesi ve bir din adamı olmakla birlikte kasabalarda varlıklı sınıfların bir üyesiydi ve bölgeden vergi topluyor küçük silahlı bir birimle adaleti yönetiyor, kanun ve düzeni sağlıyordu.[4] Çevirmenin tercihi olan "mültezim" ise Osmanlı döneminde köylülerden alınan vergiyi toplamakla birlikte politik olarak yerel yönetimle devlet yönetimi arasında bir aracı kuruluş ve burada bu işten sorumlu kişiye verilen isimdir[5] Çevirmenin yerlileştirme yöntemine başvurduğu görülmektedir. Ancak iki farklı kültür göz önüne alındığında bu kelimenin kaynak metnin kültürel dokusuyla uyuşmadığı anlaşılmaktadır.

---

2 https://sozluk.gov.tr/
3 https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/bailiff
4 https://en.wikipedia.org/wiki/Amtmann
5 https://tr.wikipedia.org/wiki/M%C3%BCltezim

Örnek 3:

KM "War unser umgang nicht ein ewiges Weben von der feinsten Emfindung dem schörfsten witze dessen modifikationen bis zur Unart alle mit dem Stempel des Genies bezeichnet waren? Und nun?" (Goethe, 1974, s. 13).

ÇM "Birlikteliğimiz en ince duygu ve en keskin şakaları içeren sonsuz bir dokuma değil miydi? Bu dökümanın ahlaka aykırı modifikasyonları bile dehanın damgasını taşımıyor muydu? (Bakaç, 2015, s. 11).

Almanca "modifikasyon" kelimesi Almanca Türkçe sözlükte değişim, değiştirme, sınırlama anlamlarına gelmektedir (Önen ve Şanbey, 1993, s. 690). Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde ise "değişke" olarak karşılanmıştır. Bu Türkçe anlamlardan bağlama uygun olanı tercih edilebilir. Çeviri eserde kelimenin Türkçe anlamı ile ilgi herhangi dip not veya açıklama bilgisinin yer almadığı görülmektedir.

Örnek 4:

KM "Du wirst mir also nicht übelnehmen wenn ich dir dein ganzes **argument** ain räume und mich doch zwischen dem Entweder oder durch zu stehlen suche". (Goethe, 1974, 86).

ÇM "Dolayısıyla **argümanının** haklılığını teslim edip ya böyle ya şöyle 'nin arasından sıvışmaya çalışırsam umarım bana kızmazsın" (Bakaç, 2015, s. 51-52).

Almanca Türkçe sözlük (1993)'e göre argüman kelimesi "iddia, kanıt" anlamlarına gelmektedir ve kullanımı bağlamda yer alan anlamla bir uyuşmazlık yaratmamaktadır. Dolayısıyla Türkçe karşılığı olan bu kelimenin kullanımı çevirmenin tercihine bağlıdır. Çeviri eserde kelimeye dair herhangi bir açıklama yer almamaktadır.

Örnek 5:

KM "Muss es denn immer gebosselt sein wenn wir teil an einer **Naturer scheinung** nehmen sollen? (Goethe, 1974, s. 26).

ÇM "Bir **doğa fenomenine refakat ediyorsak** bunun böylesine abartıyla mı ele alınması gerekir? (Bakaç, 2015, s. 2015).

"Olgu, hadise" anlamlarına gelen "fenomen" (Fransızca kökenli) kelimesi "naturer" (Latince kökenli) doğa kelimesi ile birlikte kullanımı ile " doğa olayı" kelimesini oluşturur. Bu örnekte çevirmenin iki farklı tercihte bulunduğu gözlemlenmektedir: Doğa kelimesi ile Türkçe kelime tercihi ve fenomen kelimesi ile yabancı kökenli kelime tercihi. Bunun yanısıra Arapça kökenli "refakat etmek" kelimesinin de TDK sözlüğünde "eşlik etmek" şeklinde karşılığı bulunmaktadır.

Örnek 6:

KM "Ja, Ich müsste die gabe des grössten Dichters besitzen um dir zugleich den Ausdruck seiner Gebarden die **harmonie** seiner Stimme das heimliche Feuer seiner Blicke lebendig darstellen zu konnen" (Goethe, 1974, s. 28).

ÇM "Evet bakışlarındaki gizli ateşi, sesindeki **harmoniyi** ve tavırlarındaki ifadeyi sana canlı olarak tasvir edebilmek için büyük bir şairin istidadına sahip olmam lazımdı" (Özkan, 2014, s. 24).

Yunanca kökenli bir sözcük olan "Harmoni" kelimesi Türkçe sözlükte karşılığı olan bir sözcüktür ve "uyum, ahenk" gibi anlamlara gelmektedir[6]. Ayrıca "armoni" şeklinde de müziksel uyum şeklinde kullanılmaktadır. Çevirmenin tercih etmiş olduğu "harmoni" kelimesi yazılış itibariyle doğru olsa da yabancı yabancı dildeki yazılışına çok yakın bir kullanımdır.

Örnek 7:

KM "Wir hatten uns kaum zurecht gesetz die Frauenzimmer sich bewillkommt, wechselweise über der anzug, vorzüglich über die Hüte ihre **anmerkungen** gemacht" (Goethe, 1074, s. 37).

ÇM" Henüz yerimize yerleşmiştik; Kadınlar birbiriyle hoşbeş edip giysiler ve bilhassa şapkalar üzerine **mülahazalarda** bulundular" (Özkan, 2014, s. 30).

"Anmerkungen" fiili görüşünü, fikrini kısaca bildirme anlamına gelmektedir (Önen ve Şanbey, 1993, s. 49). Arapça kökenli "mülahaza" kelimesi ise dikkatle bakmak iyice düşünme anlamlarına gelmektedir (Devellioğlu, 2000, s. 718). Kaynak metinde geçen ifadede bayanların birbirlerine şapkalarıyla ilgili yorumlarda bulunduklarından bahsetmektedir. Bağlam göz önüne alındığında "anmerkungen" birbirlerine düşünceleri ve fikirlerini söylemek anlamının verilmek istendiği fakat bunun "mülahaza" fiilinin içeriğindeki derin düşünme anlamı ile çok örtüşmediği anlaşılmaktadır.

Örnek 8:

KM "Ei! Werden sie sagen der mensch legt sich auf niedliche **Komplimente**! Ganz unwahr ist's nicht" (Goethe, 1974, s. 138).

ÇM "Oo! diyeceksiniz. **Kompliman yapmaya** da kalkışıyor" Pek de yanlış değil. (Akyüz, 2019, s. 65).

"Komplimente" kelimesi İtalyanca "complimento", Fransızca "compliment" (kadınlara yönelik zarif övgü) sözcüğünden alınmıştır. Ayrıca İspanyolca "gereğini yapmak, görevini yerine getirmek, nezaket göstermek" anlamlarını içeren "cumplir"

---

6 https://sozluk.gov.tr/

fiilinden -mentum son ekiyle türetilmiş bir sözcükten alıntı olduğu da bilinmektedir.[7]

Örnek 9:

KM "Ich stehe wie vor einem Raritätenkasten und sehe die Männchen und Gäulchen vor mir berum rücken und frage mich oft ob's nicht **optischer betrug** ist" (Goethe, 1974, s. 136).

ÇM "Sanki bir hayal dürbününden bakıyorum, küçücük adam ve beygirlerin gözümün önünden geçip gittiğini görüyor, acaba bir **optik yanılsama** mı diye kendi kendime sık sık soruyorum" (Kahraman, 2022, s.64).

"Optische Täuschung" şeklinde de kullanılan kelime grubu Almanca "göz yanılması" anlamına gelmektedir (Önen ve Şanbey, 1993, s.748). Çevirmenin örnekte "yanılsama" Türkçe sözcüğünü tercih ettiği fakat "göz yanılsaması" kelime gurubunda yer alan "göz" yerine latince kökenli "optik" kelimesini tercih ettiği gözlemlenmektedir.

Örnek 10:

KM "Was mich am meisten neckt sind die fatalen bürgerlichen verhätnisse zwar Weiss ich so gut als einer wie nötig der untershied der stände ist wieviel **vorteile** er mir selbst verschaft (Goethe, 1974, s. 132).

ÇM " .....ve bu durumun bana bizzat ne kadar **avantaj** sağlayacağını çok iyi bilen birisiyim (Özkan, 2014, s. 80)

Almanca "vorteile" kelimesi "yarar, kazanç, avantaj, fayda" anlamlarına gelmektedir. Dilimize Fransızcadan geçmiş olan "avantage" kelimesi "rakibe oyunda tanınan öncelik anlamına gelen "avans" sözcüğünden alınmış, -age son ekiyle türetilmiştir. [8]Çevirmenin kelimenin çevirisi için Türkçe yarar kazanç ve fayda seçenekleri olan kelimelerden avantaj kelimesini karşılık olarak tercih ettiği görülmektedir. Çeviri eserlerde kullanılan ve TDK Sözlüğünde Türkçe karşılıkları bulunan kelimeler bu örneklerle sınırlı değildir. Aşağıdaki tabloda incelenen çeviri eserlerde geçen yabancı kaynaklı kelimeler ve artık kullanımı yok denecek kadar az ya da kullanılmayan eski kelimelerin listesi verilmiştir. Tablo sonu açıklamada listede yer alan kelimeler için TDK sözlüğünde bulunan eşdeğer karşılıklar önerilmiştir.

---

7 https://www.etimolojiturkce.com/kelime/kompliman
8 https://www.etimolojiturkce.com/kelime/avantaj

Tablo 2 Çevirmenlerin kaynak metinde yer alan kelimeler için tercih ettikleri karşılıklar

İngiz 1991	**Pazarkaya 1999**	**Şen 2005**	**Ülner 2007**	**Canbek 2010**	**Özkan 2014**
mahmuzlamak (s.37)	sahih (s. 23)	aşikâr (s. 15)	atalet (s. 20)	müteveffa(s.23)	humor (s. 43)
teşrifatçılık (s. 73)	desise (s. 24)	kritik (s 149)	mültezim (s. 25)	yeknesak(s. 28)	meftun (s. 12)
tavaf (s. 85)	gönenmek (s.23)	Teşrifat(s.78)	sefir (s. 57)	tahdit (s. 35)	külfet (s. 13)
lütuf s. 94	selef (s.51)	maksat(s.95)	efkâr (s. 49)	mesel (s. 36)	cezbe (s. 22)
kâtip s. 111	sefir (s.61)	akibet (s. 94)	İtaat etmek (s87)	meblağ (s. 65)	belâgat (s. 22)
				kompliman s.44	mülehaza(s.30)
					halefi (s.41)
					mülhem (s.43)
					istidad (s.24)

Tablo 3 Çevirmenlerin kaynak metinde yer alan kelimeler için tercih ettikleri karşılıklar

Bakaç 2015	**Ilgaz 2017**	**Akyüz 2019**	**Akküç 2021**	**Kahraman**	**Kanra 2023**
modifikasyon (s.11)	tahammülfersa (s.12)	eza (s. 6)	Aktif (s.11)	optik (s. 64)	atalet (s. 14)
refakat (s.13)	şerir (s. 15)	abes (s. 13)	tâbi (s. 38)	mahzun (s. 103)	mustarip (s.14)
teskin (s. 13)	İnşat (s. 16)	Selametlemek (s.37)	model (s. 39)	melodi (s. 92)	Mütevellit (s.50)
tevazu (s. 14)	cezbe (s. 16)	melal (s. 113)	rayiha (s. 115)	zafiyet (s.60)	kadim (s.57)

sûkûnet (s. 18)	sitayiş (s. 11).	artist (s. 13)	nailolmak(s. 51)	fantastik (s. 59)	İnayet (s. 162)
girizgâh (s. 19)	musibet (s. 24)	meram (s. 15)	kadim (s. 87)	muzır (s. 23)	
tahayyül (s. 26)	meşum (s. 143)	içtimai (s. 36)	seyyah (s.73)		
kontur (s. 48)	maslahat (s.74)	hasılı (s. 36)	İmtiyaz (s. 61)		
siluet (s. 48)	hasis (s. 40)	nükte (s.63)	hezeyan (s.57)		
argüman (s. 51)	safiyane (s. 61)	zelzele (s. 51)	pasif (s. 11)		
tedbir (s. 55)	nobran (s. 73)	İptila (s. 54	sebat (s. 65)		
enjekte etmek (s. 59)	maslahat (s. 74)	farz etmek (s. 81)	sebat (s. 65)		
vecize (s. 57)	tekdir (s.81)				
İntiba (s. 61)	vakanüvis (s.82)				
mukayese (s. 60)	fariza (s. 88)				
tenezzül etmek (s. 10)	menfur (s. 91)				

Çevirmenlere verilen kelimenin kaynak metinde yer alan bağlamla örtüşüp örtüşmediği, kaynak kültürle uyumu, kaynak metindeki aynı anlamı karşılayıp karşılamadığı ve kelimenin sembolik anlama sahip olup olmadığı gibi hususlar göz önünden bulundurulmak kaydıyla yukarı tabloda belirtilmiş olan kelimelere karşılık TDK sözlüğünde yer alan parantez içi şu kelime tercihleri de önerilebilir: mahmuzlamak (dürtmek), teşrifatçılık (sınıflandırma, toplum içi farklılıklar), tavaf (etrafında dönmek, dolaşmak), lütuf (iyilik), kâtip (yazıcı memur), sahih (gerçek, doğru), desise (oyun), gönenmek (sevinmek mutlu olmak), selef (öncül), sefir (elçi), aşikâr (belli), kritik (tehlikeli durum),teşrifat (sınıflandırma), maksat (amaç), akıbet (son, sonucu), atalet (tembellik), mültezim (kesenekçi), sefir (elçi), efkâr (üzüntü), itaat etmek (uymak, boyun eğmek), müteveffa (ölmüş, ölü), yeksenak (tekdüze), tahdit (sınırlama), mesel (atasözü), meblağ (tutar), kompliman (iltifat), humor (huy, şaka), meftun (vurgun), külfet (sıkıntı, zorluk, masraf), cezbe (aşırı coşku, sevinç

sarhoşluğu), belâgat (iyi konuşma), mülehaza (düşünce), halefi (ardıl, sonraki),mülhem (esinlenmek, içine doğmak), istidad (yetenek), modifikasyon (değişim), refakat etmek (eşlik etmek), teskin etmek (yatıştırmak, dindirmek), tevazu (alçak gönüllülük), sükûnet (sessizlik, huzur dinginlik), girizgâh (önsöz, giriş), tahayyül (hayal etmek, zihninde canlandırmak), kontur (hat, kenar çizgisi), siluet (gölge görüntü), argüman (kanıt, iddia), tedbir (önlem), enjekte etmek (aşılamak), vecize(özdeyiş), intiba (izlenim), mukayese (kıyaslama), tenezzül etmek (alçalmak), tahammülfersa (dayanılmaz, çekilmez), şerir (kötülükçü), inşat (şiir okuma), cezbe (kendinden geçme), sitayiş (övme, övgü), musibet (uğursuz), meşum (kötü, uğursuz), maslahat (önemli iş, mesele), hasis (cimri, bayağı), safiyane (safça, saf duygularla), nobran (kaba saba), maslahat (önemli iş, mesele),), eza (üzüntü), abes (saçma), selametlemek (uğurlamak), melal (hüzün, dert), artist (sanatçı), meram (istek), içtimai (toplumsal), hasılı (kısacası), nükte (şaka), zelzele (deprem, sarsıntı), iptila (düşkünlük), farz etmek (var saymak), aktif (etkin), tâbi (bağlı), model (biçim, örnek), rayiha (güzel koku), nail olmak (erişmek, kavuşmak), kadim (çok eski), seyyah (gezgin), imtiyaz (ayrıcalık), hezeyan (saçma sapan, anlamsız), pasif (edilgen), sebat (kararlılık gösterme), optik (görsel, görmeyle ilgili), mahzun (üzgün), melodi (ezgi), zafiyet (zayıflık), fantastik (düş gücü, hayali), muzır (zararlı), mustarip (acı çeken), mütevellit (meydana gelmiş, den ibaret), inayet (sayılan, lütuf).[9]

Kelime seçimi dışında çevirmenin dikkat etmesi gereken değer hususlar ise kullanılan kelimelerin doğru yazılması ve kaynak kültürde sembolik anlamı olan ve erek kültüre sunulan kelimelerin Türkçe açıklamalarına yer verilmesi olabilir. İncelenen çeviri eserlerde bazı kelimelerin yanlış yazılmış olduğu görülmektedir. Örneğin, çepeçevre kelimesi "çepçevre" (Ilgaz, 2017, s. 31)şeklinde; kuzen kelimesi "kuzin" (İngiz, 1991, s. 22; Bakaç, 2015, s.2); muzdarip kelimesi "mustarip" (Kanra tükel, 2023, s. 15) şeklinde yazılmıştır (bknz. İmlâ Kılavuzu (2012) Türk Dil Kurumu Yayınları). Bir başka örnekte ise hem yazım hem de noktalama işaretleri ile ilgili yanlışlıklar görülmüştür:

"Sizden niye saklıyayım." dedi, Albert nazik bir gençtir (Akyüz,2019, s. 24)

Türkçede bazı eklerden önce gelen fiil kök veya gövdesinin son hecesi /a/, /e/ ünlüsü ile bitiyorsa ünlüler daralır. Ancak bu daralma yazıya geçirilmez. Bu tür dil birliklerinde yazılış ve söyleyiş farkları vardır (başlayacağım-başlıyacağım) (Göker, 2001, s. 108) Yukarıdaki örnekte de benzer durumdam söz edilebilir. Ayrıca cümlede ayrıca soru işaretinin kullanılması gereken yerde nokta, noktanın kullanılması gereken yerde virgül kullanılmıştır. Kaynak metinde ve çevirilerde geçen bazı sembolik ve kültüre özgü kelimelerin (Melusine, N.N. kreuzer, kollegium, gaj)

9 https://sozluk.gov.tr/

anlamlarına ve sembolik, kültürel bilgilerine yönelik açıklamalara sadece birkaç çevirmenin yer verdiği görülmektedir (Kahraman, 2022, s. 5; Canbek, 2010, s. 35, 37, 47; İngiz, 1991, s. 28)

3.2. Tümce düzeyinde İnceleme Örnekleri

Dilbilgisi kuralları, bir dilin özelliklerini ve işleyiş şeklini belirten ifadeler olarak kabul edilir. Daha geniş tanımıyla söyleyiş, biçim bilgisi, ûslup, yazım gibi alanlarda iyi yazmak ve konuşmak için örnek ve zorlayıcı ilke ve yasalar anlaşılır (Vardar, 1998, s. 146). Dil kurallara dayalı bir dizge olması sebebiyle dille ilgili çalışmalarda göz önünde bulundurulması gereken ilk husustur. Bir dildeki birimler o dile özgü kuralların bir araya gelmesiyle dil dizgesini oluşturur (Gökdayı, 2008, s. 93).

Dil kurallara dayalı bir dizgedir ve çeviri hedef dilin dil kurallarına göre yapılmalı ve değerlendirilmelidir. Babatürk (2021) iyi bir çeviri için metnin hem anlam hem de yapı bakımından en iyisini yaratmak gerektiğini ifade eder (s. 1454). Eğer çevrilecek dil ve kaynak dil yanı dil ailesinden değilse kültürel farklılıklardan ve farklı dilbilgisi kurallarından kaynaklı bazı zorluklar yaşanabilir. Bu sorunlar söz dizimin yanlış yapılması, noktalama işaretlerinin yanlış kullanımı, kelimesi kelimesine ya da doğrudan çeviri sonucu anlam kaymaları, çeviri metnin kaynak metnin anlamı kültürel değerleriyle uyuşmaması şeklinde sıralanabilir. Çevirmenin her iki dilin dilbilgisel ve kültürel özelliklere hâkim olması çeviri sürecinde karşılaşılabilecek bu sorunların çözümünü kolaylaştırır. Aşağıda incelenen çeviri metinlerde belirtilen sebepler sonucu oluşmuş anlatım bozukluğu örnekleri sunulmuştur.

3.2. 1. Anlatım bozukluğu olan tümce örnekleri

Örnek 1:

Bazen kaynak metnin kelime kelime veya cümle cümle çevrilmesi erek metinde aynı anlamı sağlamayabilir ya da kaynak metindeki aynı etkiyi yaratmayabilir. Bu durumda çevirmen erek metnin dilsel ve kültürel özelliklerini göz önünde bulundurarak kaynak metindeki anlamı yaratacak ifadeyi bulmalıdır.

KM" Ach, İhre Jahre, die sie voraus hatte führten sie früher ans Grab als mich" (Goethe, 1974, s. 13)

ÇM 1" Benden <u>yaşça ileri olduğu yıllar onu benden önce mezara götürdü</u>" (Ülner, 2007, s. 25).

ÇM 2" Ah, <u>yaşadığı yıllar onu benden önce mezara götürdü</u>" (Kahraman, 2022, s. 8).

ÇM 3 "Şimdi ise Ne yazık! <u>Onun benden birkaç yaş büyük olmasıyla benden evvel ölüme kavuşması gerekt</u>i" (Akyüz, 2019, s. 10).

Burada yazarın asıl vurgulamak istediği ifade ve duygu hayatın sevdiğini ondan önce yaşamdan koparmış olmasıdır. Ancak çevirmenlerin tercih etmiş olduğu kelimesi

kelimesine çeviri yöntemi anlatım bozukluklarına neden olmuş, kişinin yaşça ileri olması onun ölümüne sebep olmuş veya yaşça büyük olan kişilerin daha önce ölmesi gerektiği gibi bir algı oluşturmuştur. Yazarın sitemi sevdiğinin zamansız ölümüdür.

Örnek 2:

KM "Ich bin so glücklich, mein Bester, so ganz in dem Gefühl von ruhigem dasein versunken dass meine Kunst darunter leidet" (Goethe,1974, s. 5)

ÇM 1 "Benliğimin durgunluğuna öyle kendini bırakmış haldeyim ki bundan hünerim, sanatım eza duyuyor, üzülüyor" (Akyüz, 2019, s. 6)

ÇM 2 "Öylesine mutluyum dostum, böyle erinç içinde varlık duygusuna büsbütün dalmış olmaktan sanatım rahatsız" (Ilgaz, 2017, s. 7).

Bu çeviri örneklerinde soyut bir kavram olan resim sanatının kişileştirildiği ve bir canlı gibi üzülüp, rahatsız olduğu ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Birinci çeviri örneğinde kullanılan eza duymak ve üzülmek ifadeleri aynı şeyi ifade etmektedir. Dolayısıyla burada aynı anlama gelen iki ifade bir arada kullanılmış bu durum başka bir anlatım bozukluğuna daha yol açmıştır. Cümlelerin "sanatım zarar görüyor" şeklinde çevrilmesi daha doğru bir seçim olabilirdi.

Örnek 3:

Cümlelerin, sözcüklerin ve öğelerin yerinde kullanılmayışı söylemek istenene tam karşıt bir anlamın ortaya çıkmasına ya da anlatılmak istenen şeyin anlaşılmamasına yol açabilmektedir. Aşağıdaki örneklerde kelimenin yanlış yerde kullanımı anlam bozukluğuna yol açmıştır. Yaşasın diye kelimesi burada yapılan eylemin amacını ifade etmektedir. Fakat "diye" kelimesi ile birlikte kullanımı bir sevinç ifadesi izlemi vermektedir. (Yaşasın diyerek, dua ediyorum). "Yaşaması için dua ediyorum" ifadesi tercih edilerek bu anlam karışıklığının önüne geçilebilir. İkinci çeviri cümle örneğinde ise kelime sıralaması sebebiyle sanki Werther, Lotte ile birlikte kendisi de ıstırap çektiği için bayan M 'nin yaşaması için dua ediyor anlamı ortaya çıkmaktadır. Çevirmenin virgül kullanımı tercihi bu anlam bozukluğunu şu şekilde giderebilir: "Lotte ile birlikte ben de ıstırap çekiyor onun yaşaması için dua ediyorum."

KM "Frau M .....ist sehr schlecht; Ich bete für ihr leben, weil ich mit Lotte dulde." (Goethe, 1974, s. 72)

ÇM 1 "Bayan M 'nin durumu çok ağır Lotte'yle birlikte ben de üzüldüğüm için yaşasın diye dua ediyorum" (Kahraman, 2022, s. 34).

ÇM 2 "M. Hanımın durumu çok kötü; Lotte ile birlikte ıstırap çektiğim için, yaşamasına dua ediyorum" (Ilgaz, 2017, s. 41)

Örnek 4:

Noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılmayışı da anlatım bozukluğuna yol açan nedenler arasındadır. Fransızcada soru ifadesi cümle sonuna getirilen soru işareti ve vurgu (Cette ville est belle?) ile sağlanabilirken Türkçede bu genel olarak kullanılan–mı, - mi, - mu, -mü soru ekleri ile sağlanır. Cümlenin bir soru ifadesi olduğunu gösteren soru işareti ile birlikte kullanılırlar (Göker, 2001, s. 92). Aşağıda verilmiş olan çeviri örneklerin soru ekinin kullanılmaması anlamın bozulmasına yol açmıştır

KM "Warum ich dir nicht screibe? Fragst du das und bist doch auch der Gelehrten einer ?" (Goethe, 1974, 29).

ÇM1 "Çoktandır sana niçin mektup yazmıyorum. Bunu bana sorabilirsin?" (Akyüz, 2019, s. 17)

ÇM 2 "Sana niçin mi yazmıyorum? Bunu soruyorsun ve sen yine de bilenlerden birisin?" (Özkan, 2014, s. 25).

Örnek 5:

Karahan'ın (1999), ifadesiyle "Yan yana dizilen kelimeler ya yargı bildirerek cümleyi ya da varlık ve hareketleri karşılayarak kelime gruplarını meydana getirirler. Bu diziliş, belirli kurallara dayalı bir ziliştir.Kurallar dilden dile değişir. Türkçede söz diziminin en belirgin özelliği ana unsurun genellikle sondan bulunmasıdır." (s.11). Çevirmen çeviri yapacağı erek dil değil de kaynak dilin sıralaması ve anlatım biçimine göre çeviri yapması anlatım bozukluklarına yol açmaktadır. Aşağıdaki çeviri örneğinde cümlelerin kaynak dildeki uzunlukta hiç bölünmeden verilmesi, noktalama işaretlerine yer verilmemesi anlaşılması güç çeviri metinler ortaya çıkarmaktadır.

KM " Wenn Ich die Einschränkung ansehe, in welcher die thatigen und fosrchenden kräfte des menschen eingesperrt sind; wenn ich sehe, wie alle wirksamkeit da hinausläuft, sich die befriedigung von Bedürfnissen zu verschaffen, die wieder keinen zweck haben, als unsere arme Existenz zu verlägern, und dann dass alle Beruhigung über gewisse punkte des Nachforshens nur eine träumende regis nation ist da man sich die wände zwischen denen man gefangen sitzt mit bunten, Gestalten und lichten Aussichten bemalt -das alles, Wilheim macht mich stumm (Goethe, 1974, s. 15).

ÇM "İnsanın faaliyet içindeki, araştıran yeteneklerinin engellenerek sınırlandığını görünce tüm mesleklerin zavallı yaşamımızı uzatmaktan başka bir amacı olmayan gereksinimleri karşılamaya yaradığını ve bir de arasında sıkışıp kalınan duvarlara renkli figürler ve aydınlık manzaralar resmedildiği için meraklarınızla ilgili bazı noktalardaki tüm avuntuların yalnızca düşsel bir teslimiyet olduğunu

gözlemlediğimde bunların hepsi Wilheim beni dilsizleştiriyor" (Kahraman, 2022, s. s.9).

Çeviri metinde çevirmenin cümleleri bölmeden nokta ve virgüle yer vermeden cümleleri sıraladığı görülmektedir. Bu durum hem okurun okumasını güçleştirmekte hem de anlamın bozulmasına yol açmaktadır. Çevirmen kaynak metin de yer almasa da anlamı ve anlatımı kolaylaştırmak için yüklem, noktalama işareti, özne gibi unsurları ekleyerek veya çıkartarak verilmek istene anlamı bozmayacak şekilde yani bir anlatım yaratabilir.

Örnek 6:

KM "Umsonst strecke Ich meine, Arme nach ihr aus, morgens wenn ich von schweren träumen auf dämmere; vergebens such ich sie nachts in meinem Bette, wenn mich ein glücklicher unschuldiger traum getäuscht hat, als säss ich neben ihr auf der wiese und hielte ihre Hand und deckte sie mit tausend küssen" (Goethe, 1974, s. 108).

ÇM "Sabahları ağır rüyalardan uyandığımda boşuna ona kollarımı uzatıyorum; mutlu ve masum bir rüya beni kandırıp onunla birlikte çimlere oturduğumu, elini tutup binlerce kez öptüğümü sanmama yol açtığında, geceleri yatağımda onu boşuna arıyorum." (Canbek, 2010, s. 86).

Bu örnek çeviride de benzer sorun görünmektedir. Cümleleri nokta ile bitirmek ve sonra yeni cümleye başlamak Türkçe'nin daha doğru kullanılması adına doğru bir tercih olabilir.

Örnek 7:

Anlatım bozukluklarına yol açan diğer bir hususta zamanların kullanımıdır. Bir dilde olan bir zaman başka bir dilde yer almayabilir. Bu anlatım bozukluklarına sebep olabilir ya da metin içinde zaman uyumu veya geçişleri iyi sağlanamaz ise bu da anlatım bozukluğuna sebebiyet verebilir. Aşağıdaki örnek çeviri metinlerde anlatım içerisinde zaman uyumu olmaması ve zaman geçişlerinin yanlış yapılması anlatım bozukluklarına sebep olmuştur.

KM " Als der medikus zu dem Unglücklichen kam, fand er ihn an der Erde ohne rettung der puls schlug die glider waren alle gelähmt ueber dem rechten auge hatte er sich durch den kopft geschossen das gehirn war herausgetrieben. Man liess ihm zum ueber fluss eine Ader am arme das blutlief er holte noch immer Atem. (Goethe, 1974, s. 274).

ÇM "Hekim talihsizin yanına geldiğinde onu kurtuluşsuz yerde bulur, nabzı vuruyordu elleri ayakları kötürümdü. Sağ gözünün üstünden kafasına ateş etmişti,

beyni dışarı çıkmıştı. Üstüne üstlük bir de kol damarından kan salındı, hâlâ soluk alıyordu." (Ilgaz, 2017, s. 151).

Yukarıdaki örnekte aynı çeviri metin içerisinde faklı zamanların karışık kullanımı görülmektedir. Geniş zamanın ardından şimdiki zamana geçilmiş, sonra -mişli geçmiş zaman sonrasında ise dili geçmiş zaman ve geçmiş zamanın rivayeti kullanılmıştır ve bu durum zaman karmaşasına yol açmıştır.

Örnek 8:

Aşağıdaki çeviri cümle örneğinden de benzer durum söz konusudur. Anlatımda geçmiş zamanın ardından geniş zamana geçilmiş, sonra şimdiki zaman ve sonra yine geniş zaman kullanılmıştır. Bu anlatımın bozulmasına neden olmuştur.

KM "Ein nachbar sah den blitz vom pulver und örte den schuss fallen aber alles still bleib, achtete er nicht weiter drauf. Morgens um sechse tritt der bediente herein mit dem lichte. Er findet seinen Herrn an der Erde die pistole und Blut. Er rauft er fasst ihn an; keine antwort erröchelte nur noch. Er läuft nach den aerzten nach Alberten. Lotte hört die scnelle ziehen ein zittern ergtreift alle ihre glieder. Sie weckt ihren mann sie stehen auf der bediente brignt heulend und stotternd die nachtricht, Lotte sinkt ohnmächtig vor Alberten nieder (Goethe, 1874, s. 273).

ÇM "Bir komşu barutun alevini gördü ve patlamayı işitti, her şey sakin kaldığı için, buna daha fazla aldırmadı. Sabah altıda elinde ışıkla hizmetkâr içeriye girer. Yerde efendisini, tabancayı ve kan görür. Bağırır, ona yapışır; yanıt yok, yalnızca hırıldıyordu. Hekime, Albert'e koşar. Lotte, çıngırağın çekildiğini işitince, eli ayağı titrer. Kocasını uyandırır, kalkarlar, hizmetkâr uluya, kekeleye haber verir, Lotte bayılarak Albert'in önüne düşer" (Ilgaz, 2017, 151).

Sonuç

Türk dili tarihi süreci içerisinde pek çok dille etkileşim halinde olmuştur. Bu etkileşimler sonucunda dönem dönem birçok farklı dilden kelimeleri bünyesine almıştır. Günümüzde de bilim ve teknolojinin ilerlemesi neticesinde özellikle batı dillerinden pek çok terim ve kelime dilimize akın etmeye devam etmektedir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken en önemli sorun Türkçe'nin sahip olduğu söz varlığının korunması meselesidir. Özkan (1999) yabancı kelimelerin yaygınlaşmasında ihtiyacın haricinde özenti, yenilik isteği, bilgisizlik, üşengeçlik, gösteriş merakı, yabancı dille eğitim ve ana dile ilgisizlik gibi olguların da etken olduğunu ifade etmektedir. Son zamanlarda Türkçedeki kirlenme ve özensiz kullanım sebebiyle komisyonlar oluşturulmuş inceleme ve araştırmalar başlatılmış, çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda Türk Dil Kurumu kullanılmakta olan yerleşmiş kelimelere değil ancak son yılarda Türkçeye girmekte olan sözcüklere karşılık türetme çalışmalarına ağırlık vermiştir. Türkçenin korunması ve geliştirilmesi

konusunda her kuruma ve bireye ayrı ayrı görevler düşmekle birlikte çeviribilim alanında çalışanlara da önemli görevler düşmektedir. Bunun en başında ada çevirmenler ve çeviri eğitimi veren uzmanlar gelmektedir.

Bu çalışmada dünyaca tanınan Alman yazar Johann Wolfang von Goethe'nin *Die Leiden des jungen Werthers* eserinin farklı yayınevlerine ait Türkçe çevirilerinden örnekler kelime ve tümce düzeyinde çevirmenlerin kelime tercihleri ve Türkçeyi kullanımları yönünden incelenmiştir. Kaynak metinde yer alan yabancı kelimeler için kullanılan karşılıkların listesi bir tablo halinde sunulmuştur. Yapılan inceleme ve değerlendirme sonucunda incelenen tüm yayınlarda en az iki ya da üç Türkçe karşılığı olan fakat çevirilerinde yabancı kökenli karşılığı tercih edilen kelimelere rastlanmıştır. Tümce örneklerinde Türkçe dilbilgisi kurallarıyla örtüşmeyen, biçem ve kültürel açısından kaynak bağlamla uyum göstermeyen, kelimesi kelimesine çeviri sebebiyle anlatım bozukluğu içeren cümleler tespit edilmiştir. Örnekler sunulmuş yabancı kelimeler için Türkçe kelime karşılıkları ve anlatım bozukluluklarının giderilmesi doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Türkçeyi korumak, yaşatmak ve zenginleştirip gelecek nesillere aktarabilmek için Türk dilini kurallara uygun, anlaşılır ve etkin kullanmak gerekmektedir. Anlatım bozukluklarına sebebiyet vermemek için olan Türkçenin dilbilgisi ve yazım kurallarına önem verilmelidir. Türkçenin yapısına uygun anlatımlara yönelinmeli, kelime seçimlerinde kaynak metinde geçen yabancı kelimelere karşılık Türkçede kullanılan yerleşik ve güncel karşılıklar tercih edilmelidir. Tüm bunlar dilsel ve kültürel zenginliğimizi arttıracak olan kaynak eserlerin dilimize doğru aktarılmasında dikkat edilmesi gereken önemli hususlardır. Ali Yücel (1941) "Tercüme hareketini sistemli ve dikkatli bir surette idare etmek, Türk irfanının en önemli bir cephesini kuvvetlendirmek onun genişlemesine, ilerlemesine hizmet etmektir" demekte Türk dilinin bu emeklerden büyük fayda sağlayacağına vurgu yapmaktadır. Bu çerçevede çevirmenin sorumluluğu sadece çeviri yapmakla sınırlı değildir. Yeni kelime ve terimleri tanıtmak için açıklayarak yeni kelime türetimine öncülük etmek ve var ise önerilerini sunmaktır. Doğru ve temiz bir Türkçe ile dilin kullanımına katkı sağlamaktır.

Kaynakça

Aksoy, N.B. (2002). *Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi,* Ankara: İmge Kitabevi Yayıncılık

Almanca-Türkçe Sözlük, Ankara 1993: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Alpay, N. (2004). Dilimiz: Dillerimiz Uygulama Üzerine Yazılar. Metis Yayınları

Babatürk, L. (2021) Kaliteli Çeviri Sorunu Üzerine *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10 (2), 1449-1456.*

Baker, M. (1992). In Other Words: A coursebook on Translation, London&Newyork: Routledge

Çotuksöken, Y. (2002). *Türkçe Üzerine 1,* İstanbul: Papatya Yayınları

Devellioğlu, F. (2000). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın kitabevi Yayınları

Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk Dili*, Ankara: Grafiker.

Ersoy, F. (2020). Vefatının 82. Yılında Atatürk ve Türk Dili, *Türk Dili Dergisi, yıl:69 sayı: 827.*

Goethe, W. (1974). *Die Leiden des Jungen Werther,* University of Toronto/ https://archive.org/details/dieleidendesjung00goetuoft

Goethe, W. (1991). *Genç Werther'in Acıları,* (çev. İlker İngiz), İstanbul: Gendaş Yayınları.

Goethe, W. (1999). *Genç Werther'in Acıları* (çev. Yüksel Pazarkaya), Cumhuriyet Armağanı

Goethe, W. (2005). *Genç Werther'in Acıları* (çev. İsmail Şen), İstanbul: Bahar Yayınları.

Goethe, W. (2007). *Genç Werther'in Acıları* (çev. Nihat Ülner), İstanbul: Can Yayınları.

Goethe, W. (2010). *Genç Werther'in Acıları* (çev. Mustafa Canbek), İstanbul: Bordo-Siyah Yayınları

Goethe, W. (2014). *Genç Werther'in Istırapları* (çev. Senail Özkan), İstanbul: Ötüken Yayınları

Goethe, W. (2015). *Genç Werther'in Acıları* (çev. Levent Bakaç), İstanbul: Alakarga Sanat Yayınları

Goethe, W. (2017). *Genç Werther'in Istırapları* (çev. Evrim Ilgaz), İstanbul: Adnis Yayınları

Goethe, W. (2019). *Genç Werther'in Acıları* (çev. Ali Kâmil Akyüz), İstanbul: KızılPanda Yayınları

Goethe, W. (2021). *Genç Werther'in Acıları* (çev. Derya Akküç), İstanbul: Aperatif Kitap

Goethe, W. (2022). *Genç Werther'in Acıları* (çev. Mahmure Kahraman), İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları

Goethe, W. (2023). *Genç Werther'in Acıları* (çev. Yeşim Tükel Kanra), İstanbul: Koridor Yayıncılık

Gökdayı, H. (2008). Dil Kullanımını Değerlendirmede Doğru ve Yanlış, *Erdem Dergisi, 98/51.*

Göker, O. (2001). *Uygulamalı Türkçe Bilgileri* 1, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Göker, O. (2001). Uygulamalı Türkçe Bilgileri 2, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Gözaydın, N. (2000). Türkçe Bilinci ve Karum, *Türkdili, sayı: 585, ss. 227-231.*

Kara, i. (2016). *Bir Felsefe Dili Kurma: Modern Felsefe ve Bilim Terimlerin Türkiye'ye Girişi,* İstanbul: Dergâh Yayınları

Karahan, L. (1999) *Türkçede Söz Dizimi Cümle Tahlilleri,* Ankara: Akçağ Yayınları

Kongar, E. (2003) *Yozlaşan Medya ve Yozlaşan Türkçe*: İstanbul: Remzi Kitabevi

Öksüz, Y. Z. (2004). *Türkçe'nin Sadeleşme Tarihi, Genç Kalemler ve Yeni Lisan Hareketi,* Ankara TDK Yayınları

Öztürk, Kasar, S. (1995). *Dilde Kavramsal Gelişmeye Koşut Olarak Sözbirim ve Terim Üretimi*, Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Yabancı Kelimelere Karşılıklar Türk Dil Kurumu Yayınları

Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türkçedeki Yabancı Sözcükler Sözlüğü*. İstanbul: Arkadaş Yayınları.

Şamiloğlu, O. (1999). Eğitim ve İletişim Dili Olarak Türkçe, Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler Kitabı, Ankara: TRT Yayınları

Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü,* İstanbul: ABC Kitabevi

Yalçın, Ş. (1999). *Doğru Türkçe,* İstanbul: Metis Yayınları

Yaman, E. (2016). Current Vocabulary of Turkish (Türkçenin Güncel Söz Varlığı), *Milli Eğitim Dergisi*

Sayı 210, Bahar: 85-91.

Çevrimiçi Kaynaklar

https://tdk.gov.tr/tdk/kurumsal/tarihce-2/ (Erişim Tarihi: 19.09.2023)

https://sozluk.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 19.09.2023)

https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/bailiff

https://en.wikipedia.org/wiki/Amtmann

https://tr.wikipedia.org/wiki/M%C3%BCltezim

https://www.etimolojiturkce.com/kelime/kompliman

https://www.etimolojiturkce.com/kelime/avantaj

Öz Geçmiş

Burcu YAMAN

2000 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuş; yüksek lisansını 2006 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında tamamlamıştır. 2020 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Batı Dili ve Edebiyatları Anabilim Dalında Diller ve Kültürlerarası Çeviribilim Doktora Programıyla tamamlamıştır. Lisans öğretiminden sonra Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda İngilizce öğretmenliği yapmış 2019 yılında Ondokuzmayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğretim görevlisi olarak göreve

başlamıştır. 2022 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümüne Öğretim Üyesi olarak atanmıştır. Kültür göstergebilimi, çeviri, yazın edebiyatı çevirisi alanlarında birçok yayını bulunan yazar halen Ondokuz Mayıs Üniversitesindeki görevine devam etmektedir. Makale çalışmalarının yanısıra" Lotman Kültür Göstergebilimi Bakış Açısından Nasreddin Hoca Fıkraları ve İngilizce Çevirileri" başlıklı bir kitap çalışması bulunmaktadır.

13. KALABALIK GRUPLARLA AKADEMİK YAZMA: SORUNLAR, ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Güliz ŞAHİN[1]

Neslihan YÜCELŞEN[2]

Üniversiteler bilimsel bilginin üretildiği ve yayılmasının sağlandığı kurumlardır. Öğrenciler, yükseköğretime başladıklarında bu üretim ve yayılma sürecinin önemli bir parçası olurlar. Bu durum birkaç boyutta değerlendirilebilir. İlki, öğrencilerin uzmanlaşmak için seçtikleri alanın terminolojisine hâkim olmalarının eğitimleri süresince gerekli olmasıdır. Bir başka boyut, öğrencilerin lisans eğitimlerinin devamında lisansüstü eğitim almaları olasılığıdır. Lisansüstü eğitimin gerekliliği bilimsel metin üretimidir ve bunun temelinin lisans düzeyinde atılmış olması önemlidir. Bunlara ek olarak öğrenciler üretilen akademik metinlerin katılımcı gruplarını oluşturarak deneyim ve bilgilerini paylaşabilir, toplanan verilere kaynaklık edebilirler. Meslek yaşamlarında da akademik metinlerden faydalanmaları iş verimliliklerini artırabilir. Tüm bu açılar, üniversite öğrencilerinin akademik okuryazarlık becerisi kazanmasını gerekli kılar. Bununla birlikte üniversitelerde akademik okuryazarlık içerikli dersler oldukça sınırlıdır. Bu derslerden biri, içeriği eğitim fakülteleri için 2018 yılında değiştirilmiş olan Türk Dili 2'dir.

Türk Dili dersleri, 1981 yılında kurulan Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) kararıyla bütün üniversitelerde zorunlu dersler arasına alınmıştır (Vural, 2007, s. 496). Bu dersin temel amacı, öğrencilere Türk dilinin ifade zenginliğini aktarmak, dilin hem yazılı hem de sözlü olarak doğru kullanımını vurgulamak, bir tür dil bilinci kazandırmaktır. Bununla birlikte geçmişten günümüze değin dersle ilgili çeşitli eleştiriler yapılmaktadır. Bu eleştiriler dersin hedeflerinden çok içeriği ve işleniş biçimi üzerinedir. Dersin kuramsal bilgi üzerine kurulu olması, uygulamalı olmaması, kaynak kitapların içeriklerinin yeterince zengin olmaması, dersi veren öğretim elemanlarının öğretim stratejileriyle ilgili eksiklikleri ve deneyimsiz olabilmeleri, ders içeriğinin ortaöğretimden farklı olmaması, dersin sınıf mevcudunun fazla olması ve tüm bunlardan etkilenen öğrencilerin derse olan ilgisizliği getirilen eleştirilerdir (Cemiloğlu, 2004, s. 179-180; Vural, 2007, s. 499-500). Ayrıca ilk ve ortaöğretimde temel bilimlerin ana hatlarıyla öğretimi hedeflenmekte, üniversite döneminde ise öğrenciler seçtikleri uzmanlık alanlarını tüm ayrıntılarıyla tanımakta, bunun için araştırmalar ve incelemeler yapmaktadır.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü / Sınıf Eğitimi ABD (Balıkesir, Türkiye), guliz@balikesir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4487-5258

[2] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), neslihanyucelsen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1914-662X

Bu durumda Türk diliyle ilgili hedeflerin daha erken dönemlerde kazandırılmış olması gerektiği üzerinde de durulmaktadır (Vural, 2007, s. 497). 2010 yılında Türk Dil Kurumu tarafından düzenlenen Yükseköğretimde Türk Dili Çalıştayı'nda da üstte sıralanan eleştiriler birer sorun olarak başlıklandırılmıştır (Karataş, 2013, s.1884). Günümüzde bu ders, diğer zorunlu ortak derslerle birlikte üniversitelerin %67'sinde uzaktan eğitim yoluyla yürütülmektedir (Eroğlu ve Kalaycı, 2020, s. 1003). Bu durum da ek bir sorun olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Ders konusunda sorun olarak altı çizilen durumlara ders içeriğinin yeniden yapılandırılması ve bu içerikte makale, inceleme gibi düşünce ileten metinlerin anlatım özellikleri ve planlarıyla yer alması, örnek metin incelemelerine sıklıkla yer verilmesi gibi çözümlerin üretildiği görülmektedir (Cemiloğlu, 2004, s. 181-182). Eğitim fakültelerindeki öğretim programlarının ilk yılında yer alan Türk Dili 2, sıklıkla eleştirilen dersin güncellenmesiyle yeni bir içerik kazanmış ve *akademik yazma* bir kavram olarak Yükseköğretim Kurulu'nun eğitim fakültelerine önerdiği öğretim programlarında kendine yer bulmuştur. Bu gelişmeyle kısa zamanda akademik yazma konulu ders kitapları yazılmış, dersler içeriğine uygun biçimde işlenmeye başlanmıştır; fakat dersi veren öğretim elemanları, sınıfların mevcutları, dersin teorik olarak ve genellikle uzaktan eğitimle yürütülmesi gibi konularda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Oysa üniversiteye başlayarak artık bir üyesi olduğu uzmanlık alanında kullanılan akademik dile alışma, yükseköğretime yeni başlayan öğrencilerin en fazla zorlandığı durumlar arasındadır. Bilimsel metinleri okuyup anlamak, benzer türde metinler üretmeye çalışmak uzun, zorlu bir süreçtir. Yalnızca ders içeriğinin değiştirilmesi öğrencilerin akademik yazma konusunda başarılı olabileceği anlamı taşımamaktadır.

Akademik yazma, üniversitelerle ilişkili bir kavram olduğundan bu konuda bir deneyimi olmayan birinci sınıf öğrencileri dil kullanımı konusunda zorluklar yaşarlar (Kruse, 2003, s. 20). Aşina olmadıkları metin türlerini okuyup anlayarak kendilerinden beklenen benzer türde metin yazımını, üyesi oldukları uzmanlık alanında sık kullanılan kavram ve sözcükleri de kullanarak tamamlamaları beklenir. Üstelik öğrenciler eğitimin erken kademelerinde ürün odaklı yaklaşımla yazdıkları metinleri genellikle gözden geçirip düzenlemeden, taslak biçiminde teslim etme eğilimi gösterebildikleri için bu davranışlarını üniversitenin ilk senesinde de sürdürebilirler. Sonuç olarak öğrenciler yazma alışkanlıklarını değiştirmeleri gereken bir dönemde, bunu sağlayabilecek bir ders içeriğiyle karşılaştıkları halde öğrenci mevcudunun oldukça fazla olabildiği sınıflarda uzaktan eğitimle aldıkları Türk Dili 2 dersinden yeteri kadar verim alamayabilirler. Bu durumdan yola çıkarak yapılandırılan çalışma, "kalabalık sınıflarda uzaktan eğitimle sürdürülen akademik yazma dersinin hedefine ulaşabilmesi için nasıl bir öğretim süreci planlanabilir?"

sorusuna öğrenci deneyimlerinden faydalanarak yanıt oluşturmayı amaçlamıştır. Bu amaca koşut, araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

- Üniversite öğrencilerinin Türk Dili 2 dersinin gerekliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Üniversite öğrencilerinin Türk Dili 2 dersinin öğretim programında teorik (bilgi verici) olarak yer alması hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Üniversite öğrencilerinin Türk Dili 2 dersinin uygulamalı olarak işlenmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Üniversite öğrencilerinin Türk Dili 2 dersi haftalık ders saatinin yeterliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Üniversite öğrencilerinin Türk Dili 2 dersini birlikte aldığı öğrenci sayısı ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Üniversite öğrencilerinin bireysel/grup olarak akademik yazma çalışması yapma ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Üniversite öğrencilerinin yazma ödevini birlikte hazırladığı gruptaki görev dağılımları nasıldır?
- Üniversite öğrencilerinin akademik metin üretim sürecinde zorlandığı adımlar hangileridir?
- Üniversite öğrencilerinin Türk Dili 2 dersinden beklentileri nelerdir?
- Üniversite öğrencilerinin Türk Dili 2 dersinin daha etkili olabilmesi için getirebileceği öneriler nelerdir?

Dersin Uygulanma Süreci

Türk Dili 2 dersinin işlenişine yönelik haftalık ders akışı, konu başlıkları ve dersin uygulama sürecine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Hafta	İçerik	Süreç
1.	Ders içeriği, kapsamı ve sürecini aktarma Akademik dil ve akademik yazının önemi, akademik metinlerde tanım, kavram ve terimlerden yararlanma	Teori
2.	Akademik metinlerde öznellik ve nesnellik, akademik metinlerin yapısı ve akademik metin türleri	Teori
3.	Akademik metinlerin biçimsel özellikleri ve akademik metin yazma sürecinin basamaklarına ilişkin genel bilgiler	Teori
4.	Akademik metin oluşturma sürecinde dikkat edilmesi gereken etik ilkeler	Teori

5.	Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı proje öneri formunun katılımcılarla paylaşılması, örnek projelerin incelenmesi ve süreç hakkında bilgilendirme	Teori
6.	Akademik metin yazma sürecinde başlık, özet ve anahtar sözcük yazma	Teori ve Uygulama
7.	Ara değerlendirme	-
8.	Akademik metin yazma sürecinde literatür taraması yapma ve giriş bölümünün hazırlanması	Teori ve Uygulama
9.	Akademik metin yazma sürecinde yöntem bölümünün hazırlanması	Teori ve Uygulama
10.	Akademik metin yazma sürecinde yöntem bölümünün hazırlanması	Teori ve Uygulama
11.	Akademik metin yazma sürecinde bulgular bölümünün hazırlanması	Teori ve Uygulama
12.	Akademik metin yazma sürecinde sonuç, tartışma, öneriler ve kaynakça bölümlerinin hazırlanması, özet bölümün yeniden gözden geçirilerek tamamlanması	Teori ve Uygulama
13.	TÜBİTAK 2209-A proje önerilerinin incelenmesi	Teori ve Uygulama
14.	Dönem sonu değerlendirmesi	-

Tablo 1. Ders akış çizelgesi

Tablo 1'de belirtilen on dört haftalık ders içeriğinin detaylı uygulama süreci aşağıda hafta hafta paylaşılmıştır.

- Dersin **ilk** haftasında; öğrencilere ders içeriği ve dersin kapsamı hakkında bilgi verilmektedir. Bu dersin 3 saat krediye sahip olduğu ve derslerin teorik biçimde yürütülmesinin programda belirtildiği ifade edilir. Ancak bu dersin daha verimli olabilmesi için uygulama sürecinin de işe koşulacağı, bu konuya ilişkin görüşlerinin ne olduğu sorularak öğrencilerin görüşleri alınır. Ardından genel hatlarıyla haftalık ders akışı, öğretim elemanı ve öğrencilerin görev ve sorumluluklarının neler olduğu bilgisi paylaşılır. Ders sürecinin Microsoft Teams programı ile yürütüleceği, bu süreçte uygulama çalışmalarının düzenli takip edilebilmesi için haftalık ödev klasörlerinin oluşturulacağı, çalışmaların belirlenen tarihlerde bu klasörlere yüklenmiş olması gerektiği, herhangi bir soru için her zaman öğretim elemanına mesaj gönderebilecekleri, bu dersin verimli ve sağlıklı biçimde yürütülmesi için

gerekli hassasiyetin gösterilmesi gerektiği ifade edilir. Ardından önce Türk Dili 1 dersinde gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmaları, yazılı anlatımda düşünceyi geliştirme yolları ve yazma alışkanlıkları hakkında paylaşımlarda bulunarak, Türk Dili 2 dersi kapsamında ele alınacak akademik dil ve akademik yazının önemi, akademik metinlerde tanım, kavram ve terimlerden yararlanma konu başlıkları teorik biçimde ele alınır.

- Dersin **ikinci** haftasında; akademik metinlerde öznellik ve nesnellik, akademik metinlerin yapısı ve akademik metin türleri teorik anlatımla ele alınmakta örnekler ile akademik metin ve diğer yazılı metin türlerinin karşılaştırılması yapılmaktadır. Bu süreçte sınıf karma küçük gruplara ayrılmakta ve farklı akademik metin türlerinden örnekler her gruba sunulmaktadır. Gruplar önce örnek çalışmaları inceleyerek her metin türünün ayırt edici özelliklerini listelemektedir. Ardından öğretim elemanı tarafından teorik arka plan sunulmakta ve küçük gruplar hazırladıkları ön çalışmalara son dokunuşları yaparak 5-8 dakikalık sunumlarını paylaşmaktadır.
- Dersin **üçüncü** haftasında; akademik metinlerin biçimsel özellikleri ve akademik metin yazma sürecinin temel basamaklarına ilişkin genel bilgiler teorik anlatımla ele alınmakta örnek akademik metinler incelenmektedir.
- Dersin **dördüncü** haftasında; akademik metin oluşturma sürecinde dikkat edilmesi gereken etik ilkeler konusu ele alınmaktadır. Öncelikle akademik metin oluşturmada "etik" neyi ifade etmektedir ve "etik ilkeler" ifadesinin kapsamını nelerin oluşturduğu tartışılır. Metin içi kaynak gösterimi ile kaynakça düzeninin oluşturulma kuralları, bu süreçte yararlanılan bilgisayar yazılımları hakkında kısa bilgiler verilir. İntihalin ne anlam ifade ettiği ve nasıl tespit edildiği, bu süreçte kullanılan intihal programları tanıtılır. APA yazım stili hakkında bilgi verilir ve APA6 ile APA7 yazım stilleri paylaşılır. DergiPark platformu tanıtılarak örnek dergiler, dergilerin yazım kuralları bölümü ve talep edilen APA yazım stilleri dergide yer alan örnek makale incelenmesi ile karşılaştırılır. Aynı zamanda üniversite etik kurulu, etik kurul izni için doldurulması gereken başvuru formu örnekleri incelenir.
- Dersin **beşinci** haftasında; TÜBİTAK 2209-A proje öneri formunun katılımcılarla paylaşılması, örnek projelerin incelenmesi ve süreç hakkında bilgilendirme çalışması gerçekleştirilir. Bu süreçte öğrencilere TÜBİTAK 2209-A proje önerisi formu sunulmakta ve dersin öğrenme çıktısı olarak taslak proje önerisinde bulunacakları bilgisi paylaşılmaktadır. Proje önerisi için alan yazını taramasının nasıl yapılacağı ve kendi alanlarına ilişkin araştırmak istedikleri konu başlıklarını belirlemeleri, bireysel ya da en çok 3 kişilik gruplarla çalışmalarını gerçekleştirebilecekleri, isteyen öğrencilerin

proje öneri taslaklarının geliştirilerek proje önerisi olarak TÜBİTAK 2209-A başvurusunda bulunabilecekleri bilgisi verilmektedir.

- Dersin **altıncı** haftasında; akademik metin yazma sürecinde başlık, özet ve anahtar sözcük yazma konusu ele alınmaktadır. Dersin ilk yarısında bir önceki hafta verilen bilgiler doğrultusunda çalışma gruplarının belirledikleri konu başlıkları tartışılmakta, gerekli düzenlemelerin yapılması için geri bildirimlerde bulunulmaktadır. Ardından seçilen konu başlıklarının araştırma önerisi için uygunluğu, nasıl zenginleştirilebileceği ve nasıl sınırlandırılabileceği tartışılarak belirlenen konu başlıklarının netlik kazanması amaçlanmaktadır. Dersin ikinci yarısında ise bu hafta ele alınacak konu içeriği teorik olarak sunulmakta, gönüllü iki gruba ait proje öneri başlıkları, anahtar sözcük yazımı tartışılarak belirlenmektedir. Özet kısmının ana hatlarıyla neyi içermesi gerektiği not edilerek akademik çalışmanın tamamlanması ile özetin son biçiminin verilmesi gerektiği bilgisi paylaşılmaktadır.
- Dersin **yedinci** haftasında akademik takvime göre gerçekleştirilen ara değerlendirme sınavında öğrencilerin sürece ilişkin kendilerini yeterli ve yetersiz hissettikleri durumlar, sürece ilişkin öneri ve soruları, derse yönelik beklentileri, proje öneri başlıkları ve neden bu çalışmayı gerçekleştirmek istediklerinin gerekçeleri ile ifade edilmesi beklenmektedir.
- Dersin **sekizinci** haftasında; akademik metin yazma sürecinde literatür taraması yapma ve giriş bölümünün hazırlanması konu başlıkları ele alınmaktadır. Öncelikle bir önceki derste ele alınan konu başlıkları özetlenmekte, bu hafta ele alınacak konu içeriği teorik anlatımla ele alınmakta ve örnek akademik metinler üzerinden literatür taramasının nasıl yapılması gerektiğine ilişkin uygulamalı bir çalışma gerçekleştirilmektedir. Ardından çalışma grupları kendi proje önerileri için küçük grup çalışmasına başlamaktadır. Dersin öğretim üyesi sırasıyla grup çalışmalarına katılmakta, süreçte gelen soruları bir araya getirerek gerektiğinde bireysel gerektiğinde sınıf genelinde açıklamalarda bulunmaktadır. Ders sonlandırılmadan önce gönüllü gruplar ders sürecinde yaptıkları çalışmaları büyük grupta paylaşmakta hem akranlarından hem de öğretim üyesinden gelen değerlendirmeleri dikkate alarak önümüzdeki hafta için gerekli düzeltmeleri not almaktadırlar. Her grubun bir sonraki hafta ders öncesinde proje önerilerine ilişkin giriş bölümünün büyük ölçüde tamamlanması gerektiği bilgisi paylaşılmaktadır.
- Dersin **dokuzuncu** haftasında; akademik metin yazma sürecinde yöntem bölümünün hazırlanması konusu ele alınmaktadır. Bu derste öncelikle bir önceki hafta ele alınan konu başlıkları özetlenmekte ve küçük grup çalışmaları dinlenerek geri bildirimlerde bulunulmaktadır. Ardından bu

haftanın konusu olan akademik yazma sürecinde yöntem bölümünün hazırlanması konusuna giriş yapılmaktadır. Bu bölümde nitel, nicel ve karma yöntem örnek akademik çalışmalar üzerinden anlatılmaktadır. Her bir yöntemin tercih edilme amacı, veri toplama araçları ve veri analizi süreci örneklerle incelenmekte, gelen sorular yanıtlanmaktadır. Her üç yöntemin de anlatım süreci tamamlandığında gönüllü öğrenci gruplarının proje önerisinde hangi yöntemi tercih etmelerinin uygun olacağı tartışılmakta ve önerilerde bulunulmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, özellikle nitel araştırma yöntemini kullanabilecekleri bir öneri tasarısının hazırlanmasına yönlendirilmektedir. Çünkü lisans öğrenimlerinin ilk yıllarında öğretim elemanı desteği ile nitel bir araştırma yürütebilecek düzeye kısmen gelebilmekte ancak nicel ya da karma yöntemin kullanılabileceği bir araştırma süreci için hazır olamayacakları, bu sürecin daha derin ve uzun soluklu bir öğrenme sürecine ve zaman dilimine ihtiyaç duyduğu öğrencilere anlatılmaktadır. Bu nedenle daha çok doküman analizi, içerik analizi, betimsel yorumlayıcı analizden yararlanarak yürütebilecekleri araştırma önerilerinin tasarlanması önerilmektedir. Her grubun bir sonraki hafta ders öncesinde proje önerilerine ilişkin yöntem bölümünün büyük ölçüde tamamlanması gerektiği bilgisi paylaşılmaktadır.

- Dersin **onuncu** haftasında bir önceki hafta ele alınan akademik metin yazma sürecinde yöntem bölümünün hazırlanması konusuna devam edilmektedir. Öncelikle bir önceki hafta ele alınan konu başlıkları özetlenerek küçük grup çalışmalarının yöntem bölümüne ilişkin tamamlanmış çalışmaları dinlenmekte, geri bildirimlerde bulunulmaktadır. Ardından proje önerisinin amacı ve bu amaca ulaşmada kullanacakları veri toplama araçları neler olabilir, bu konu tartışmaya açılmaktadır. Sınıfın tamamı, her grubun araştırma problemine ilişkin hangi verileri, nasıl toplayabileceği konusunda fikir paylaşımında bulunmaktadır. Gruplar gelen görüşleri değerlendirmekte, daha önce yaptıkları alan yazını çalışmalarını yeniden gözden geçirmekte ve çalışmaları için en doğru veri toplama aracını belirlemektedirler. Bu noktada tüm gruplar bu çalışmayı gerçekleştirdiğinde 5'er dakikalık süre zarfında hangi amaç için hangi veri toplama aracına karar verdiklerini sırasıyla aktarmaktadır. Bu süreçte nitel araştırma yönteminde veri toplama sürecinde görüşme, gözlem ve doküman inceleme tekniklerinden nasıl faydalanacakları daha derinlemesine anlatılmaktadır. Proje önerisinde görüşme formundan yararlanacak öğrencilerden uzman görüşüne sunulması için görüşme soru havuzu oluşturmaları istenmektedir. Ardından bu gruplara ders saati dışında bir randevu saati oluşturulmakta, hazırladıkları soru havuzu gözden geçirilmekte, geri bildirimler sonrasında son şekli verilen görüşme sorularının uzman görüşüne sunulması

beklenmektedir. Doküman incelemesi yapacak çalışma grupları için de ayrı bir randevu saati oluşturulmakta doküman olarak neyi kullanacakları (çocuk yazını ürünleri, filmler, gazeteler, otobiyografiler vb.) belirlenmekte ve bu aşamada içerik analizinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin sürecin işleyişi veriler üzerinden anlatılmaktadır.

- Dersin **on birinci** haftasında; akademik metin yazma sürecinde bulgular bölümünün hazırlanması konusu ele alınmaktadır. Öncelikle bir önceki haftalarda ele alınan konu içerikleri özetlenmekte ve grup/bireysel çalışmaların hangi aşamada olduğu bilgileri paylaşılmaktadır. Varsa uygulama sürecine ilişkin sorular yanıtlanmakta, veri toplama ve veri analizi sürecinin ne düzeyde olduğu, bu konuda yapılması gerekenler tartışılmaktadır. Ardından bu haftanın konu başlığı olan bulgular bölümünün hazırlanmasına yönelik teorik bilgi paylaşımında bulunulmaktadır. Veri toplama ve veri analizi sürecini tamamlayan grupların proje öneri dosyaları üzerinden bulgular bölümünün nasıl hazırlanması gerektiği tartışılır. Bu bölüm hazırlanırken özellikle APA ilkelerine dikkat edilmesi gerektiği, bulguların sunuluş biçimi, araştırma sorularına ve sırasına uygun biçimde bulguların yazılması gerektiği vurgulanır. Bulguların net ve açık biçimde okur tarafından anlaşılırlığının sağlanması için tablo ve grafik oluşturma süreci örnek çalışma üzerinde yeniden anlatılır. Kullanılan tablo, grafik ve şekillere isim ve numara verilerek metin içinde atıf yapılması gerektiği hatırlatılır. Bu bölümde sunulan verilerin yorumlanmaması gerektiği özellikle belirtilir ve küçük gruplara kendi çalışmaları için süre verilir.
- Dersin **on ikinci** haftasında; akademik metin yazma sürecinde sonuç, tartışma, öneriler ve kaynakça bölümlerinin hazırlanması, özet bölümün yeniden gözden geçirilerek tamamlanması konu başlıklarına yer verilmektedir. Akademik metin yazma sürecinde sonuç, tartışma ve kaynakça bölümlerinin hazırlanması sürecine ilişkin bilgi paylaşımından önce, bir önceki hafta yapılan çalışmalar özetlenmekte ve grup/bireysel çalışmaların ne düzeyde tamamlandığı ve çalışmaların hangi aşamada olduğu hakkında konuşulur. Aksayan yönler varsa gerekçesi ve yapılabilecekler üzerinde tartışılır. Bu haftanın konusuna geçiş yapılarak önce teorik ders anlatımı gerçekleştirilir. Ardından bulgular bölümünü tamamlamış çalışma gruplarının proje öneri dosyaları üzerinden sonuç, tartışma ve öneriler bölümleri nasıl yazılır uygulamalı olarak anlatılır. Burada önemli olan bazı hususlara dikkat çekilir. Örneğin araştırma bulguları ile örtüşen benzer araştırmaların karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıkların doğru metin içi göndermelerle ifade edilebilirliğinin sağlanması vurgulanır. Bulguların geçerlik ve güvenirliğinin artması

hususunda benzer akademik çalışmalara yer verilmesi gerektiği belirtilir. Özellikle tartışma kısmı için araştırmanın aksayan ve geliştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğu, öz eleştiride bulunarak araştırmanın güçlü ve zayıf yönlerinin vurgulanması ve alan yazınına nasıl bir katkıda bulunacağının belirtilmesi gerektiği bilgisi paylaşılır. APA yazım stiline göre kaynakçanın nasıl düzenlenmesi gerektiği proje öneri dosyası üzerinde örneklendirilir. Sonrasında küçük gruplar, kendi proje öneri dosyaları üzerinde sonuç, tartışma ve öneriler kısmını yazma sürecine başlarlar. Kaynakça bölümünün de bir sonraki ders saatine kadar düzenlenmesi gerektiği bildirilir. Son hafta bireysel ya da grup olarak hazırlanan tüm proje öneri dosyalarının sınıfta paylaşılacağı ve eksikliklerin mümkün olduğunca tamamlanması gerektiği bilgisi paylaşılır.

- Dersin **on üçüncü** haftasında tamamlanan proje önerilerinin incelenmesi gerçekleştirilir. On iki hafta süresince üzerinde çalışılan tüm bireysel ya da grup proje önerileri, belirlenen sözcüler tarafından ana hatlarıyla sunulmakta, akran ve öğretim üyesi geri bildirimleri ile değerlendirilmekte, notlar alınmakta ve gerekli düzeltmeler yapılmaktadır.
- Dersin **on dördüncü** haftasında ise dönem sonu değerlendirmesi yapılır. Geri bildirimler sonrasında tamamlanan proje öneri dosyası dersi yürüten öğretim elemanına teslim edilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin dersin uygulama sürecine ilişkin görüş ve önerileri alınmaktadır. Hazırladıkları proje önerilerini hayata geçirmek isteyen grupların ya da bireysel çalışan öğrencilerin, randevu alarak öğretim elemanına ulaşması beklenmektedir. Öğrencilere istekleri dâhilinde kendi anabilim dallarında görevli öğretim elemanlarının danışmanlığında ya da dersi yürüten öğretim elemanı danışmanlığında bu proje önerisinin yeniden gözden geçirilmesi ve üniversite etik kuruluna gerekli başvuruların yapılması gerektiği bildirilmektedir. Aynı zamanda Araştırmacı Bilgi Sistemi (ARBİS) ve Bilim İnsanı Destekleme Programı Başkanlığı (BİDEB) kayıtlarının oluşturulması ve TÜBİTAK 2209-A proje başvuru takviminin takip edilmesi konularında bilgilendirme yapılmaktadır.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli açıklanmış, çalışma grubunun özellikleri aktarılmıştır. Ek olarak çalışma verilerinin toplanma ve analiz sürecine de yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Bir olgunun kendi gerçekliği içinde incelenerek araştırılması ve tanımlanması (Yin, 2013) olarak ifade edilen durum çalışması, araştırılmak istenen konunun farklı

durumlar tarafından nasıl etkilenebileceği gerçeğinden yola çıkar ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alınır (Ekiz, 2003). Elde edilen veriler, araştırma için derinlemesine ve kapsamlı bir karşılaştırma yapmada özel durumlara göre düzenlenir. Durum çalışmalarında asıl amaç, "ilgi duyulan her bir durum hakkında kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır" (Patton, 2014, s. 447). Araştırmanın durum çalışmasıyla desenlenmesinin nedeni kalabalık gruplarla yürütülen akademik yazma dersini birden fazla yönüyle değerlendirmeye imkân tanımasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısında yer alan bir eğitim fakültesinde Sınıf Öğretmenliği (n=23), Okul Öncesi Öğretmenliği (n=22) ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmalık (n=27) programlarına kayıtlı olup 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Türk Dili 2 dersini almış olan 72 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacılardan birinin adı geçen kurumda çalışıyor ve ilgili dersi veriyor olması etkili olmuştur. Bu nedenle araştırmanın örneklem türü kolay ulaşılabilir örneklemdir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacıların üç alan uzmanından görüş alarak geliştirdikleri *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Türk Dili 2 Dersine İlişkin Deneyim ve Görüşleri Formu* aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından öncelikle bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular Türkçe eğitimi alanında uzman üç öğretim elemanının görüşlerine sunulmuş, geri bildirimler sonrasında görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu, araştırmanın alt problemlerine koşut olarak hazırlanmış olan 12 sorudan oluşmaktadır (Ek-1). Microsoft Teams aracılığıyla gönderilen form doldurulmadan önce katılımcılara gönüllü onam formları gönderilmiştir. Veriler, çalışmaya gönüllü olarak katıldığını onaylayan öğrencilerden toplanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde tümevarımcı içerik analizinden faydalanılmıştır. Tümevarımcı içerik analizi, toplanan verilerin içinden çıkan kavram ve temalarla yapılandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 240). Bu çalışma analiz edilirken Yıldırım ve Şimşek (2021, s. 242) tarafından geliştirilen yol izlenmiştir:

1. Kalabalık sınıflarda akademik yazma öğretimi, araştırma konusu olarak seçilmiştir.
2. Araştırma konusuna uygun şekilde akademik yazma içerikli ders alan üniversite öğrencilerinin görüş ve deneyimleri, araştırmacılarca geliştirilen görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

3. Toplanan veriler incelenmiş, tekrarlı okumalar yapılarak önemli olan yapılar ortaya çıkarılmaya çalışılmış, benzer ve farklı kodlar yeniden gözden geçirilmiş, bazı kodlar birleştirilmiş ve araştırmanın alt problemlerine uygun şekilde düzenlenmiştir.
4. Son aşamada ise kodlanan ifadeler yeniden incelenerek araştırma amacıyla ilgisi bulunmayan ve sorulardan bağımsız olarak yanıtlanan ifadeler ayıklanmıştır.
5. Kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılması durumunda oluşturulan tablolarda kategori ve temalara da yer verilmiştir.
6. Derinlemesine analiz sonucunda katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak ifadelerin netlik kazanması amaçlanmıştır.
7. Katılımcı görüşleri K1, K2, K3... biçiminde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Katılımcı görüşlerinin incelenmesini sağlayan içerik analizi sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması için araştırmayı yürüten ve Türkçe eğitimi alanında uzman iki araştırmacının, analiz sürecinde kodlama kuralları gereği, kodlamalar arasındaki uyuşum yüzdesinin güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Neundorf (2002), içerik analizi sürecinde gerçekleştirilen kodlamanın güvenirliğinin hesaplanabilmesi için en az iki kodlayıcının olması gerektiğini ve söz konusu kodlamaların birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Araştırmada Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak kodlayıcılar arası görüş birliği uyum yüzdesi hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki görüş birliği uyum yüzdesi %86 olarak bulunmuştur. Her iki kodlayıcı arasındaki uyuşmazlıklar, araştırmacıların kod, kategori ve ulaşılan temalar üzerinde anlaşma sağlanıncaya dek gözden geçirilmiştir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Bulgular

Bu başlık altında çalışmanın alt problemlerine koşut olarak hazırlanmış görüşme sorularından elde edilen veriler bulgulara dönüştürülmüştür.

Katılımcıların Türk Dili 2 dersinin öğretim programındaki yerine ilişkin görüşleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin veriler incelendiğinde katılımcılar, Türk Dili 2 dersinin öğretim programında yer alma durumuna ilişkin dersin kendilerine bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanlarda katkı sağladığını ifade eden görüşler paylaşmışlardır. Katılımcıların, Türk Dili 2 dersinin öğretim programındaki yerine ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tema	Kategori	Kod	f
Katkı Sunma	Bilişsel Katkı Sunma	Akademik metin oluşturabilme	24
		Akademik yükselme	13
		Düşünceleri etkili biçimde yazıya aktarma	9
		Makaleyi değerlendirme ve anlama	7
		Akademik gelişimi destekleme	7
		Akademik yazını daha kolay çözümleme	6
		Akademik dili daha iyi anlayabilme	5
		Diğer lisans derslerine ön hazırlık yapma	3
	Sosyal Katkı Sunma	Genel kültür gelişimini destekleme	8
		Dilin sürekliliğini sağlama	8
		Grup dinamiğini etkin kılma	3
	Duyuşsal Katkı Sunma	Akademik metin oluşturmada cesaretlendirme	7
		Akademik gelişim sağlamadan haz duyma	4

Tablo 2. Türk Dili 2 dersinin öğretim programındaki yerine ilişkin katılımcı görüşleri

Tablo 2'de görüldüğü üzere belirtilen görüşler "katkı sunma" teması altında, üç alt kategoride toplanmıştır. Katılımcıların büyük bir kısmı Türk Dili 2 dersinin bilişsel düzeyde (f=74) katkı sunduğu görüşünü paylaşmıştır. Bu kategori altında yer alan görüşler "akademik metin oluşturabilme, akademik yükselme, düşünceleri etkili biçimde yazıya aktarma, makaleyi değerlendirme ve anlama, akademik gelişimi destekleme, akademik yazını daha kolay çözümleme, akademik dili daha iyi anlayabilme, diğer lisans derslerine ön hazırlık yapma" şeklinde ifade edilmektedir.

Katılımcıların dersin sosyal düzeyde (f=19) katkı sunduğuna yönelik görüşleri "genel kültür gelişimini destekleme, dilin sürekliliğini sağlama, grup dinamiğini etkin kılma" şeklinde; duyuşsal düzeyde (f=11) katkı sunduğuna yönelik görüşlerini ise "akademik metin oluşturmada cesaretlendirme, akademik gelişim sağlamadan haz duyma" biçiminde ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden alınan örnekler aşağıda yer almaktadır.

K1: ... makaleleri daha kolay yollarla çözümlememi, akademik dili daha iyi anlayabilmemi sağladı.

K3: Bu dersi almadan önce makaleleri neden okuduğumu bile anlamazdım, bana çok şey kattı.

K4: ... akademik yazılar yazmamız konusunda da bizi geliştiriyor. İlk adımlarımızı atmamızı sağlıyor.

K8: Öğrencilerime Türk dilini öğreterek, dilin hem kültür içinde hem de kendi başına devamlılığını sürdürmem açısından gereklidir.

K11: Önümüzdeki sene göreceğimiz eğitimde araştırma yöntemleri dersinde ve ilerde yüksek lisans doktora yapacaklar için çok faydalı oldu. Bence gerekli olduğunu düşünüyorum.

K31: Yükseköğretime giriş yaptığımız anda akademiye ayak basmış gibi sayılırız. Bu ders de bizim akademide ürettiklerimizi yazıya dökebilmemiz için çok önemli. Bu ders sayesinde akademik yazma becerilerini kazandığımı düşünüyorum.

K34: Öğrenciyi yazı yazmaya, konuşmaya, gruplaşmaya ve iş birliğine teşvik etmek açısından güzel, verimli ve gerekli bir ders.

K36: ... Bu dersi almadan önce nasıl makale yazılır, kaynakça nasıl gösterilir bilmiyordum ve bu ders sayesinde uygulamalı bir şekilde öğrendim.

K44: Meslek hayatımızı akademik boyuta taşımak istersek Türk Dili 2 dersi bizim için çok fazla önem arz edecek. Akademik boyuta ulaşmak istemesek dahi günlük iş hayatımızda bir yeri daima olacak. Makale yazmanın önemini, yazarken nelere dikkat etmemiz gerektiğini, yazmanın bilmediğimiz bütün kurallarını öğrenebildiğimiz bir ders işlemiş olduk.

Katılımcıların Türk Dili 2 dersinin teorik olarak yürütülmesine yönelik görüşleri

Türk Dili 2 dersi, lisans programında 3 krediye sahip teorik bir ders olarak yürütülmektedir. Katılımcıların bu dersin teorik olarak yürütülmesine ilişkin görüşleri değerlendirilmiş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Kategori	**Kod**	**f**
Teorik ve uygulamalı	Öğrenmeyi kolaylaştırma	6
	Akademik yazma becerisini kazandırma	6
	Öğrenmede kalıcılığı arttırma	5
	Yazma becerisini geliştirme	5
	Öğrenileni uygulamaya aktarma	5
	Öğrenci ilgi ve dikkatini odaklama	5
	Geribildirimlerle yeniden düzenleyebilme	5
	Yüzeysel öğrenmenin önüne geçme	4
	Yeterliliğin ölçülebilmesi	4
	Dersi tekdüzelikten çıkarma	4
	Üretilen yazınsal ürünü görme	3
	Süreci deneyimleme fırsatı sunması	2
Teorik	Temel bilgi edinimi	8
	Bilgi aktarımı	4
Uygulamalı	Uygulamalı çalışmaların daha etkili olması	5
	Akılda kalıcılığı arttırma	4
	Ders içeriğinin uygulama çalışmasına uygun olması	1

Tablo 3. Türk Dili 2 dersinin teorik olarak işlenmesine ilişkin katılımcı görüşleri

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı görüşlerinin "teorik ve uygulamalı, teorik, uygulamalı" olmak üzere üç ayrı kategoride toplandığı görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı (f=54), lisans programında yer alan Türk Dili 2 dersinin teorik ve uygulamalı olarak bir arada yürütülmesinin daha uygun olacağı görüşündedir. Katılımcılar bu görüşlerine gerekçe olarak teorik ve uygulamalı biçimde bir arada yürütülen dersin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, akademik yazma becerisi kazandırdığını, öğrenmede kalıcılığı arttırdığını, yazma becerisini geliştirdiğini, öğrenilenin uygulamaya aktarılabildiğini, öğrencilerin ilgi ve dikkatle derse odaklandığını, yazma çalışmalarının geri bildirimlerle yeniden düzenlenebilme fırsatına sahip olunduğunu, yüzeysel öğrenmenin önüne geçtiğini, ders kazanım yeterliliğinin ölçülebildiğini, dersi tekdüzelikten çıkardığını, üretilen yazınsal ürünü görme ve süreci deneyimleme fırsatı sunduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı (f=12) dersin öğretim programında yer aldığı şekliyle 3 kredi teorik olarak yürütülmesinin temel bilgi edinimi ve bilgi aktarımı açısından uygun ve yeterli olduğu; bir kısmı ise (f=10) dersin uygulamalı olarak yürütülmesinin daha uygun olacağı görüşündedir. Dersin uygulamalı yürütülmesi görüşünü paylaşan katılımcılar uygulamalı çalışmaların daha etkili olduğunu, akılda kalıcılığı arttırdığını ve ders içeriğinin uygulama çalışmasına uygun olduğu görüşünü paylaşmışlardır. Katılımcılardan bir kişinin yanıtı ise konudan bağımsız olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K35: Doğru bulmuyorum. Bana kalırsa teorik bir bilgi, ancak uygulama kısmına nüfuz edebilirse bir anlam ifade edebilir. Çünkü bizim bu konuya ilişkin ilgi ve yeteneği kazanabilmemiz, ancak uygulama alanında koyduğumuz veriler ile ölçülebilir.

K45: Hem teorik hem de pratik olsa daha da iyi olabilirdi fakat uzaktan eğitim sürecinde teorik olmasını yeterli buluyorum. Ancak öğretmenimizin bize dersi uygulamalı olarak da kavratması bizim için çok büyük bir avantaj oldu.

K4: Türk Dili 2 teorik yerine uygulamalı olması gereken bir ders. Çünkü uygulamalı öğretimler çok daha akılda kalıcı ve etkili oluyor ve Türk Dili 2 dersi de buna son derece müsait bir ders.

K24: Bence bu ders teorik değil de daha çok uygulamaya dayalı bir ders olsa öğrenciler açısından daha eğlenceli ve akılda kalıcı olur.

K26: Sadece bilgi verici olmasının dersi tekdüze yapacağını düşünüyorum. Hem uygulama hem teorik olmasını daha doğru buluyorum.

Türk Dili 2 dersinin teorik kısmının uygulamalı çalışmalarla zenginleştirilerek yürütülmesine ilişkin görüşler

Türk Dili 2 dersi, lisans programında 3 krediye sahip teorik bir ders olmasına rağmen ders içeriğinin öğretim elemanları tarafınca zenginleştirilmesi mümkündür. Bu araştırmada da katılımcıların, dersin teorik kısmının uygulamalı çalışmalar ile zenginleştirilerek yürütülmesine ilişkin görüşleri değerlendirilmiş ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tema	**Kategori**	**Kod**	**f**
Olumlu Katkı Sağlama	Bilişsel Alan	Verimli olma	28
		Kalıcı öğrenmeye fırsat sunma	14
		Dersi anlaşılır kılınma	12
		Gelişim odaklı olma	11
		Öğrenmeyi pekiştirme	7
		Öğrenmeyi kolaylaştırma	6
	Duyuşsal Alan	Deneyim kazanmadan memnuniyet duyma	13
		Derse katılımdan haz alma	4
		Başarma duygusundan haz alma	2
Olumsuz Katkı Sağlama	Duyuşsal Alan	Zorluk yaşama	6
		Kaygı duyma	1

Tablo 4. Türk Dili 2 dersinin teorik kısmının uygulamalı çalışmalarla zenginleştirilerek yürütülmesine ilişkin katılımcı görüşleri

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı görüşlerinin "olumlu katkı sağlama" (f=97) ve "olumsuz katkı sağlama" (f=7) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Olumlu katkı sağlama teması "bilişsel alan" ve "duyuşsal alan" olmak üzere iki alt kategoride toplanmıştır. Dersin teorik kısmının uygulamalı çalışmalarla zenginleştirilerek yürütülmesine ilişkin bilişsel alan kategorisinde görüş bildiren katılımcılar (f=78) ders akışını; verimli olma, kalıcı öğrenmeye fırsat sunma, dersi

anlaşılır kılma, gelişim odaklı olma, öğrenmeyi pekiştirme ve öğrenmeyi kolaylaştırma açısından uygulanabilir bulmuştur. Duyuşsal alan kategorisinde görüş bildiren katılımcılar (f=19) ise ders akışını; deneyim kazanmadan memnuniyet duyma, derse katılımdan ve başarma duygusundan haz alma şeklinde ifade etmişlerdir. Olumsuz katkı sağlama teması ise sadece duyuşsal alan kategorisi altında toplanmış ve katılımcılar (f=7) burada yer alan görüşleri; zorluk yaşama ve kaygı duymaya rağmen bir katkının sağlandığı bilincinde olma biçiminde ifade etmişlerdir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K42: Çok daha fazla bilgiler öğrendim, çok keyifli bir süreçti makale yazmak ve sorumluluk almak beni pozitif etkiledi. Dersi sıkılmadan dinlememi sağladı.

K64: Kesinlikle teorik olmasından daha iyidir. Eğer ben bu dersi teorik olarak alsaydım dersi dinlerdim ama başka zamanlarda tekrar etmezdim. Çünkü genel olarak bildiğim şeyler diye düşünürdüm. Ama iş yazma boyutuna geldiğinde ezbere bildiğin o bilgiler seni bir yere götürmüyor. Akademik yazma kalemimiz paslıydı, biz de bu dersin uygulamalı olarak işlenmesi sayesinde pası söktük.

K23: Ben bu durumdan memnunum. Çünkü üniversiteden mezun olurken bitirme tezimiz için de akademik bir makale yazacağız. Bunu birinci sınıftan öğrenip ve örnek amaçlı da olsa hazırlamak, süreçlerin içerisinde olmak benim için daha anlaşılır oldu. İlerde bitirme tezimi yazarken bana yardımı dokunacak en büyük etken bu dönem yaptığım çalışma olacaktır.

K39: Ben bu dersin oldukça olması gerektiği gibi hatta bazen aksine olması gerektiğinden bile daha dolu dolu daha yoğun geçtiği görüşündeyim. Tabii oldukça güzel bir şey. Uygulamalı olarak aldığımız eğitim kendi adıma akademik anlamda oldukça bilgi yoğunluğu açısından dolu geçtiğini söylemem mümkün. Kendimi bu alanda bu ders sayesinde fazlası ile geliştirdiğimi düşünüyorum.

K38: Olması gerektiği gibi, uygulamalı bir şekilde tamamladığımız için çok mutluyum. Yalnızca teoride kalsaydı benim bu dersten öğrendiklerim %50 olacakken, şu anda %75-%100 arasında denilebilir. Uygulama yapmak her zaman, en azından benim açımdan, daha kolay öğrenmeye olanak sağlıyor.

K63: Akademik anlamda ilk kez bir çalışma hazırlamaya çalıştığım için ben bu konuda biraz zorlandım. Bilgileri nerde, nasıl aktarmam ya da anlatmam gerektiği konusunda çok düşündüm. 1. sınıf olmam ve ilk çalışmamı yapıyor olmak beni biraz endişelendirdi, ama iyiydi.

Türk Dili 2 dersinin haftalık ders saati olarak yeterliliğine ilişkin görüşler

Türk Dili 2, lisans programında haftada 3 ders saati teorik olarak yürütülen bir derstir. Araştırma grubunda yer alan katılımcıların, dersin işleyişine bağlı olarak ders saati yeterliliği konusunda ifade ettikleri görüşleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Ders saatinin yeterliliği	**f**
Yeterli	54
Yeterli ama az	8
Çok	6
Yetersiz	4

Tablo 5. Türk Dili 2 dersinin haftalık ders saati olarak yeterliliğine ilişkin katılımcı görüşleri

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir kısmı (f=54), lisans programında belirtildiği gibi Türk Dili 2 dersi haftalık ders saati sayısının yeterli olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Bu görüşlerin yanı sıra haftalık ders saatinin yeterli olduğunu ancak uygulamaya yönelik ders içeriğinin eklenmesi ile ders sürecinin daha verimli gerçekleşebileceğini düşünen (f=8), haftalık ders saatinin şu anki planlama ile çok olduğunu düşünen (f=6) ve ders saati sayısını yetersiz bulan (f=4) katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K41: Haftalık ders saati olarak yeterlidir. Ama uygulama dersleri de eklenirse daha verimli olabilir.

K52: Haftalık ders saati 3 saat olarak yetersiz elbette. Hocamız bu 3 saati oldukça verimli şekilde geçirdi, dersin yanına uygulama da koydu. 1 saat daha eklenip 3+1 teorik/uygulama şeklinde olsa belki daha faydalı olabilir.

Türk Dili 2 dersini birlikte alan öğrencilerin sınıf mevcuduna ilişkin görüşleri

Türk Dili 2 dersi, dersin yürütülmekte olduğu fakültede öğrenim gören her lisans programı öğrencisi için ortak açılan bir genel kültür dersidir. Dolayısıyla herhangi bir şubede, o derse kayıtlı farklı programlardan öğrenciler öğrenim görebilmektedir. Kimi fakültelerde pandemi sonrasında da uzaktan eğitim süreci ile derslere devam edilmekte kimi fakültede ise dersler yüz yüze yürütülmektedir. Bu araştırma, pandemi etkilerinin devam ettiği ders döneminde online eğitim ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma katılımcılarının -Türk Dili 2 dersi işleyişini de göz önünde bulundurarak- sınıf mevcuduna ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Dersi alan öğrenci sayısına ilişkin görüşler	**f**
İdeal bir sayı	28
Çok fazla	23
Uzaktan eğitimle yürütüldüğü için öğrenci sayısı sorunu yaşanmaması	19
Fikir belirtilememiş	2

Tablo 6. Türk Dili 2 dersini birlikte alan öğrencilerin sınıf mevcuduna ilişkin görüşleri

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmı (f=28) sınıf mevcudunun ideal bir sayıya sahip olduğunu, bir kısmı çok kalabalık (f=23) olduğunu belirtmiştir. Online eğitim süreci göz önüne alındığında katılımcı görüşlerinin bir bölümü (f=19) dersin sınıf ortamında yürütülmediği için sorun olmayacağı görüşüne yer vermiştir. Bunun yanı sıra herhangi bir şekilde konuya ilişkin bir fikri olmadığını belirten (f=2) katılımcılar da mevcuttur. Derse devam eden ve sınıfın kalabalık olduğu görüşünü paylaşan bazı öğrenciler, uygulama çalışmaları ile yürütülen dersin katılımcı sayısı azaldığında daha verimli olacağı düşüncesindedir. Ancak sınıf sayısının ideal bir sayıda olduğu görüşünü paylaşan öğrenciler ise özellikle farklı lisans grubundan olan katılımcıların, öğrenme zenginliği yarattığı ve farklı bakış açıları ile dersin zenginleştiği düşüncesindedir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K5: Fazla kalabalığız. Çünkü 2-3 bölüm birden katılıyoruz derse. Bazen karmaşıklık olabiliyor.

K25: Fazla öğrenci fazla soru demektir ve daha çok öğrenme ve yardımlaşma demektir.

K30: Öğrenci sayısının fazla olduğunu düşünüyorum. Derse odaklanma ve fikir belirtmede zorlayabiliyor. Farklı görüşlerin bir arada olması da kişi sayısının fazla olmasının artılarından.

K31: Yeterli sayıda sınıf arkadaşımla dersi aldığımı düşünüyorum başka bölüm ve sınıftan da öğrenci olması dersi daha içerikli kılıyor.

K40: Sınıfımdaki öğrenci sayısı bence çok normal idi belki daha az olsak daha iyi olurdu diye hiç düşünmedim bu derste, çünkü hocamızın hepimizle ilgilenişi yaptığımız çalışmaları incelemesi çok yeterli oldu... dersimiz bu kadar rahat ve konforlu geçti.

K54: Dersi online şekilde aldığım için açıkçası sınıftaki öğrenci sayısı beni etkilemedi. Bir sorun olduğunda hocama ulaşmak benim için yeterliydi ve sormam

gereken şeyleri hocama sorabildim o yüzden beni sınıftaki öğrenci sayısı çok etkilemedi.

K72: Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması uygulamalı eğitim şekli açısından bence faydalıdır. Grup çalışmaları hem eğlenceli geçmekte hem de farklı görüşlerin değerlendirilmesi ve diğer öğrencilerle online eğitim sistemi yüzünden yaşadığımız iletişim eksikliğini bir nebze de olsa gidermiştir.

Türk Dili 2 dersi kapsamında grupla gerçekleştirilen çalışma süreci deneyimlerine ilişkin görüşleri

Bu çalışma kapsamında görüş alınan Türk Dili 2 dersi, teorik ve uygulamalı olarak planlanmıştır. Uygulama ayağında öğrencilerden çalışma grupları oluşturmaları beklenmiştir. Katılımcıların grupla akademik yazma çalışması yürütmeye ilişkin deneyimleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Kategori	**Kod**	**f**
Avantaj	Düşünsel zenginlik kazanma	15
	Sosyalleşmeyi destekleme	13
	İş yükünü azaltma	13
	Verim sağlama	11
	Yardımlaşmayı destekleme	9
	Süreçten keyif alma	9
	Disiplin kazandırma	4
	İletişim kurma	3
	Sorumluluk bilinci kazanma	3
Dezavantaj	Koordine olamama	15
	Öğrenme sürecini zorlaştırma	5
	Fikir çatışması yaşama	5
	Değerlendirilmede öğrenme durumuna ilişkin bilgiyi yeterli görmeme	5
	Görevini yerine getirmeyen grup üyesiyle çalışma	3

Süreçten keyif almama	1
İletişim sorunu yaşama	1

Tablo 7. Grupla çalışmaya yönelik katılımcı deneyimine ilişkin görüşler

Tablo 7'de işaret edildiği gibi katılımcılar grupla akademik metin üretim sürecinin hem avantajlı hem de dezavantajlı yönleri olduğunu ifade etmişlerdir. Düşünsel zenginlik kazandırma (f=15), sosyalleşmeyi destekleme (f=13), iş yükünü azaltma (f=13), verim sağlama (f=11), yardımlaşmayı destekleme (f=9), süreçten keyif alma (f=9), disiplin kazandırma (f=4), iletişim kurma (f=3), sorumluluk bilinci kazanma (f=3) grupla çalışmanın avantajları arasında gösterilirken koordine olamama (f=15), öğrenme sürecini zorlaştırma (f=5), fikir çatışması yaşama (f=5), değerlendirilmede öğrenme durumuna ilişkin bilgiyi yeterli görmeme (f=5), görevini yerine getirmeyen grup üyesiyle çalışma (f=3), süreçten keyif almama (f=1), iletişim sorunu yaşama (f=1) grupla çalışmanın dezavantajları olarak sıralanmıştır. Katılımcıların grupla çalışma deneyimlerine ilişkin görüşlerinden alınan ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

K49: Grup olarak çalışma biz öğrenciler için gayet yararlı olduğunu düşünüyorum. Grup çalışması sayesinde hem arkadaşlarımızı tanıyoruz hem de yardımlaşarak daha iyi çalışmalar yaptığımıza inanıyorum.

K46: Bireysel yapılan bir çalışmaya kıyasla grup çalışmasında sorumluluklar paylaşılıyor ve tek yönlü bir düşünceden çıkılarak daha geniş bir bakış açısı kazanılıyor.

K52: Grup halinde yapmak bana göre daha verimli oldu. Benim bulamadığım veya kaçırdığım bir bilgiyi diğer arkadaşım buldu. Böylece ortaya daha bilimsel ve etkili bir makale çıkarmış olduk. Hem grup çalışmaları beni her zaman çalışmaya yönlendirmiştir.

K15: Grup olarak çalışmak üstümüze düşen sorumluluktan dolayı daha disiplinli çalışmamızı sağladı.

K68: İnanılmaz zor bir süreç. Dokuz kişilik bir grubun düzenli olarak bir araya gelmesi neredeyse imkânsız. Özellikle online da aslında. Kimsenin ortak bir saati yok. Gruptaki öğrenci sayısı çok fazlaydı. Kimin ne yaptığı, nasıl yaptığı, ne olduğu hep çok karıştı. Grup çalışması olsa da sayının en azından daha az tercih edilmesi gerektiğini düşünüyorum.

K38: Çok zordu. Samimi olmam gerekirse kalabalık bir gruptuk ve herkesin zihni farklı çalışıyor, farklı düşünceler, farklı örnekler üretiyordu.

K3: Grup olarak yapmak istemezdim bireysel yapmış olsaydık en azından kendi yaptığımız uygulamaya göre değerlendirilecektik grup olunca ister istemez çoğunluğun istediği şeyi yapmak zorunda kalıyoruz.

K8: Çalışmanın öncülüğünü ben yaptığım için ağırlıkla ben çalışmayı hazırladım. Çalışma bireysel olsaydı daha başarılı olabilirdim.

Türk Dili 2 dersi kapsamında katılımcıların bireysel ya da grup çalışmasını tercih etme gerekçelerine ilişkin görüşleri

Türk Dili 2 dersi, daha önce de vurgulandığı gibi grupla çalışma yoluyla yürütülmüştür. Katılımcıların grupla çalışmaya ilişkin görüşleri alındıktan sonra tercih hakları olması halinde uygulama çalışmalarını grupla veya bireysel olarak yapma konusundaki görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcıların bu konudaki tercihleri Tablo 8'e işlenmiştir.

Öğrencilerin bireysel/grupla çalışma tercihine ilişkin görüşleri	**f**
Grupla çalışmayı tercih etme	50
Bireysel çalışmayı tercih etme	20
Kararsız kalma	2

Tablo 8. Bireysel/grupla çalışmaya ilişkin katılımcı tercihleri

Tablo 8'deki verilere göre katılımcıların büyük çoğunluğu (f=50) tercih hakkı bulunması durumunda akademik yazma çalışmalarını grupla yapmayı, bir bölümü (f=20) ise bireysel çalışmayı tercih edebileceğini iletmiştir. Az sayıda katılımcı (f=2), bu konuda açık bir tercih belirtmemiş, kararsız olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bireysel çalışmayı tercih etme nedenleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Bireysel çalışmaya ilişkin katılımcı görüşleri	**f**
Öğrenme sürecini verimli geçirme	9
Fikir ayrılıklarının yol açtığı sorunlardan kaçınma	5
Uzaktan eğitimin yol açtığı sorunlardan kaçınma	5
Yalnızca kendinden sorumlu olma	2
İletişim sorunu yaşamaktan kaçınma	2
Bireysel değerlendirilmede öğrenme durumuyla ilgili açık bilgi edinme	1

Tablo 9. Bireysel çalışmaya ilişkin katılımcı görüşleri

Katılımcılar, bireysel çalışmanın öğrenme sürecini verimli geçirme (f=9), fikir ayrılıklarının yol açtığı sorunlardan kaçınma (f=5), uzaktan eğitimin yol açtığı sorunlardan kaçınma (f=5), yalnızca kendinden sorumlu olma (f=2), iletişim sorunu yaşamaktan kaçınma (f=2) ve bireysel değerlendirilmede öğrenme durumuyla ilgili açık bilgi edinme (f=1) açılarından bireysel çalışmanın grupla çalışmaya kıyasla daha tercih edilebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden alınan örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

K67: Bireysel olarak yapmak benim için daha yararlı olurdu. Ben tek başıma araştırıp, araştırdıklarımı derleyip onları yazıya dökmekten daha çok keyif alıyorum ve o şekilde daha iyi öğrenebiliyorum.

K3: Bireysel olarak değerlendirmek isterdim ve böyle daha da yararlı olurdu grup şeklinde yapınca bazıları fazla sorumluluk aldı bazıları ise nerdeyse hiç almadı bireysel olsaydı daha mantıklı olurdu.

K54: Bireysel yapsam daha yararlı olurdu çünkü herkesin programı birbirine uymuyor. Kendim olsam istediğim an istediğim bölümü halledebilirdim grupla olunca bir bağlayıcılık olduğunu düşünüyorum.

K41: Bu çalışma grup olarak güzel ama uzaktan olduğu için çok iyi değil. Online eğitim dışında grup çalışması daha yararlı olacaktır.

K44: Tek bir kişinin yapması daha iyi olur çünkü farklı fikirler oluşumu geciktiriyor. Ayrıca tutarlı bir makale ortaya çıkmasını da engelliyor.

Katılımcıların Türk Dili 2 dersi kapsamında oluşturdukları çalışma gruplarındaki görev dağılımıyla ilgili deneyimlerine ilişkin görüşleri

Türk Dili 2 dersi için oluşturulan çalışma gruplarındaki görev dağılımı öğrencilerin inisiyatifine bırakılmıştır. Katılımcıların görev dağılımı yapma durumlarıyla ilgili görüşleri ve grup içindeki görevlerine Tablo 10 ve Tablo 11'de yer verilmiştir.

Grupların görev dağılımlarına ilişkin görüşler	**f**
Görev dağılımını süreç başında yapma	30
Görev dağılımı yapmama	24
Yapılan görev dağılımına uygun bir süreç yürütememe	18

Tablo 10. Görev dağılımına ilişkin katılımcı görüşleri

Katılımcıların yarısına yakını (f=30) görev dağılımının çalışma süreci başında planlandığını ifade ederken bir bölümü (f=24) belirgin bir görev dağılımı olmadan

çalıştıklarını aktarmıştır. Katılımcıların bir bölümü (f=18) ise süreç başında yapılan görev dağılımının çalışma sırasında değişikliklere uğradığını iletmiştir. Katılımcıların, görev aldığı çalışma bölümlerine göre dağılımlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Katılımcıların grup içindeki görevleri	**f**
Literatür tarama	40
Metni gözden geçirme ve düzenleme	23
Tüm bölümler	11
Giriş	9
Yöntem	7
Özet yazma	7
Tartışma, sonuç	7
Kaynaklar	7
Bulgular	2

Tablo 11. Katılımcıların grup içindeki görevleri

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların büyük oranda (f=40) literatür tarama görevi üstendikleri görülmektedir. Yazılan metnin gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi aşaması, katılımcıların görev sıklıklarında ikinci sırada yer almaktadır (f=23). Katılımcılardan bir bölümü (f=11), sürecin tümünde görev aldığını ifade etmiştir. Metnin diğer bölümlerinde görevli olan katılımcı sayıları ise şöyledir: Giriş (f=9), yöntem (f=7), özet (f=7), tartışma, sonuç (f=7), kaynaklar (f=7), bulgular (f=2). Katılımcıların görev dağılımları hakkındaki görüşlerinden alınan örnek tümceler aşağıda yer almaktadır.

Ö23: Ben konuyla ilgili genel araştırmada ve diğer makalelerin incelenmesine bakıyordum.

Ö29: Özet kısmını ortak olarak, giriş ve bulgular kısmının bir bölümünde katkım bulundu.

Ö5: Herkes gibi ben de araştırmalarımı yapıp anketler hazırlayıp cevaplarını aldıktan sonra arkadaşlarıma sundum. Ortak kararlarımız sonucunda bölümü yazmayı tamamladık.

Ö38: Benim esas ve en büyük görevim, sonuç, tartışma, öneriler kısmını yazmaktı. S. ve E. ile birlikte bu bölümü yazmak için oldukça uğraştık.

Ö37: Ben daha çok araştırma yapan kısımdaydım. Makaleyi yazdığımız sırada ise cümleleri düzenleme ve anlamlı cümleler oluşturmakla ilgileniyordum.

Ö3: Görev dağılımı yoktu kim nereye bir şeyler eklemek istediyse ekledi.

Katılımcıların akademik metin üretiminde zorluk yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri

Türk Dili 2 dersi içeriği itibariyle öğrencilerin daha önce denemedikleri bir dil kullanımı gerektirebilir. Katılımcıların akademik metin üretiminde zorluk yaşayıp yaşamadıkları, yaşadılarsa bu zorlukların metnin hangi bölümüne veya sürecin hangi kısmına ilişkin olduğuyla ilgili deneyim ve görüşleri Tablo 12'ye işlenmiştir.

Kategori	**Kod**	**f**
Zorluk yaşamama	Bilimsel söyleme alışma	23
Zorluklar yaşama	Fikir birliği kurma	11
	Kaynakları yazma	8
	Tartışma ve sonucu yazma	7
	Bulguları yazma	7
	Literatür tarama	6
	Çalışma konusu bulma	5
	Veri toplama	4
	Giriş yazma	3
	Yöntem yazma	3
	Özet yazma	3
	Başlık yazma	1

Tablo 12. Bireysel çalışmaya ilişkin katılımcı görüşleri

Toplanan verilere göre az sayıda katılımcı (f=6) akademik yazma sürecinde zorlanmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların akademik metin üretirken zorlandığı durumlar sıklıklarına göre bilimsel söyleme alışma (f=23), fikir birliği kurma (f=11), kaynakları yazma (f=8), tartışma ve sonuç yazma (f=7), bulguları yazma (f=7),

literatür tarama (f=6), çalışma konusu bulma (f=5), veri toplama (f=4), giriş yazma (f=3), yöntem yazma (f=3), özet yazma (f=3) ve başlık yazma (f=1) olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların bu maddeyle ilgili görüşlerinden alınan örnek tümceler aşağıda yer almaktadır.

Ö24: Grup halinde çalıştığımız için herhangi bir zorlanmam olmadı. Aksine her birimiz çözüm odaklıydık hemen istenen şeyi bulup yazıyorduk.

Ö37: Evet zorlandığım zamanlar oldu. Özellikle ilk başta konu bulma süreci ve makaleye başlangıç kısmında zorlandım. Zorlanma nedenim kafamın karışık olması ve bu süreç hakkında yeterince bilgimin olmamasıydı. Zamanla her şey yerine oturdu.

Ö60: Yaptığımız alıntılamalar dışında kendi cümlelerimizi akademik bir şekilde kurmak kişisel olarak beni zorladı. Ayrıca yazdığımız konu hakkında kaynak bulmak da bazen zorlayıcı oldu.

Ö40: Akademik metin üretim sürecinde çok zorlandık çünkü yabancı olduğumuz bir konuydu. Bir de makalenin her bir aşamasının kendine göre bir zorluğu vardı ama benim en çok zorlandığım adım kaynakça hazırlama idi. Çünkü bazen kaynağı gözümüzün önünde olsa bile bulmadık veya bulsak bile erişimi çok zor oldu.

Ö39: Zorlandığımız adımlar oldu. Çünkü ne de olsa ilk defa bu denli özen ve titizlik isteyen bir ödevle karşılaştık. Başta kendi adıma özet kısmında zorlandım. Çünkü sürecin ilk aşaması olduğu için ne yapacağımız konusunda endişelerim vardı.

Ö16: Veri toplama aşamasında zorlandım. Çünkü çok geniş alanda çalışma yapmayı gerektiriyor.

Ö58: Kaynakça hazırlama kısmında zorlandım çünkü alınan alıntıları sonradan bulmak bizim için zor oldu.

Ö55: Bulgular bölümünü yazarken zorlandım. Makalede daha önce yazdığımız görüşme cevaplarını tekrara düşmemek için aynısını yazamamak ve anlamlı bir şekilde birleştirme konusunda zorlandım.

Ö14: Farklı fikirlerin bir eksisi olarak ortak fikirde buluşmak ve yazıya dökmek biraz zorladı.

Türk Dili 2 dersiyle ilgili beklentilerin karşılanma durumuna ilişkin bulgular

Türk Dili 2 dersine ilişkin katılımcı beklentileriyle ilgili görüşlerinden üç kategoriye ulaşılmıştır. Kategoriler, kodlar ve frekans değerleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Kategori	**Kod**	**f**
Ders süreciyle ilgili beklentiler	Daha basit bir ders içeriğiyle karşılaşmak	16
	Teorik bir ders işlemek	15
	Akademik dilin özelliklerini tanımak	12
	Akademik metin üretme sürecini tanımak	8
	Akademik metin üretmek	6
	İçeriğine uygun ders işlenmesi	3
	Dil bilgisi kurallarını öğrenmek	1
	Verimli bir öğrenme süreci geçirmek	1
	Yazınsal metin üretmek	1
	Akademik çalışmalara aşinalık kazanmak	1
	Eğitimimin devamına katkı sağlamak	3
	KPSS'ye katkı sağlayacak bir ders almak	1
Sosyal beklentiler	Eğlenmek	2
	Grupla çalışma yapmak	1

Tablo 13. Bireysel çalışmaya ilişkin katılımcı görüşleri

Katılımcıların dersle ilgili beklentileri büyük oranda ders süreciyle ilgilidir. Katılımcıların bir bölümü (f=16) işlenilen dersten daha basit bir içerikle karşılaşacaklarını düşündüğünü ifade etmiştir. Yakın sayıda katılımcı (f=15), dersin uygulamayla birleşeceğini düşünmemiş, teorik bir dersle karşılaşacağını düşündüğünü belirtmiştir. Akademik dilin özelliklerini tanımak (f=12), akademik metin üretme sürecini tanımak (f=8), akademik metin üretmek (f=6), dersin içeriğine uygun şekilde işlenmesi (f=3), dil bilgisi kurallarını öğrenmek (f=1), yazınsal metin üretmek (f=1), akademik çalışmalara aşinalık kazanmak (f=1), katılımcıların ilettiği görüşlerdir. Katılımcıların birkaçı (f=4) Türk Dili 2 dersinde edindiği bilgilerin ve kazandığı becerilerin eğitim hayatının ilerleyen dönemlerinde işine yarayabileceği beklentisi içinde olduğunu ifade etmiştir. Derste eğlenmek (f=2) ve grupla çalışma yapmak (f=1), katılımcıların sosyal beklentileri arasındadır.

Katılımcı öğrencilerden biri (Ö61), ders içeriği hakkında bilgisi olmadığı için herhangi bir beklentisi olmadığını belirtmiş ve kategori dışı bırakılmıştır.

Katılımcıların dersle ilgili beklentilerine ilişkin görüşlerinden alınan örnek tümcelere aşağıda yer verilmiştir.

Ö59: Dönem başında dersten beklentim akademik yazma dilini öğrenmekti. Sonuç olarak çoğu kuralları, bilgileri öğrendim.

Ö47: Dönem başında dersin teorik olacağını düşünmüştüm ama tahmin ettiğim gibi olmadı. Ve bence teorik değil de uygulamalı olması daha iyi ve verimliydi. Biz okulda hep teorik olarak işlerdik dersleri. Böyle daha iyi oldu.

Ö51: Dersten beklentim bir makale nasıl yazılır, hangi aşamaları vardır, neye dikkat edilmelidir gibi detayları öğrenmek ve deneyimlemekti. Ders bu yüzden benim beklentimi karşıladı.

Ö54: Dersten beklentim teorik olması yönündeydi makale yazmayı beklemiyordum. Daha basit ödevler verileceğini düşünmüştüm açıkçası öyle olsa daha iyi olurdu. Makale ile ilgili çok şey öğrendim fakat diğer akademik yazmalarla ilgili daha az üzerinde durduğumuzu düşünüyorum ama bunu olumsuz olarak söylemiyorum üzerinde durduk anlatıldı teorik olarak.

Ö45: Beklentim tam olarak bu dersin hedeflerinin bana geçmesiydi ve dönem sonunda da bunun gerçekleştiğini düşünüyorum.

Ö60: Bu dersten beklentim ilerleyen zamandaki yapacağım çalışmalarıma kaynaklık etmesiydi. Gerek teorik gerek uygulamalı şekilde dersten yeterince verim aldığımı düşünüyorum.

Katılımcıların dersle ilgili beklentilerinin karşılanma durumlarına Tablo 14'te işaret edilmiştir.

Katılımcıların dersle ilgili beklentilerinin karşılanma durumları	**f**
Beklentim karşılandı.	68
Kararsızım.	4
Beklentim karşılanmadı.	-

Tablo 14. Dersle ilgili beklentilerin karşılanma durumları

Katılımcıların neredeyse tümü (f=68) dersle ilgili beklentisinin karşılandığı görüşünü iletirken az sayıda öğrenci (f=4) bu konuda kararsız olduğunu iletmiştir. Katılımcıların örnek tümceleri aşağıda yer almaktadır.

Ö2: Çoğu karşılandı sayılır. Ama dediğim gibi bazı ödevleri grup bazında değil de kişi bazında yaparsak daha iyi olacağını düşünüyorum.

Ö5: Evet fazlasıyla karşıladı. Kendime yeni bir şeyler kattım.

Türk Dili 2 dersine ilişkin katılımcı önerileri

Türk Dili 2 dersini alan öğrencilerin dersle ilgili önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 15'e işlenmiştir.

Kategori	**Kod**	**f**
Önerim yok		22
Önerim var	Yüz yüze işlenme	15
	Uygulamalı olması	8
	Grup üye sayılarının azaltılması	6
	Ders mevcudunun azaltılması	5
	Yazma çalışmalarının ders sırasında yapılması	5
	Derse daha sık ara verilmesi	3
	Örnek metin incelemelerin artırılması	3
	Etkileşimli olması	3
	Bireysel çalışma	2
	Öğrenci günlüğü tutulması	1
	Öğrenci merkezli olması	1
	Türk Dili 1 dersinin içeriği devam dersine koşut geliştirilebilir	1
	Ters yüz öğrenme modelinin uygulanması	1
	Daha basit ödevler verilmesi	1
	Ödev konularının serbest olması	1

Tablo 15. Türk Dili 2 dersine ilişkin öneriler

Katılımcıların Türk Dili 2 dersinin daha etkili işlenebilmesi için getirdiği öneriler sıklıklarına göre şunlardır: Dersin yüz yüze işlenmesi (f=15), uygulamalı olarak

sürdürülmesi (f=8), grup üyesi sayılarının azaltılması (f=6), ders mevcudunun azaltılması (f=5), yazma çalışmalarının ders sırasında yapılması (f=5), derse daha sık ara verilmesi (f=3), örnek metin incelemelerinin artırılması (f=3), dersin etkileşimli işlenmesi (f=3), bireysel çalışmaya imkân verilmesi (f=2), öğrenci günlüğü tutulması (f=1), öğrenci merkezli ders işlenmesi (f=1), Türk Dili 1 dersinin içeriğinin devam dersine koşut geliştirilebilmesi (f=1), ters yüz öğrenme modelinin uygulanması (f=1), ödev konularının uzmanlık alanıyla sınırlandırılmaması (f=1). Katılımcı görüşlerinden alınan örnek tümcelere aşağıda yer verilmiştir.

K17: Dersin daha etkili olabilmesi için derste gerekli bilgilerin verilmesinden sonra uygulamalı yazmalar yapılması daha verimli olacağı için bunu öneririm.

K26: Dersin bu şekilde işlenmesinin etkili olduğunu ancak ders kişi sayısının fazla olup daha az kişiyle daha etkileşimli bir ders olacağını düşünüyorum.

K48: Yüz yüze olduğunda gayet etkili verim alınabileceğini düşünüyorum.

K55: Grup çalışması yapıldıktan sonra öğrencilerden bireysel makale yazmaları istenilebilir.

K60: Bu dersi geçirebileceğim en verimli şekilde geçirdiğimi düşünüyorum. Makale yazarken ne kadar zorlandığımız zamanlar olsa da uzun vadede bana katkı sağlayacağını düşündüğüm için de mutluyum.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türk Dili 2 -eğitim fakülteleri özelinde düşünüldüğünde- , Türk Dili 1 dersinde Türkçenin doğru ve etkili kullanımı, zenginliği, kendini yazılı ve sözlü olarak doğru ifade edebilmenin iletişim içindeki yeri gibi temel konular üzerinde düşünen öğrencilerin bunları uzmanlaşmayı planladıkları alanın terminolojisiyle birleştirebilmesine imkân tanıyan, önemli bir derstir. Ders, üniversitelerin çoğunda uzaktan eğitim yoluyla teorik olarak işlenmekte, tüm bölümler için zorunlu olduğundan sınıf mevcutları 100'ün üzerine çıkabilmektedir. Ders değerlendirmeleri sınıf mevcudu nedeniyle çoktan seçmeli testlerden elde edilen puanlara göre yapılabilmektedir. Gerek sınıfların kalabalık olması gerekse dersin teorik olması öğrencilerin dersle ilgili olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilmektedir.

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada ilgili ders, içeriği değiştirilmeden teori ve uygulamanın birlikte yürütülmesiyle işlenmiş ve öğrencilerin yazma sürecinde etkin olabilmeleri için ders değerlendirmesi öğrenci metinlerinin incelenmesi sonucunda oluşmuştur. Çalışmada farklı lisans programlarına kayıtlı 72 öğrencinin dersle ilgili deneyim, görüş ve önerileri araştırmacılarca geliştirilen görüşme formu aracılığıyla toplanmış, elde edilen veriler kalabalık gruplarla akademik yazma öğretimi bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada sunulan öğretim süreci sonunda öğrencilerin dersle ilgili görüş ve deneyimlerinden çıkarılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Türk Dili 2 dersi, içeriği itibariyle öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları, yeni bir dil kullanımı gerektirdiği için zorlayıcı bir ders olabilir.
2. Ders, kuramsal bilginin uygulama çalışmalarıyla birleştirilebilmesi durumunda bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda öğrencilere katkı sağlayabilir.
3. Kalabalık sınıflarda yazma çalışmalarının bireysel değerlendirilebilmesi gerçekçi olmadığından grupla metin yazma çalışmaları yaptırılabilir. Bununla birlikte grupların üye sayısının 4-5 ile sınırlandırılması öğrenme sürecinin daha verimli olmasının yolunu açabilir.
4. Ders saati, içeriğin aktarılabilmesi için yeterli görülse de yazma yoğun bir bilişsel çaba gerektirdiğinden derslerin birleştirilerek yürütülmesi yerine ara verilerek öğrencilerin dinlenmelerine imkân tanınması önemlidir.
5. Dersin uzaktan eğitim yerine yüz yüze sürdürülmesi öğrenme sürecinin verimliliğini artırabilir.

Çalışmanın sonuçları ışığında getirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Türk Dili 2 dersi, öğretim programlarında teorik dersler arasında gösterilir. Bununla birlikte yazma, temel bir dil becerisidir ve uygulama yapılmadan, kendiliğinden kazanılmaz. Derste teorik bilgilerin yazma çalışmalarıyla birleştirilmesi, dersin amacına ulaşmasında etkili olacaktır.
2. Dersin kapsamı oldukça geniş olduğundan tek bir ders kitabına bağlı kalınmadan çok sayıda ve farklı türlerde akademik metin örneklerinin bölümleri ve bölümlerinin özellikleriyle birlikte tartışılarak, etkileşimli bir biçimde aktarılması, ders işlenişi için getirilebilecek bir öneridir.
3. Yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi gibi araçlar süreç odaklı bir yaklaşımla sürdürülen akademik yazma derslerinde dersi veren öğretim elemanlarının işlerini kolaylaştırdığı gibi öğrencilerin eksik yönlerini görüp geliştirmesine ve üstün yönlerini fark etmesine imkân tanıyabilir. Bu çalışmada öğrenciler, metin üretimi için TÜBİTAK 2209-A kodlu programın şablonunu kullanmışlardır. Çalışmaların değerlendirildiği örnek araçlara Ekler bölümünde yer verilmiştir.

Kaynakça

Cemiloğlu, M. (2004). Üniversitelerde okutulan Türk Dili Dersi ile ilgili tespitler değerlendirmeler ve öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17* (2), 173-182.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk Dili Dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8* (3), 1001-1027.

Karataş, M. (2013). Üniversitelerdeki Türk Dili Dersi ve Türkçe konusundaki tutumlar. *Turkish Studies*, *8*(1), 1881-1898.

Kruse, O. (2003). *Getting Started: Academic writing in the first year of a university education*. Björk, L., Brauer, G., Rienecker, L. Jöngersen, P.S. (Ed.) Teaching academic writing in european higher education in (19-28). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook oualitative data analysis*. London: Sage Publication.

Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook online: An accompaniment to the content analysis guidebook*. http://lccn.loc.gov/2015044657

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri* (1.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Vural, H. (2007). Üniversitelerde okutulan Türk Dili Dersi üzerine. *Türk Dili Dergisi*, *93* (669), 496-503.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yin, R.K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ek 1- Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Türk Dili 2 Dersine İlişkin Deneyim ve Görüşleri Formu

1. Türk Dili 2 dersinin öğretim programınızdaki gerekliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Türk Dili 2 dersinin öğretim programında teorik (bilgi verici) olarak yer alması hakkındaki görüşünüz nedir?
3. Türk Dili 2 dersinin teorik olmasına rağmen sürecin uygulamalı olarak tamamlanması hakkındaki görüşünüz nedir?
4. Türk Dili 2 dersi haftalık ders saatinin yeterliliği hakkındaki görüşünüz nedir?
5. Türk Dili 2 dersini birlikte aldığınız sınıftaki öğrenci sayısı ile ilgili görüşünüz nedir?
6. Grup olarak akademik yazma çalışması yapma ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
7. Bu çalışmayı grup olarak mı yoksa bireysel olarak mı gerçekleştirmek daha yararlı olurdu, neden?
8. Yazma ödevinizi oluşturduğunuz gruptaki görev dağılımı hakkında bilgi veriniz.
9. Yazma ödevinizi oluşturduğunuz gruptaki kendi göreviniz hakkında bilgi veriniz.
10. Akademik metin üretim sürecinde zorlandığınız adımlar oldu mu? Hangi adımlarda zorlandınız, neden?
11. Dönem başında dersten beklentiniz ne yöndeydi ve dönem sonunda bu beklentileriniz karşılandı mı? Karşılanmadı ise hangi yönlerde ne gibi eksiklikler gördünüz?
12. Bu dersin daha etkili olabilmesi için getirebileceğiniz öneriler nelerdir?

Ek 2- Öğrenci Metinlerinin Değerlendirilmesinde Kullanılabilecek Dereceli Puanlama Anahtarı ve Kontrol Listesi Örneği

Kontrol listesi

Ödevde yer alması gereken bölümler	**Hayır**	**Evet**
Çalışmanın özeti ve anahtar kelimeler formda yer alıyor mu?		
Çalışmanın özgün değeri ve araştırma sorusu formda yer alıyor mu?		
Çalışmanın amacı ve hedefleri formda yer alıyor mu?		
Araştırma modeli formda yer alıyor mu?		

Veri toplama araçları formda yer alıyor mu?		
Uygulama süreci formda yer alıyor mu?		
Verilerin analizi formda yer alıyor mu?		
İş-zaman çizelgesi tablosu doldurulmuş mu?		
Risk yönetimi tablosu doldurulmuş mu?		
Araştırma olanakları tablosu doldurulmuş mu?		
Yaygın etki tablosu doldurulmuş mu?		
Bütçe talep çizelgesi tablosu doldurulmuş mu?		
Kaynaklar yazılmış mı?		
Ekler formda yer alıyor mu?		
Çalışmalar belirtilen tarihler arasında Microsoft Teams'e yüklendi mi?		

Bütünsel rubrik

Ölçütler	**Puan değeri**
Kontrol listesinde yer alan maddelerin tümünün yanıtı "evet". Çalışmanın başlığı içeriğiyle uyumlu. Çalışmanın özetinde bulunması gereken bilgilere yer verilmiş. Anahtar kelimeler çalışma içeriğiyle uyumlu. Çalışma konusunun özgün değeri yüksek. Çalışmanın araştırma sorusu iyi yapılandırılmış. Çalışmanın amacı ve hedefleri iyi yapılandırılmış. Seçilen yöntem çalışma konusuna uygun. Yöntem bölümü iyi yapılandırılmış. İş paketlerinde grup içi görev dağılımı iyi yapılandırılmış. Metin içi kaynak gösterimi APA yazım stiline uygun olarak yapılmış. Kaynaklar APA yazım stiline uygun olarak sıralanmış. Ödev dosyalarının görünümü düzenli:	100-75

Ara sınav ödevlerinin biçimi: Arial yazı tipi, 9 punto, 1,5 satır aralıklı ve iki yana yaslı.	
Kontrol listesinde yer alan maddelerin en az 10 tanesinin yanıtı "evet". Çalışmanın başlığı içeriğiyle kısmen uyumlu. Çalışmanın özetinde bulunması gereken bilgilere yer verilmiş. Anahtar kelimeler çalışma içeriğiyle kısmen uyumlu. Çalışma konusunun özgün değeri kabul edilebilir düzeyde. Çalışmanın araştırma sorusu kısmen iyi yapılandırılmış. Çalışmanın amacı ve hedefleri kısmen iyi yapılandırılmış. Seçilen yöntem çalışma konusuna kısmen uygun. Yöntem bölümü kısmen iyi yapılandırılmış. İş paketlerinde grup içi görev dağılımı kısmen iyi yapılandırılmış. Metin içi kaynak gösteriminde APA yazım stiline uygun olmayan en çok 5 alıntı var. Kaynakların yazımında APA yazım stiline uygun olmayan en çok 5 kaynak adı var. Ödev dosyalarının görünümü kısmen düzenli: Ara sınav ödevlerinin biçimi: Arial yazı tipi, 9 punto, 1,5 satır aralıklı ve iki yana yaslı.	74-50
Kontrol listesinde yer alan maddelerin en çok 8'i "evet". Çalışmanın başlığı içeriğiyle uyumlu değil. Çalışmanın özetinde bulunması gereken bilgilerin bir bölümüne yer verilmiş. Anahtar kelimeler yazılmamış veya çalışma içeriğini yansıtmıyor. Çalışma konusunun özgün değeri düşük. Çalışmanın araştırma sorusu iyi yapılandırılmamış. Çalışmanın amacı ve hedefleri iyi yapılandırılmamış. Seçilen yöntem çalışma konusuna uygun değil. Yöntem bölümü iyi yapılandırılmamış. İş paketlerinde grup içi görev dağılımı iyi yapılandırılmamış. Metin içi kaynak gösterimi APA yazım stiline uygun olarak yapılmamış veya 5'ten fazla hata yapılmış	49-25

Kaynaklar APA yazım stiline uygun olarak sıralanmamış veya 5'ten fazla hata yapılmış. Ödev dosyalarının görünümü düzenli değil. Ara sınav ödevlerinin biçimi: Arial yazı tipi, 9 punto, 1,5 satır aralıklı ve iki yana yaslı.	

Öz Geçmiş

Güliz ŞAHİN

2005 yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programından mezun olan Şahin, 2006 yılında BAUN Necatibey Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2009 yılında BAUN Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans, 2019 yılında İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora eğitimini tamamladı. Türkçenin eğitimi ve öğretimi, eleştirel okuma, çocuk edebiyatı, Türkçe eğitiminde oyun ve oyunlaştırma, bibliyoterapi, kapsayıcı eğitim, eğitimde yaratıcı drama ve çocuklar için felsefe alanlarında çalışmalar yürüten yazarın ulusal ve uluslararası düzeyde makale, bildiri, kitap bölümü ve proje çalışmaları bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitim veren okullarda öğretmenler için düzenlenen çalıştay ve farklı atölyelere katkı sunan yazar, çocuklar için düzenlenen yaratıcı drama ve çocuklar için felsefe atölyelerine de gönüllü liderlik etmektedir.

Neslihan YÜCELŞEN

1989 yılında İstanbul'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini İstanbul'da tamamladı. 2007 yılında yerleşmeye hak kazandığı Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programından 2011'de mezun oldu. Aynı yıl Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı kapsamında İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümüne araştırma görevlisi olarak atandı. 2014 yılında İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programından; 2021 yılında İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programından mezun oldu. 2013-2018 yılları arasında 35. madde gereğince İstanbul Üniversitesi, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalıştıktan sonra atandığı kuruma geri döndü. Hâlen aynı kurumda doktor öğretim üyesi olarak görev yapmakta, yazma eğitimi, çocuk edebiyatı, öğretmen yetiştirme, okul dışı öğrenme ortamları gibi araştırma alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

14. TÜRK DİL VE KÜLTÜR TARİHİNDE SİYASETNAMELER

Şirvan KALSIN[1]

1.1. Siyaset kelimesinin etimolojik kökeni ve İslâmî siyaset

"Siyasetnamenin kökünü oluşturan siyaset kelimesi, Arapça 's-v-s' veya 'sa-se' kökünden bir isim fiildir deve ve at gibi hayvanların bakımı ve yetiştirilmesi anlamına gelmektedir. Sözlüklerde 's-v-s' kökünün etimolojik olarak İbranice 'at' anlamına gelen 'sus' kelimesiyle bağlantılı olduğu ifade edilmekte ve asıl olarak bedevi toplumlarında deve eğitimi ve yetiştiriciliği anlamında kullanıldığı belirtilmektedir. Kelimenin ismi faili olan *seyis* ise 'atlara bakan ve onları yetiştiren çoban ve at yetiştiriciliği konusunda ustalaşmış insan' anlamına gelmektedir. Siyasetin sürüyü yetiştiren, bakımını yapan ve onları yöneten seyis veya çoban anlayışıyla ilişkisi, hem Sami gelenekte hem de Asya kültüründe yaygın bir siyaset düşüncesidir. Asya kültüründe atın üstündeki insan imajı otoritenin sembolü olarak değerlendirilir. Sami gelenekte ise Firavun bir çoban olarak görülür. Taç giyme törenlerinde çobanın sopasını kuşanması, İsrail halkını çobanın güttüğünü temsil eder ki o çoban da tanrıları Yehova'dır. Davut ise birinci çobanın altında ikinci çoban olarak anılmıştır." (aktaran Korkut, 2005, s. 4).

Antik Sümer kentleriyle ilgili tabletlerdeki destanlar, ilahiler vb'lerinde "çoban kral", "tanrıların çobanı" ifadeleri Eski Ön Asya'da çoban unvanını kullanan tanrıların ve kralların olduğunu gösteren kanıtlar olarak kabul edilmiştir (Baysal, 2022, s. 124).

Eski Babil Kralı *Hammurabi* Kanunnamesinde Gök Tanrısı *Anu* ve Hava Tanrısı *Enlil* tarafından makama çağrılıp kral olarak görevlendirildiği bir çoban olduğunu yazmıştır (Baysal, 2022, s. 129).

"Seyis ve çoban anlayışının Yunan siyasal düşüncesinde olup olmadığı konusu tartışmalıdır. Foucault, hükümdar veya başkan imajının sürüyü güden çoban ile özdeş sayılmasının Yunan ve Roma siyaset anlayışında olmadığını, Doğu'daki çoban imajıyla Yunan'daki çoban imajının farklı olduğunu belirtir. Ona göre, Doğuda çoban sürünün esenliğini sağlar ve çobanın sürüyü her an koruması gerekir oysa Yunan'da sürünün kendi imkânlarını hayata geçirebilmesi için sadece tanrıların inayet etmesi istenir, tanrı sürüye her an müdahale etmez. Fucoult, Ortaçağ boyunca Hristiyan dünyasına Yunan tarzı sürü ve çoban ilişkisi anlayışının değil Doğu tarzı anlayışın hâkim olduğunu, böylelikle siyasî aklın tamamen Yunan'dakinden farklılaştığını, bunun yerine ortaçağda koruyucu otoritenin yerleştiğini, yeniçağda da bu anlayışın 'devletin mantığı'nı oluşturduğunu ve buradan da bireyselleşme ve toplumsallaşma anlayışının doğduğunu belirtir." (aktaran Korkut, 2005, s. 16).

[1] Prof. Dr, Çağ Üniversitesi (Mersin, Türkiye), klssirvan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0340-9106

Siyasetin hayvan bakımı ve yetiştiriciliği şeklindeki anlamı, İslâm'ın ilk dönemlerinde, İslâm düşüncesinde de kendini göstermiştir (Korkut, 2005, s. 16). Arapça sözlüklerde bu anlamla ilişkili olarak "bir nesneyi dikkatle gözetmek"; "halkı gözeterek yönetmek, bu yolda gerekli önlemleri almak" anlamlarında da kullanılmıştır.

Bu anlamların dışında siyaset, 1. Hükümet, memleket idaresi. 2. Cezalandırılmayı hak edenlerin cezasını vermekte şiddet göstermek (erbab-ı hükümette siyaset elzemdir). 3. Ceza, cezalandırma, idam (siyasete uğramak, siyaseten katl). 4. Kamu düzenini sağlamak için yapılan icraat. 5. Devletlerarası münasebetleri düzenleyen ilim: Diplomasi, (Kamus-ı Türkî, 2005, s. 1094; Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat, s. 1149; Levend, 1962, s. 167)[2] gibi birçok sözlük anlamına sahiptir. Günümüzde ise "politika, ülke yönetimi ve devlet işlerini düzenleme anlayışı; uluslararası ilişkileri düzenleyen bilim" anlamlarında kullanılmaktadır.

Siyaset terimi İslâmî terminolojide farklı yönetim şekilleri ve birtakım pratik uygulamalara atıf yapılarak birçok şekilde kullanılmıştır. İslâm düşüncesinde siyaset, siyaset felsefesi ve siyasî düşünce alanındaki kavramsallaştırmanın en temel kaynakları Kur'an ve Sünnet'tir. Başlangıçta "halifelik" ve "imamet" kavramları etrafında yoğunlaşan siyasi düşünce Farabi ile siyaset felsefesi biçiminde kendini ifade etmiş ve ardından felsefi kavramsallaştırmalar ve terminolojik gelişmeler başlamıştır. Yani ilk olarak Emeviler zamanında "devlet yönetme sanatı ve iyi yönetim" anlamında, daha sonra, İbnü'l-Mukaffa'da ise, Netton'a göre şeriatın çerçevesi dışındaki ilk kullanım olan (aktaran Korkut, 2005, s.6), "yöneticilerin ve devlet görevlilerinin ihtiyari otoritesi" anlamında kullanılmıştır (Korkut, 2005, s.6). Bu, İran etkisinde kalan nasihatnamecilerin görüşüdür. Bunların örnekleri İbnü'l-Mukaffa'nın *Kelile ve Dimne*'si, Cahız'ın *Kitabü't-Tac*'ı, Keykavus'un *Kabus-name*'si ve Nizamü'l-Mülk'ün *Siyaset-name*'sinde görülmektedir (Uğur, 1988, s. 2).

1.2. İslâm siyaset felsefesinin oluşumunda etkili olan kültürler ve siyasetname yazma geleneği

İslâm dünyasında siyaset tartışmaları Halifelik kavramının ortaya çıkması ile beraber çok erken dönemlerde başlamasına karşın, devlet adamlarına devlet yönetimi ve devlet adabını öğretmek üzere siyasetname yazma geleneği VIII. yüzyılın ortalarından itibaren İbnü'l-Mukaffa ve diğerlerinin yaptığı telif ve tercümlerle başlamıştır (Adalıoğlu, 2004, s. 3).

---

[2] *Erbab-ı siyaset* "devlet ve hükümeti idare edenler, diplomatlar", *meydan-ı siyaset* "siyasi idam cezalarının yapıldığı yer, mecaz olarak siyaset hayatı", *siyaset çeşmesi* "Osmanlılarda Topkapı Sarayı'nda siyaseten katledilenlerin başlarının kesildiğiçeşme", *siyaset-i âmme, siyaset-i hâssa, siyaset-i seriye* "hükümdar, vezir vb. tarafından verilen cezala") gibi terkipleri de vardır. Siyasetle ilgili işlere *siyasî (siyasiyât),* bu tür işlerle uğraşanlara da *siyasiyyûn* denir

İslâm siyaset felsefesinin oluşmasında İslâm'dan önceki kültür ve medeniyetlerin etkisi yadsınamaz. Burada özellikle Yunan, Fars, Hint gibi kadim medeniyetlerin bilgi birikimi ve kültürler arası etkileşim önemlidir. Bu da İslâm siyaset anlayışında dışardan etkileşimle oluşan iki görüşü geliştirmiştir. Yunan etkisiyle oluşan görüş, Kindî ve Farabi'nin aracılığıyla etkili olan Eflatun ve Aristo'nun görüşüdür. Buna göre siyaset dinle ilgili bilimlerin bir kısmını oluşturur. Yunan filozoflarından özellikle Platon'un etkisinde kalan İslâm filozofu Farabi de (Korkut, 2003, s. 46) siyaseti dinle ilgili bilimlerin bir dalı olarak görmüştür. Farabi bilimleri "nazari bilimler ve ameli-medeni bilimler" olarak sınıflandırmış ve siyaseti ikinci bölüm olarak verdiği "ameli ve medeni bilimler" içinde; Gazzali ise siyaseti Şer'i bilimlerin bir bölümü olarak değerlendirmiştir. [3]

İran etkisinde kalan diğer görüş ise nasihatnâmecilerin görüşüdür. Bunların örnekleri İbnü'l-Mukaffa'nın *Kelile ve Dimne*'si, Cahız'ın *Kitabü't-Tac*'ı, Keykavus'un *Kabus-name*'si ve Nizamü'l-Mülk'ün *Siyasetname*'sinde görülmektedir (Uğur, 1988, s.2).

1.2.1. Yunan kültürü

Bilindiği üzere Eski Yunan, felsefenin olduğu kadar devlet yönetimiyle ilgili fikirlerinin de kaynağı olmuştur. Özellikle Eflatun (Platon) ve Aristo'nun eserlerinde bu konular ağırlıklı olarak işlenmiştir. Bu sebeple İslâm dünyasında yazılmış olan siyasetnamelerde Yunan kültürünün, siyaset ve devlet anlayışının etkisi görülmektedir. Bazı düşünürler, İslâm medeniyetinin oluşmasında Yunan kültürünün etkisinin Hellenistik kültür, Fars ve Sabiî kültürü aracılığıyla olduğu kanısındadırlar. Bu görüşte özellikle İbnü'l-Mukaffa'nın Farsça'dan Arapça'ya çevirdiği eserler etkili olmuştur (Adalıoğlu, 2004, s.10).

İslâm düşünürleri üzerinde ideal devlet ve siyaset hakkındaki görüşleriyle en fazla etkiyi bırakmış olanlar Platon ve Aristo'dur. İslâm dünyasında devlet yönetimini felsefi ve idealist yönleriyle ele alan eserlerin yazılmasında etkili olmuşlardır. Farabi'nin Yunan siyaset felsefesi ile İslâm felsefesini uzlaştırmaya çalıştığı "el Medinetü'l-Fazıla" adlı eseri bunun önemli örneklerinden biridir. Ancak bu etki, İslâm devletlerinin yönetiminde belirleyici bir etkiye neden olmamıştır. Platon'un pratik, Aristo'nun ise teorik siyasi fikirlerinin yalnızca uygulayıcısı olmuşlardır (Adalıoğlu, 2004, s. 17; Arslan, 1997, s.99).

Sokrates, idealist bir felsefe sisteminin öncüsü ve hazırlayıcısı olmuştur. O her türlü kanuna mutlak itaat etmeyi önermiştir. Sokrates'e göre "iyi vatandaş kötü kanunlara

[3] "Şer'i ve Akli(felsefi) ilimler "ihya"da dört, "Munkız"da altıdır (Riyazi, Mantık, Tabiat, İlahi, Siyaset ve Ahlak).

bile itaat etmelidir" Ahlak felsefesinde bilgiyi hareketin esası saydığı için devlet işlerinin de bilgili kişiler tarafından yürütülmesi gerektiğini savunmuştur.

Platon'un siyaset felsefesi

İslâm siyaset felsefesi Farabi'nin çalışmalarıyla, daha çok Platoncu bir yapı taşır. Bunda Farabi'nin yaşadığı döneme kadar olan İslâm siyasi düşünce birikimi ve siyaset olgusunun Platoncu siyasi felsefeye daha yakın olması etkili olmuştur. (Korkut, 2003, s.46)

İnsanların ancak bir devlet içinde anlam kazanacağına ve onların gerçek değerlerinin yalnızca bir devlet içinde ortaya çıkacağına inanan Platon, ideal devleti "büyük bir adam yani mükemmel bir uzviyet, hatta en mükemmel vahdet" olarak tanımlamıştır. Ona göre ahlaki hayatın tam olarak oluşabilmesi yalnızca çok büyük insan olarak değerlendirilen devletle mümkündür. Platon'a göre amele, tüccar ve çiftçiden oluşan halk sınıfı kendi ihtiyaçlarını karşılamak ve diğer iki sınıfı (filozoflar, muharibler ve koruyucular) beslemekle yükümlü olduklarından, sürekli çalışmak zorundadırlar. Aile kurmak ve mülkiyet hakları vardır fakat devlet yönetimine katılamazlar (Tikveş, 1969, s.184).

Platon, devletle birey arasındaki benzerlikleri psikolojik bir esasa dayandırmaktadır: Bireyin ruhunda üç kısım mevcuttur. Hükmeden akıl, hareket eden cesaret, itaat eden his. Aynı şekilde devlette de üç sınıf vardır. Hükmetmeleri mukadder olan alimler, içtimaî taazzuvu müdafaa etmekle mükellef olan muharipler ve bu taazzuvu besleyecek olan zanaatkar ve çiftçiler. Nasıl ki, fert aklın hâkimiyeti altında ise, devlet de hikmeti temsil eden sınıfın, yani filozofların hâkimiyeti altında bulunmak zorundadır.(Tikveş, 1969, s.185)

Platon'un Devlet teorisinde bireysel unsurlar sosyal ve siyasî unsurlara tamamiyle feda edilmiştir. Her ferdin kendine özel, doğuştan bazı haklara sahip olduğu fikrine asla yer verilmemiştir. Devlet mutlak bir şekilde hükmetmektedir. Plâton bireyle devlet arasında aracılık edebilecek oluşumları ortadan kaldırmaktadır.

Ona göre, devlet adamlarının varması gereken bazı hedefler olmalıdır. Yöneticilerin asıl hedefi ise, site halkını «mes'ud, müreffeh ve ahlâkça üstün» duruma getirmek olmalıdır. Esasen, filozofa göre mes'ud olmak ile ahlâklı olmak birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Bunların olmaması devletin çöküşüne sebep olabilir.

Platon'un ütopik devlet düşüncesi, İslâm siyaset düşüncesine ve İslâmî kanunlara uygulanabilirlik açısından uygun değildir (Olguner, 1994). Platon'un ahlak teorisi devlet teorisiyle olgunluğa ulaşır. Onun İslâm filozoflarını etkilediği en önemli nokta da budur. Buna göre "Ahlak ruhta birliği, siyaset devlette birliği ortaya çıkarır" (Sarıbıyık, 2003, s.106; Tikveş, 1969, s.185).

Aristo'nun siyaset felsefesi

Platon'dan sonra İslâm filozofları üzerinde etkili olan bir diğer Yunanlı isim Aristoteles'tir. (Adalıoğlu, 2004, s. 11) Eski Yunan'ın en büyük düşünürü olarak kabul edilen M.Ö. 385'te Stageira'da doğan Aristoteles, Plâton'un öğrencisidir. Kendisi de Büyük İskender'in hocasıdır. Onun "Politika" ve "Atinalıların Devleti" adlı kitapları birçok düşünürün siyaset ve devlet yönetimi ile ilgili düşünce ve uygulamalarında etkili olan, önemli eserlerdir (Tikveş, 1968, s. 192).

Aristo'ya göre insan sosyal bir varlıktır ve ahlaki olgunluğa ancak devletle ulaşabilir. Aristo'nun devlet anlayışı Platon'dan farklıdır. Platon'un ideal devlet arayışına karşın Aristo mevcut olanın kanunlarını bulup tespit etmeye çalışmıştır. "Politika" adlı eserinde devlet kavramı ve siyaset teorisi, üzerinde durmuştur. Devlet adamları, kanun yapıcılar için el kitabı niteliğinde olan eser, Arapça'ya *Kitabü's-siyase, es-Siyasetü'l-medenîyye ve Siyasetü'l-müdûn* adlarıyla çevrilmiştir. (Adalıoğlu, 2004, s.11)[4] Ona göre "siyaset" devletle ve devletin tebeası olması dolayısıyla vatandaşla ilgili her şeyi içine almaktadır. Devleti, sosyal ve siyasi bir hayvan olarak değerlendirdirdiği insan doğasının bir eseri olarak görmüştür. Devletin temelini, aristokratik idealizme, en iyinin, faziletçe en üstünün bireysel çıkarlarının peşine düşmeden, bütünün iyiliğini için çalışanın egemenliğine dayandırmanın yollarını aramıştır. (aktaran Tikveş 1969, s.194)

Araştırıcılar Aristo'nun "Politika" adlı eserindeki fikirlerin, İslâm kültür dünyasını Platon'un "Devlet Diyaloğu" ve "Kanunlar" adlı eserlerindeki fikirler kadar etkilemediği görüşündedirler (Kaya, 1981,s.233-243; Olguner,1994).

Aristo adalet kavramı üzerinde de durmuştur. Onun adalet teorisine göre değiş-tokuşta (mübalede); bir şeyin yerine başka bir şeyi vermede, zararı ödemede (taviz) ve genel haklarda eşitlik olmalıdır. Eski Yunan'ın üç büyük filozofu da hukuk ve ahlakı birlikte ve içi içe değerlendirmişlerdir. Bunların arasında yalnızca Aristo'da, eşitlik adaletin temel unsurudur (Tikveş, 1968, s. 193).

Aristo'ya göre neyin ahlâkî olduğuna karar veren devlettir. Ahlak politika için basit bir girişten ibarettir ve akla, mantığa, hayatın gerçeklerine uygun olan ve insan onuruna yakışan her davranış ahlâkîdir. Görüldüğü gibi ortayı temel ilke kabul etmiştir. İslâm dünyasında Aristo'nun ahlak felsefesi, diğer fikirleri kadar yankı bulmamıştır. Çünkü İslâm temelde ahlak ilkeleri olarak Kur'an ve Sünnet'teki uygulamaları esas almıştır. Bu sebeple İslâm düşünürleri, Yunan filozofları gibi bir ahlak teorisi geliştirmek yerine, İslâmî kaynaklarda geçen konuyla ilgili bilgileri derleyerek ahlak, nasihat, vasiyet kitapları yazmışlardır (Kaya, 1981, s. 227).

---

4 Bu eserin Arapçaya ne zaman çevrildiği tam olarak bilinmemektedir. El-Kindî, Farabî, İbn Sina gibi İslam düşünürlerinin eserlerindeki bazı ifadelerden eserin erken dönemde çevrildiği anlaşılmaktadır. (Kaya, 1981, 232-233)

Aristo, Platon ve Sokrates gibi Yunan filozofları dışında, hayatı ve adaletli uygulamalarıyla Zülkarneyn peygamber ile eşleştirilen Makedonya kralı İskender'in ve başka önemli hükümdarların devlet yönetimi ve siyasetle ilgili görüşleri, özlü sözleri siyasetname yazarları tarafından kullanılmıştır (aktaran Adalıoğlu, 2004, s. 12).

1.2.2. Fars kültürü

Bilindiği üzere Sasani İmparatorluğu eski ve köklü yönetim düzenine ve saray adabına sahipti. Doğuda Sasaniler zamanında hükümdarlara yönelik öğütler içeren kitaplar *Andarzname, Pendname* adlarıyla yaygındı. *Tansar'ın Mektubu*, *Buzurc Mihr Risalesi* bunların başlıcalarındandır. İslâmiyetten sonra Arapça'ya çevrilmiş olan İran-Hind (Doğu) kökenli eserlerden *Kelile ve Dimne* de bu tarz kitaplar arasında sayılabilir.

Abbasi Devletinin kuruluşunda önemli görevlerde bulunan Fars kökenli vezirler, katipler, danışmanlar ve devlet adamları Sasanilerdeki devlet yönetimi ve saray adabını Abbasi devleti içinde etkin kılmak ve öğretmek için kılavuz niteliğindeki önemli eserleri tercüme ederek İslâm kültürüne katmışlardır. Burada özellikle İbnü'l-Mukaffa yazdığı telif ve tercüme eserleriyle Arap, Fars, Hint ve Yunan kültürlerini kaynaştırmıştır. Pehleviceden Arapçaya yaptığı çevirilerle İslâm kültürüyle Sasani devlet geleneğini yakınlaştırmıştır. İbnü'l-Mukaffa'nın İslâm siyaset kültürüne katkı sağlayan eserleri arasında birçok Siyasetname yazarı tarafından yararlanılmış, alıntı yapılmış olan el-*Edebü's-Sağîr*, yine siyasetname yazarlarının referans göstererek alıntı yaptığı *el-Edebü'l-Kebîr,* genel ahlak ve edebe dair veciz sözlerini içeren *Hikemu İbni'l-Muakaffa,* iyi hükümdar ile kötü tebea arasındaki ilişkileri anlatan *el Yetîmetü's-sâniye* sayılabilir. Ancak İslâm siyaset kültürünün oluşmasına ve bu konuda eserler yazılmasına zemin hazırlayan yukarıda saydığımız çalışmaları dışında, bir tercüme eser ona asıl şöhretini kazandırmıştır. Bu eser Hüsrev Enûşirvan I. zamanında Berzeveyh tarafından Hindistan'dan getirilip Pehleviceye tercüme edilen Panchatantara'nın Arapça çevirisi olan *Kelile ve Dimne*'dir. Kelile ve Dimne doğrudan bir siyasetname değildir ama hayvan masalları üzerinden devlet yönetimine dair öğütler vermiştir.

İkinci önemli tercüme eseri *Siyerü'l-mülūki'l-'Acem* veya *Hūdaynâme* [5]diye bilinen, III. Yezdicerd zamanında Sasani devletinin resmi salnamelerinden faydalanarak yazılmış olan Pehlevice tarihin tercümesidir. Başta Firdevsi'nin *Şehname*'si olmak üzere Sasani tarihi üzerine kaleme alınan Farsça ve Arapça kitaplara ve Siyasetnamelere doğrudan veya dolaylı olarak kaynaklık etmiştir. İbnü'l-Mukaffa'nın, Nizamülmülk'ün Siyasetname'si de dahil olmak üzere birçok

---

5 Farsça "kral, hükümdar" anlamındaki huday kelimesinden gelişen hudayname İran krallarının uygulama ve yaşamlarına dair bilgiler veren bir tür siyasetnamedir.

siyasetname yazarı tarafından alıntı yapılan bir diğer önemli tercümesi *Kitâb-ı Mazdek*'tir. Eser Sasaniler zamanında Zerdüşt dinini terk eden baş rahip Mazdek'in hayatını, Enuşirvan'ın babası Kral I. Kubat ile olan diyaloglarını anlatan Pehlevice kitabın tercümesidir. Kisra Enūşirvan'ın hayat hikayesini, hükümdarlara öğütlerini ve uymaları gereken kuralları içeren *Kitâbu't-tâc fi sîreti Enūşirvan* adlı tercümesi de siyasetnamelerde alıntılar yapılmış önemli eserlerindendir.

Pehleviceden Arapçaya siyasetname türü eserler çeviren başka önemli isimler de vardır. İshak b. Yezid de bunlardan biridir. Yazarın *es-Sîretü'l- Fürs* (ihtiyarname) ve *Câvidân-ı Hırad* adlı tercümeleri bilinmektedir. İçinde Avesta'dan hikmetler bulunan *Câvidân-ı Hırad"*ın Halife Me'mun'un veziri Fazl b. Sehl tarafından tercüme ettirildiği bilinmektedir (Adalıoğlu, 2004, s.7-8).

Yukarıda anılan eserler Fars devlet geleneğini Müslüman yöneticilere öğreten kaynaklar olmuşlardır. Tarihteki önemli İran krallarının ve vezirlerinin uygulamaları ve adaletli davranışları örnek olaylar olarak anlatılmış ve bunlar hadis, ayet gibi İslâmî dayanaklarla desteklenmiştir.

1.2.3. Hint kültürü

İslâm siyaset geleneğinin oluşmasında Hint kültürünün etkisinden de söz edilebilir. Arapçaya tercüme edilen eserler çoğunlukla tıp, astronomi ve ahlak içerikli eserler olmuştur. Ancak İslâm filozofları bu eserlerin içinden Hint ahlak ve kültürüne ait önemli bilgileri, Hint filozoflarının siyaset ve devlet yönetimi konusundaki bilgilerini alıp yararlanmışlardır. Gazzali *Nâsihâtü'l-mülūk*'ta İbnü'l Mukaffa'ya atıfta bulunarak Hint hükümdarlarının çok fazla kitabı olduğunu ve filozofların bunları dört kelime ile özetlediğini söylemiştir. Bunlar: 1. Melikler için adalet. 2. Halk için itaat. 3. Nefs için, acıkmadan yememek. 4.Şan için, kendisinden başkasına bakmamak olarak özetlenmiştir (Adalıoğlu, 2004, s.10).

Siyasetnamelerde olaylar ve durumlar karşısında zaman zaman Hint filozoflarının, hükümdarlarının sözlerine atıfta bulunulmuş veya konu ile ilgili Hint kitaplarındaki değerlendirmelerden söz edilmiştir.[6]

Siyasetname yazarlarının sıklıkla kullandığı Kelile ve Dimne Hüsrev Enûşirvan I. zamanında tabip Berzeveyh tarafından Hindistan'dan getirilip Pehlevice'ye tercüme edilen Panchatantara'nın Arapça tercümesidir. Bu eser aracılığıyla da Hint kültürü İslâm siyaset kültürü etkilemiştir.

---

6 Mâverdî, Nasīhātü'l-Mülūk, İskenderiye 1988; Turtūşi, Siracü'l-Mülūk, İstanbul 1995; İbn Ebū Usaybia, 'Uyūnu'l-Enba'

1.2.4. Arap kültürü

İslâm öncesi Arap toplumunun devlet yönetimi ve siyaset ile ilgili deneyimleri de siyasetnameler üzerinde kuşkusuz etkili olmuştur. Bunların aktarılmasında önemli kaynak olarak Arap kökenli tarih anlatıcılarının eserleri görülmektedir. Özellikle Arap krallarının kahramanlık, cesaret ve cömertlik hikayelerini konu alan eserler ki bunlar Arap toplumunda erdem sayılan davranış ve uygulamaları içermesinden dolayı etkili olmuştur (Adalıoğlu, 2004, s. 13).

Farabi'nin siyaset felsefesi

İslâm dünyasının en önemli Aristoteles yorumcularından biri olarak kabul edilen Farabi (İ. S. 870-950), Arap yeni Platoncu felsefenin kurucusu kabul edilir.

İslâm siyaset felsefesinde Eflatun'un gerçeklikten uzak, ütopik devlet anlayışına ilk kez Farabi'nin el-Medinetü'l-Fazıla adlı eserinde rastlanmaktadır. Farabi, devletin oluşumunu insan topluluklarının bir arada yaşamasını sağlayan iki önemli güç olarak gördüğü adalet ve sevgi ilişkilendirmiştir. Buna göre insanlar mutlu olmak için yaratılmıştır ve mutluluktan tam olarak yararlanabilmek adaletle mümkündür. Devlet adaleti sağlamak için kurulmuştur.

Farabi, ihtiyaç, dayanışma ve ahlaki yetkinliği ölçüt olarak kabul edip insan topluluklarını tam gelişmiş ve az gelişmiş olarak sınıflandırmıştır. Tam gelişmiş topluluklar küçük (şehir), orta (devlet) ve büyük (birleşik devletler) olarak üçe, az gelişmiş topluluklar da aile, sokak, mahalle ve köy olmak üzere dörde ayrılır.

Devletleri faziletli olan ve faziletli olmayan devletler olarak ikiye ayıran Farabi, faziletli devletin ideal başkanında bulunması gereken nitelikleri de mükemmel bir fiziki yapı, sağlıklı anlama ve değerlendirme yeteneği, güçlü hafıza, kıvrak zekâ ifade ve üslup güzelliği, bilim sevgisi ve tutkusu, yeme, içme, oyun, eğlence ve cinsel ilişki gibi geçici kaba hazlara düşkün olmama, doğruluk ve dürüstlük sevgisi, kişilik sahibi ve insanlık onuruna düşkün olma, adalet sevgisi, kararlılık ve uygulama cesareti, gönül zenginliği ve tok gözlülük olarak vermiştir. Bu üstün niteliklerin bir kişide olmadığı durumlarda devlet, bu özelliklere sahip kişiler tarafından birlikte yönetilecektir. Farabi'nin Kur'an'ın belirlediği hayat tarzını dikkate alarak devlet başkanının şahsında İslâm halifelerinde Hz. Muhammed ile filozofun üstün özelliklerini birleştirdiği düşünülmektedir (İ. A. s. 154).

Farabi'nin siyaset felsefesinin Aristoteles mantığına dayanan bir eklektizm olduğu düşünülmektedir. Bu, biri Yunan filozoflarından Platon ve Aristoteles'in görüşlerinin uzlaştırılması çabasına, diğeri ise "hikmet"in şeriat ile uzlaştırılmasına dayanan iki yönü olduğu varsayılan bir eklektizmdir, ancak ahlak ve siyaset üzerine yazarken Farabi'nin eklektizmden vazgeçtiği ahlakta Aristoteles'i, siyasette ise Platon'u takip ettiği görülür (Ülken, 2007, s. 111-112).

1.3. Siyasetnamelerin konusu

İslâmî dönem Türk edebiyatının en önemli eserleri dini eserlerdir. Bunlar dini edebiyatın kaynaklarını oluşturan Kur'an ve hadis çevirileri, tefsirleri, fıkıh, kelam, tasavvuf enbiya ve evliya kıssaları; tabakat ve menakıp kitaplarını çok iyi bilen Türk şairlerinin bu eserlerden almış oldukları ilhamla oluşturdukları eserler ve siyasetnamelerdir.

Siyasetnameler devlet yönetimi ile ilgili konuları ele alan ahlaki eserlerdir. Bu eserlerde genellikle sultanlara veya vezirlere devleti yönetme sanatı hakkında önerilerde bulunulmakta ve bu öneriler genel ahlak ile ilgili ayet, hadis ve kıssalarla anlatılmaktadır. Adalet, yiğitlik, cesaret, cömertlik siyasetnamelerin öncelikli konularıdır. İslam dünyasında devlet adamlarına ve sultanlara adaletli bir yönetim oluşturmaları için önerilerde bulunmak amacıyla yazılmış eserler olan siyasetnamelerde ahlak, politikadan ayrılmazdı. Bu sebeple adalet, akıl/bilgi, erdem/mutluluk gibi etik değerler devletin devamlılığının mutlak koşulu kabul edilirdi. Bu derece önem atfedilen bu kavramlar, antik çağdan itibaren diğer kültürlerde olduğu gibi Türk kültüründe de ilgili birçok eserde ve siyasetname metinlerinde özellikle irdelenmiştir. Evrensel olarak kabul edilen adalet, akıl/bilgi, erdem/mutluluk kavramlarının ne olduğu bilgisi örnek anlatı, soru cevap gibi diyaloglarla verilmiştir. Sözü edilen kavramlar tartışılırken elbette ki Aristo, Platon, Sokrates Farabi, Kindi, gibi filozofların eserlerindeki görüşlerin etkileri açıkça görülmektedir

Siyasetnameler sultanlar ve vezirler için yazılabildiği gibi genel de olabilir. Sultanlarla ilgili olanlarda konular şunlardır: Sultanlık için gerekli olan özellikler, saltanatın esasları ve şartları, zamana uygun olarak en iyi devlet yönetiminin nasıl olabileceği bunun için gerekli olan şartlar, sultanın halk ile ilişkisi, halkın sultana karşı görevleri, sultanın dinî ve ahlakî görevleri, devletin devamlılığı için gerekli olanlar ve devleti felakete götüren uygulamalar, davranışlar. Bunlar, hem Doğulu hem Batılı düşünürlerin devlet yönetiminde üzerinde durdukları konulardır.

> Levend'e göre örnek bir siyasetnamede bulunması gereken başlıca konular şunlardır: 1) Hükümdarlar Tanrının lütfunu kazanmış sevgili ve mutlu kullarıdır. 2) Halk Tanrının emanetidir. 3)Saltanatın temeli adalettir. Yiğitlik ve cömertlik saltanatı kuvvetlendiren dayanaklardır. 4) Hükümdarlar bir nimetin şükrünü tebea ve reaya ya karşı göstereceği adaletle ödemelidir. 5) Hükümdarlık şartları, hükümdara yakışacak huylar. 6) Hükümdarda bulunması gereken erdemler, özellikler. 7) Dinin ve ahlakın emrettiği maddeler (rahmet, şefkat, mürüvvet, hakkı yerine getirmek, acele emir vermemek, çabuk öfkelenmemek vb). 8) Kaçınılması gereken haller (zulüm, hasislik, kibir, gurur vb). 9) Danışmanın faydaları. 10) Hükümdarların, sohbet arkadaşları, yardımcıları ve yakınları. 11) Devlet işlerinin ehil kişilere verilmesi. 12) Derecelerin gözetilmesi. 13) Maliye ve hazine hakkında öğütler. 14) Tebea ve reayanın durumu. 15) Tımar ve zeamet erbabının durumu. 16) Hükümdarların vezirlere, kadılara, bilginlere karşı tutumu. 17) Hükümdarların halkla münasebeti, halkın şikâyetini dinlemesi. 18) Hükümdarların askere karşı

davranışı, ulufenin zamanında verilmesi. 19) İş başındakilerin halka zulmü. 20) Halkın sitem ahının mülkü temelinden yıkabileceği. 21) Memurların görevleri. 22) Şeriatın gerektirdiği cezalar. 23) Başka memleketlerle olan münasebetler. 24) Düşmana yapılacak işlemler. 25) Cenk, yasa, uyma. 26) Yönetim işleri. 27) Sarayın durumu. 28) Hizmet sahipleri. 29) Memleket yönetiminin dayandığı esaslar. 30) Bir devletin çökmesi nedenleri (1962, s. 169-170).

1.4. Siyasetnameler ve siyasetname türleri

Siyaset kelimesine Farsça "name" eki getirilerek oluşturan "Siyasetname" devlet yönetimiyle, hükümdarlarla ilgili eser demektir. Siyasetin bir anlamı da "suçluyu şeriat kurallarına göre cezalandırmak" olduğu için suçluya uygulanacak cezalardan söz eden eserlere de "siyasetname" denmiştir.

Orta çağda devlet yönetiminde bütün güç hükümdarlardaydı. Tanrının yeryüzündeki gölgesi oldukları düşünülüyordu. Dolayısıyla halk üzerinde tanrısal bir güçleri vardı. Bunun somut ifadelerinden birini Köktürk Yazıtlarından Kül Tigin yazıtı doğu yüzü 1'de görürüz orada geçen "üze kök teŋri asra yağız yer kılıntukda ekin ara kişi oglı kılınmış kişi oglınta üze eçüm apam bumin kagan istemi kağan olurmış" (Üstte mavi gök altta yağız yer yaratıldığında, ikisinin arasında insanoğulları yaratılmış. İnsanoğullarının üzerinde de atalarım, dedelerim Bumin Kağan, İştemi Kağan tahta oturmuş) (Tekin, 2010, s. 24-24). Cümlesiyle hükümdarlar, halkın üstünde tanrıya yakın olarak konumlandırılmıştır. Bu durum hükümdar ile halk yani yöneten ile yönetilen arasındaki ilişkiyi çoğu zaman yalnızca savaş ve vergi ile sınırlandırmıştır. Elbette ki bu durum adil hükümdarlar zamanında halkın lehine değişmiştir; ancak adil olmayan yöneticilerin hâkim olduğu dönemde halk ezilmiş, zulüm görmüştür. Bu durumun önüne geçmek adil bir denge kurulmasını sağlamak ve halkı, sultanların, vezirlerin, kadıların, güç sahibi devlet adamlarının zulümlerinden korumak amacıyla, düşünürler tarafından hükümdarlara öğüt vermek için siyasetnameler yazılmıştır. Düşünürler siyasetnameler aracılığıyla devlet adamlarına adaleti önermişler, adalet olmadıkça saltanatın dayanaktan yoksun kalacağını, halkın ahının mülkü temelinden yıkabileceğini anlatmaya çalışmışlardır. Aslında siyasetnamelerin asıl yazılış amaçları bunlardır (Levend, 1962, s. 167-171). Bu amaç doğrultusunda yazılan siyasetnamelerde, hükümdarlarda bulunması gereken özellikler ve saltanatın temel şartları verilmiş; adil olmayan, kötü yönetimlerin olumsuz sonuçları, örnek olaylar ve hadislerle anlatılmıştır.

İslâm dünyasında ilk dönem siyasetnameler, VIII. yy'da İbnü'l Mukaffa'nın tercümelerinin etkisiyle giren Fars edebiyatının varisleriydiler ve İslâm'a tam olarak adapte edilememişlerdi. Daha sonra, Arap edebiyatında eski Sasani kralları ve yöneticilerinin model olarak alındığı "adab" literatürü adında bir tür gelişmiştir. Bu eserlerin çoğunun yazarı devletin görevli memurları veya kâtipleriydi. Konular idareciler tarafından belirlendiği için ortaya çıkan yapıtlar politik bir felsefe

taşımazlardı. Yazarlar prensip koymadan İslâm'a adapte ederek hükümet etme sanatıyla metinleri oluşturmuşlardı (Uğur, 1988, s. 55).

Siyasetnamelerde esas konu devlet yönetimidir. Devletin tanımı ve devlet yönetimi, ideal devletin nasıl olması gerektiği konusundaki ilk çalışmalar, antik çağda Sokrat, Platon ve Aristoteles gibi önemli düşünürlerle başlamıştır. İslâm dünyasında siyaset tartışmaları Halifelik ile başlamasına karşın, devlet yönetimine, dolayısıyla siyasete yönelik siyasetnamelerin yazılmasına VIII. yüzyılın ortalarından itibaren başlandığı söylenmektedir. İlk dönem İslâm bilginleri devlet yönetimi ile ilgili konuları fıkıh kitapları içinde ele almışlardır. İslâmî siyaset ile ilgili konular da tarih, felsefe, ahlak kitapları, Kuran ve hadis şerhleri içinde kısmi olarak yer almaktaydı. Bunlar "ülü'l-emre itaat, adalet, doğruluk, halka güzel muamele, rüşvetin kötülüğü" vb konulardı. Ancak İslâm siyasetinde temel konu hilafet olduğu için bu konu ehl-i sünnette ele alınmış, fıkıh ve kelam içine sokulmuştur (Uğur, 1988, s. 41-42).

Siyasetnameler temelde ahlâkî eserlerdir. Eski çağlarda da ahlâkın temeli din olduğundan tanıklar Kuran'dan ve hadislerden verilmiştir.

İçerdikleri konular dolayısıyla dönemin sosyal ve toplumsal hayatı, yasa ve uygulamaları, gelenek ve görenekleri hakkında bilgi veren bu tür eserler, yalnızca dil, edebiyat ve tarih açısından değil sosyolojik açıdan da dönemlerine ışık tutmaktadırlar (Levend, 1962).

Osmanlı'da salt siyasetname olan eserler yanında, içeriğinden dolayı siyaset, devlet yönetimi ve bunlarla ilgili konuları, siyasi fikirleri kapsayan nasihatnâme, pendnâme türü eserler de vardır. Uğur'a göre bunlar yani içinde siyasî fikirler olan eserler şunlardır:

a) Ahlakî eserler: Ümmet çağında ahlakın kaynağı din olduğundan ahlakla ilgili kurallar Kur'an ve hadise dayanırdı. Kişi dini görevlerini yerine getirdiğinde ahlakî kurallara da uymuş olurdu. İslâm düşünürleri, Eflatun ve Aristo'nun etkisiyle ahlakı, felsefenin dallarından biri olarak değerlendirmişlerdir. Bu yüzden tarihî dönemlerde yazılan kitapları dinî ve ahlâkî olarak ayırmak mümkün olmamaktadır. Konusu ve amacı ile ilişkili olarak bunların arasında siyasetname olarak değerlendirilebilecek olanları olduğu gibi farklı türde eser olanları da vardır.

b) Siyasetnameler: Yöneticilere birtakım teorik teklif ve önerilerde bulunulan, konuları çoğunlukla dinî olan ve örnekleri çoğunlukla eski İran kralları, İskender ve İslâm tarihinden ünlü kişiler olan eserlerdir. Bunların içinde bazıları devletin içinde yaşamış, problemleri bizzat görmüş dolayısıyla önerilerde bulunabilecek kişiler tarafından yazılmıştır. Bu eserlerde örnekler Osmanlı sultanlarından seçilmiştir. Sade bir Türkçeyle yazılan bu eserlerde, iyi ve kötü adet, gelenek ve uygulamalar örneklerle anlatılmıştır.

c) İslahat Layihaları: Uğur (1988, s. 5) tarihi eserler arasında değerlendirilen layihaları, devlet ve yönetim işleriyle ilgili yol gösterdiklerinden dolayı siyasetnamelerle ilgili görmüştür.[7]

d) Kanunnameler: Osmanlı, askerî bir güç üzerine kurulmuştur ve dini hukukun yanında örfi hukukun da uygulandığı bir devlet sistemine sahiptir. Başka bir deyişle Osmanlı'da kanun, dinî kurallarla, sultanın politik ve idari emirlerinin bir karışımıdır. Dolayısıyla kanunnameler Osmanlı siyasi hayatıyla çok ilgilidirler. Bu sebeple siyasetnameler kapsamında değerlendirenler vardır (Uğur, 1988, s. 6).

e) Fütüvetnameler ve Ahi Örgütlerinin Tüzükleri: Her iki kurumun tüzüğünde ve kurallarında genel ahlak ile ilgili öğütler ve örgütlenmeler vardır (Uğur, 1988, s. 6).

f) Sefaretnameler: Elçilerin raporları da siyasî öğüt, eleştiri ve teklifler içermesinden dolayı siyasetname kapsamında değerlendirilebilir. (Uğur, 1988, s. 6).

g) Genel Tarihler: Bazı genel tarih kitapları siyasi uyarılar, öğütler içermesi ve yazarlarının kendi siyasi fikirlerini eserlerine yansıtmaları sebebiyle siyasetnameler içinde düşünülmektedir (Uğur, 1988, s. 7).

Türkçe yazılan siyasetnameler

Doğu dünyasında siyasetname yazma geleneği İran'da başlamış ve daha sonra Fars düşünürlerinin katkılarıyla Arap kültüründe de önemli çalışmalar yapılmıştır. Türklerin İslâm felsefesi kaynaklı siyasetnamelerle tanışması bu kültürler aracılığıyla olmuştur. Siyaset felsefesi ve bu doktrinle yazılan siyasetnameler Türkleri de etkilemiş, dolayısıyla bu eserlerin önde gelenleri defalarca dilimize çevrilmiştir. Bunlar arasında Şeyh Sadi'nin *Bostan ve Gülistan*'ı, Gazzali'nin *Nasihatü'l-Mülūk*'u, *Ahlak-ı Nesirî*, *Edebü'd-Dünyâ ve'd-Din*; *Nehcü's-Sülūk fi Siyâseti'l-Mülūk* adlı eserleri sayılabilir (Uğur, 1988, s. 3). Ancak bu çeviri eserlerin dışında Türklerin yazmış oldukları siyasetnameler de vardır.

Türk Dil tarihin ilk yazılı belgeleri olan Orhon Yazıtları (Kül Tigin, Bilge Kagan, Tunyukuk) Köktürklerin tarihî sürecini anlatırken yaşanılanlardan hareketle hükümdarın ve halkın nasıl olması gerektiği hakkında da bilgiler verir. Siyasetnamelerin temel konuları açısından bakıldığında bir anlamda siyasetname metni olarak değerlendirilebilir.

Eski Türkçe döneminin ikinci periyodu içinde değerlendirilen Uygur Türkçesi döneminde çoğunlukla dinî metinler ve çeviriler öne çıkmaktadır. Altun Yaruk 8.

---

7 Layihalar, Osmanlı İmparatorluğunun gerilemeye başladığı dönemde dönemin bazı düşünürleri, tecrübeli yöneticileri, bilim insanları tarafından hükümdara ve diğer yöneticilere, uygun olmayan keyfi yönetimler, kanunların kötü uygulanması, yeniçeri ocağının bozulması, hazinenin israfı, isyanlar, ordunun yenilgileri, tımar ve zanaat sahiplerinin durumları vb konular hakkında önerilerde bulundukları yazılardır.

Kitabın yirminci bölümü *eligler hanlarnıŋköni törüsin aymak atlıg yegirminç bölük* adını taşımaktadır. Çince metinde buna karşılık gelen bölüm "hükümdar öğretisinin gerçek tefsiri yirminci bölüm" olarak verilmiştir. Bölümün başlangıcında *Yer Tanrıçası Vasundari* söz isteyerek doğru yasalara uymayan padişahların ülkelerini iyi yönetemeyeceğini, halkını doyuramayacağını ve ülkelerini aydınlatamayacağını söyleyerek samimi düşüncelerle hükümdarlara doğru yasaları öğretmeyi bahşetmesini dilediğini ifade eder. Bu istek üzerine *Tanrılar Tanrısı Buda* Tanrı Brahman'ın öğretisini içeren *Racaşastır* adındaki öğreti kitabından söz eder ve kendisinin öğretiye uymayan bir karar vermediğini hükümdar olduğunda *Somadivaç*i'nin de öyle yapması gerektiğini belirtir. Daha sonra bu öğretiyi ayrıntılarıyla anlatır (Çetin, 2017, s. 7) Bu anlatılan öğreti ve *Racaşastır* adındaki öğreti kitabı konu ve içerik itibariyle siyasetname metinlerinin içeriğiyle örtüşmektedir.

Türk dil ve kültür tarihi açısından büyük bir öneme sahip olan Karahanlı Türkçesi döneminde Yusuf Has Hacib tarafından yazılmış olan Kutadgu Bilig gerecek anlamda ilk Türkçe siyasetname metni olarak önemli bir yere sahiptir. Kün Togdı'nın özellikle Ay Toldı (vezir), Odgurmuş ve Ödgürmiş ile soru cevap biçiminde geçen konuşmaları iyi bir hükümdarın ve yönetimin devletin bekası ve halkın mutluluğu açısından nasıl olması gerektiği hakkında bilgiler verir. Bu bilgiler siyasetnamelerin temel konuları olan ve adalet, mutluluk, akıl, bilgi, erdem gibi konulardır.

Osmanlı İmparatorluğunun yükselme döneminden hemen sonra bu tür eserlerin telifi artmıştır ve daha sonra da devam etmiştir (Uğur, 1988, s. 3).

Burada Türkçe olarak yazılmamasına karşın Türk siyasetname tarihinde önemli bir yere sahip olan Nizamü'l-Mülk'ün siyasetnamesini de anmak gerekir.

Büyük Selçuklu devletinin yaklaşık otuz yıl vezirliğini yapan Nizamü'l Mülk, Sultan Melikşah'ın isteği üzerine *Siyer el-Mülük* adıyla da anılan siyasetname adlı eseri yazmıştır. Eser 51 fasıldan oluşmuştur. Fasılların çoğunun başında, Nizamü'l-Mülk konuyu önce kendi içinde tartışmış, daha sonra görüşünü destekleyecek kısa bir hikâyenin ardından rivayet, hadis (veya ayet) ve önemli kişilerin sözleri ile derinleştirerek vermiştir. Yazar eseri için " hem nasihat, hem hikmet, hem destan, hem Kur'an tefsiri, hem peygamber sözleri, hem peygamber kıssaları, hem geçmiş adil padişahların maceralarıdır. Bizden öncekilerden haber verirken kalanlardan meyveler devşirir. Uzun olmasına uzun, lakin özlüdür ve adil hükümdarlara yaraşır yazılmıştır." diyerek onun bir el kitabı niteliğinde olduğunu belirtmiştir. Eser diğer siyasetnamelerde üzerinde hassasiyetle durulan adalet kavramına aynı şekilde yaklaşmıştır. Yazar, "Küfr ile belki amma zulm ile pâyidar olmaz memleket" sözünü kılavuz olarak almış ve eser boyunca hikâyelerle desteklemiştir (Ayar, 2009, s. XVII).

İskendernâme, Ahmedî'ye şöhretini kazandıran en önemli eseri olmasının yanı sıra, Türk edebiyatında İskender'in hayatının ele alındığı ilk hikâye olması bakımından da önemlidir. Mesnevî nazım şekliyle kaleme alınmış olan bu eserde, hayatı, seferleri, hükümranlığı hakkında birçok efsanenin dile getirildiği İskender'in hayatı dışında felsefe, siyaset, ahlâk, astronomi, tıp, İran ve Osmanlı tarihi gibi pek çok konuya yer verilmiştir (Kut, 1989). Bu anlamda onu da siyasetname metni olarak değerlendirmek yanlış olmaz.

Ahlâk-ı Alâ'i, Kınalızâde, Alâeddin Ali Çelebi

Müellif, H. 972'de Şam'da kadılık yaptığı dönemde eseri telif etmiş ve Suriye Beylerbeyi olan Semiz Ali Paşaya sunmuştur. Eser bir mukaddime ve 3 bölüm halinde düzenlenmiştir. Mukaddimede ahlâk felsefesine giren konular, ahlâkla ilgili terimler, ahlâk ilminin faydaları, bölümleri, ruh ve terbiye meseleleri üzerinde durulur. Bu kısım, insanın eşref- i mahlukât olduğuna dâir bir bahisle son bulur. I. bölümde ilm-i ahlâka, II. bölümde aile ahlâkına ve III. bölümde devlet idaresine ve siyasî ahlâka yer verilir. Eserin başındaki ifadelerden anlaşıldığı üzere müellifin en büyük arzusu, Ahlâk-ı Nâsırî, Ahlâk-ı Celâlî ve Ahlâk-ı Muhsinî gibi Farsça eserlerden başka Türkçe bir ahlâk kitabı yazmaktı. Bu kitap, daha sonra yazılan Türkçe ahlâk kitaplarının çoğuna kaynaklık etmiştir (Kahraman, 1989, s. 15-16).

Âsafnâme, Lütfi Paşa b. Abdülmuin

Yazma nüshaları mevcuttur. Osmanlı vezirlerinden Lütfi Paşanın, Kanûnî Sultan Süleyman için kaleme aldığı idare- i devlete dair eseridir. Kitap, etvâr ve ahlâk-ı veziriazam, tedbir-i sefer, tedbir-i hazine ve tedbir-i reaya olarak 4 bâb üzerine kurulmuştur (Levend, 1962, s. 185; Uğur, 1988, s. 79-80).

El Vasfü'l-Kâmil fî Ahvâli ʿl-Vezîri'l- ʿÂdil, Nergisi Mehmet Bosnalı

Enîsü ʿl-Celîs, Kasım b. Seydi El Hafız Ankaravî

Müellif tarafından Sultan II. Murat'a sunulmuş olan bu eser padişahlara öğütler içermektedir. (Levend, 1962, s. 185).

Enîsü'l-mülûk, Abdullah Mahir (nde)

Abdullah Mâhir, Sultan I. Ahmed'in cülusu takiben et-Tibrü'l-Mesbûk, Ahlâk-ı Muhsinî ve Zahîratü'l-Mülûk gibi metinlerden derleme yaparak oluşturduğu eserin gerekçesini "tezkîr-i 'ubûdiyyet" olarak belirlemektedir (Levend, 1962, s. 187; Kavak, 2023, s. 447).

Enîsü'l-mülûk, Haşmet (Çolak, 2003, s.355).

Esâs-ı umûr-ı devlete dâir Risâle (nde) bulunan Eserin müellifi belli değildir, devlet yönetimine ait Türkçe bir eserdir (Çolak, 2003, s.355).

Esrâr-ı siyâsiyât, Mahmud Hamdi

Esrâr-ı Siyâsiyyât, 19. yüzyılda Diyarbakır Mülkî İdâdî Mektebi'nde çalışan bir muallim olan Mahmud Hamdi Efendi tarafından yazılmış ve devrin sultanı II. Abdülhamid'e ithaf edilmiştir (Levend, 1962, s. 188).

Fezâilü'l-vüzerâ ve hasâilü'l-umerâ, Nev`i Yahya, Malkaravî

Cigalazâde Yûsuf Sinan Paşa'ya ithafen kaleme alınan bu eser, adından da anlaşılacağı üzere vezirliğin önem, fazilet ve gereklerini konu alan siyasetnamelerdendir (Levend, 1962, s. 186; Koyuncu, 2016, s. 222).

Füsûl-i hall ü akd ve usûl-i harc ü nakd, Mustafa Âli, Gelibolulu.

Eser, Sultan III. Mehmed zamanında yazılmıştır. Mukaddime ve 32 fasıldan oluşmaktadır. Kitapta hicretten beri 1000 yıl içinde kurulan devletlerin yıkılma nedenleri anlatılmaktadır (Levend, 1962, s. 185-186; Yücel, 1990, s.17-18).

Fusūlü'l-ârâ fî sâni'l-mülūki ve'l-vüzerâ, Mehmet Şerif, Esat Efendizade, Şeyhülİslâm (Levend, 1962, s. 184-189).

Gencîne-i ʿadalet, Katibî Sadık,

Osmanlı Devleti Padişahı Sultan I. Ahmed'e sunulmuş telif bir siyasetnamedir (Levend, 1962, s. 186).

Gülşen-i mülûk Zaifî Pir Mehmed b. Evrenos b. Nureddin

Za'ifî, Gülşen-i Mülûk'un sebeb-i te'lif bölümünde, eseri Kânûnî'nin vezirlerinden (Sofu) Mehmed Paşa'nın teklifi üzerine yazdığını ve Kânûnî'ye takdim ettiğini yazmıştır (Tok, 2004, s. 5). Eserde padişahlara nasihatler verilmiş ve bu konu ile ilgili hikâyeler anlatılmıştır (Levend, 1962, s. 185).

Hırzü'l-mülûk

Sultan III. Murad'a ithafen yazılan esrin müellifi hakkında herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Eser, sekiz fasıldan oluşmaktadır. Burada devleti oluşturan birçok temel unsura ve bunlarla ilgili şikâyet ve önerilere yer vermektedir. Bu bölümleri şöyle sıralamıştır: I. padişahın durumu, II. Vezirlerin durumu, III. beylerbeyilerin, diğer umerânın ve askerlerin durumu, IV. ulemânın, şeyhlerin ve seyyidlerin durumu, V. defterdarlar, nişancı, reisülküttab ve defter-i hakanî emîninin durumu, VI. reisületıbbâ, şehremîni, aşçıbaşı, matbah emîni ve helvacıbaşının durumu, VII. İstanbul ve diğer bayındır şehirler ve Tersane-i Âmire'nin durumu, VIII. Venedik'in ve diğer kâfirlerin durumu (Yücel, 1988, s. 149).

Hülâsa-i Mehâsinü'l-Edeb, Osmanzâde Tâib Ahmed

Eserin adı Süleymaniye Kütüphanesindeki nüshada *İhtiyâr-ı Mehâsinü'l-edeb* olarak geçmektedir. Eser, Mustafa Âli'nin, Câhız'ın *Ahlâkü'l-mülûk* adlı kitabından tercüme ettiği, *Mehâsinü'l-edeb* kitabının özetidir (Çolak, 2003, s. 358).

İntisâbü'l-mülûk Haşmet

İntisâbü'l-mülük mensur bir eserdir. III. Mustafa'yı övmek için yazılan *Hâb-nâme*, *Vâkıa-nâme* adlarını da taşıyan bu eser, Padişah III. Mustafa'nın 1757 yılında tahta cülus ettiği günün gecesi Haşmet'in görmüş olduğu rüyaya dair bazı olayları konu edinmektedir (Okay, 1997) Levend bu eserin adını *İntisâbü'l-Vüzerâ* olarak vermiştir (1962, s. 187).

Kavlü's-sedid fi usûli nizâmi'l-cedîd, Muhammed b. Ali Birgivî

III. Selim dönemi müelliflerinden olan Birgivî, Nizâm-ı Cedîd'le ilgili bu risalesini Arapça-Türkçe olarak yazmıştır. Kavak eserin özellikle askerî alandaki yeni teşebbüslere dinî bir meşruiyet sağlamaya çalıştığını ve *siyasi tecdîd* kavramını merkeze alarak asrın siyasi müceddidi olarak nitelediği III. Selim'in icraatlarını desteklediğini belirtmektedir (Kavak, 2023; Levend, 1962, s. 192).

Kenzü'l-Kübera, Şeyhoğlu Mustafa

Siyaset ahlakıyla ilgili olan bu eseri müellif Paşa Ağa b. Hoca Paşa adına kaleme almıştır. Germiyan ve Osmanlı saraylarındaki tecrübelerini aktarmış ve bu alanda yazılan diğer kitaplardan da faydalanmıştır. Dört bölümden oluşmaktadır (Yavuz, 2010).

Kemâlü'l-kıyâse fi keşfi's-siyâse, İbnülemin Mahmud Kemal İnal

Eser, bir mukaddime ile tarih, tedbîr-i mülk, diplomasi, askeriye ve çeşitli konulara dair fıkralar olmak üzere beş bâbdan oluşmaktadır (Şimşek, 2021).

Miftâhu'l-ʿAdl, Hacıoğlu Hüsameddin

Şeyhzade Timur Bey adına yazılmıştır. 15 bâbdan oluşan eserin ikinci ve üçüncü sayfalarında kitabın hangi konulardan oluştuğu ve bu konuların sayfa aralıkları verilmiştir (Kalsın, 2016, s. 18-19).

Miftâhü's-saʿâde, İsmail Hakkı b. Muhammed el-Bolevî (Çolak, 2003, s. 362).

Minhâcü'l-umerâ fî ahvâli selâtin ve'l-vüzerâ, Ebu Adem Dede Hatem, Akovalızâde Bir mukaddime, 3 fasıl ve bir hâtimeden oluşmaktadır. Genel nitelikte bir kitap olup, padişah, vezir ve harp hallerini anlatmaktadır (Levend, 1962, s. 188; Uğur, 1988, s. 91).

Mirâtü'l-mülûk, Ahmed b. Hüsameddin Amasî

Sultan II. Bayezid'e sunulan eser, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm ahlâk ve siyaset ikinci bölüm ise öğüt ve dersler ihtiva eder (Levend, 1962, s. 186; Uğur, 1988, s. 80).

Mirâtü'n-nizâm fi devleti'l-fihâm, Nailî Seyyid Mehmed, Eser, II. Mahmud zamanında yazılmıştır (Levend, 1962, s. 188).

Mizânü'l-hakk fi ihtiyâri'l-ehâkk, Kâtib Çelebi, Mustafa b. Abdullah (Beyazıt Dev. Kütüphanesi; ; Süleymaniye Kütüphanesi. Katip Çelebi eseri, döneminde tartışmalara sebep olan (teganni, raks, tütün içmek, kahve içmek, Şeyh Muhyiddin Arabî hakkındaki ihtilaf gibi) konular hakkında çeşitli fikirler öne sürerek bu kavgaları önlemek için yazmıştır. Bir mukaddime ve dönemin tartışmalarının ele alındığı 21 bölümden oluşan kitap, bir hâtime ve vasiyetler bölümü ile sona ermektedir (Gökyay, 1968, s. 24-25).

Nasihâtü'l-mülûk, Abdurrahman Yusrî, Kebirizâde

Eser, I. Mustafa zamanında yazılmıştır (Levend, 1962, s. 186). İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi kataloğunda adı Nesâyihi Kebirizâde (Çolak, 2003, s. 366); Turun'un yaptığı yüksek lisans tezinde ise Pend-nâme-i Kebirizâde Yüsrî olarak geçmektedir (2019, s. 26).

Nasihâtü'l-mülûk, Abdülcelil b. Molla Cemil

İmam-ı Gazâlî tarafından Farsça olarak yazılmış olan *Nasîhatü'l Mülûk* adlı eserin tercümesidir (Biner, 2016, s. 46).

Nasihâtü'l-mülûk, Nergisî Mehmed Bosnavî (Çolak, 2003, s.365)[8]

Nasihâtü'l-mülûk, Osmanzâde Taib Ahmed (Çolak, 2003, s. 365).

Nasihâtü'l-mülûk tergiben li-hüsni's-sülûk, Sarı Abdullah Efendi

IV. Mehmed'e takdim edilen eser, manzum ve mensur karışık şekilde kaleme alınmış bir nasîhatnâmedir. Eser, bir mukaddime, iki bâb ve bir sonuçtan ibarettir. Her bâb da iki fasla ayrılmıştır (Levend, 1962, s. 186; Uğur, 1988, s. 88-89; Bütün, 2019, s. 33).

Nasîhatü ʿl-Vüzerâ, Nahifi Süleyman (Levend, 1962, s. 187).

Nasihâtnâme, Abdullah-ı Ensarî

Öğrencileri tarafından derlenen eserleri arasında *Nasihâtnâme-i vezîr* adıyla verilen *Nasihâtnâme*, 1926 yılında Leningrad'da, yine aynı yıl *Tuhfetu'l-Vuzerâ* adı ile Hindistan'da basılmıştır (Ensarî, 2006, s. 128).

---

8 Sadık Yazar'ın "Gazzâlî'nin XIII-XIX. Yüzyıllar Arasında Batı Türkçesinde Tercüme Edilen Eserleri" başlıklı makalesinde verilen "Nasihâtü'l-Muluk" tercümeleri arasında bu eser geçememektedir (2011).

Nasihâtnâme-i Azmi Efendi, Azmizâde Pir Mehmed b. Pir Mehmed

Ceyhan (1999, s. 267), *Âlim ve şair bir Osmanlı müderrisi: Pîr Mehmed Azmî Bey ve eserleri* başlıklı makalesinde manzum eserle ilgili olarak şu bilgileri vermektedir. "Pend-nâme", "Nasihat-nâme", "Vasiyyet-nâme"... gibi adlar altında, asıl şairinden başka kişilere de ait gösterilen bu manzume, müstakil bir eser değil, Müderris Pîr Mehmed Azmî Bey'in 974/1566 yılında Hüseyin Kâşifî'nin Farsça meşhur Ahlâk-ı Muhsinî'sini esas alarak yazdığı mensur *Enîsü'l-Ârifîn* isimli Türkçe kitabının sonunda bulunan ve bizzat kendisi tarafından eserinin özü olmak üzere yazılan kısa bir mesnevîdir. Bu mesnevî, Enîsü'l-Ârifîn'in görebildiğimiz nüshalarında "Mev'iza-i Manzûme" başlığı altında bulunmakta ve 49 beyitten meydana gelmektedir."[9]

Nasihâtnâme, Bursevî Mehmed Dede (Çolak, 2003, s. 366).

Nasihâtnâme, Giridli el-Hac Ahmed (Levend, 1962, s. 188).

Siyaset-i şer'iyye' ye ait öğütler vermektedir (Karatay, TY, c. I, s. 507).

Nasihâtnâme, Sinan Paşa, Sinaneddin Yusuf b. Hızır Bey

Daha çok *Ma'ârif-nâme* adıyla bilinen eser, yazarın ifadesiyle "ahlâk bâbında, nasîhâtnâme suretinde"dir. Tasavvufi içerikte bir ahlâk ve nasihat kitabı olmasına karşın metinde yer yer Eflatun gibi filozofların görüşlerine de yer verilmiştir. Siyasetnamelerin olmazsa olmaz konuları olan akıl, adalet ve erdem burada da üzerinde durulan konular arasındadır (Ertaylan 1965, s. 26; Karatay, TY, c. I, s. 487-488).

Nasîhat-ı Sultân Murat

II. Murat'ın oğlu Fatihe yazdığı bir eserdir. (Levend, 1962, s. 184).

Nasîhatü's-sâlatîn, Mustafa Ali Gelibolulu

Bir giriş, dört bölüm ve bir sonuçtan oluşmaktadır (Levend, 1962, s.185).

Nesâyihü'l-mülûk, Abdülmecid Sivasî, Şeyhi

H. 1013 yılında Sultan I. Ahmet adına yazılmıştır (Levend, 1962, s. 186).

Nesâyihü'l-mülûk, Cafer Iyani Bey

Devlet yöneticilerine nasihatler içeren bu eser kendisinden önce yazılan kaynaklardan derlenmiştir (Ünlü, 2020).

Nizâmâmü'l atik fi bahri'l-amik, Ömer Faik

---

9 *Nasihat-nâme-i Azmi Efendi*, Süleymaniye Ktp. Hacı Beşir Ağa nr. 654, yk. 129-132.
Pend-nâme-i Azmi Beğ, Süleymaniye Ktp. Es'ad Ef. 3473/10, yk. 38,
Vasiyyet-nâme-i Azmî, Süleymaniye Ktp. Çelebi Abdullah 390/8, Millet Ktp. AE Manzum, nr. 771, yk.101-102 (Ceyhan, 1999, s. 275).

H. 1219 yılında Sultan III. Selîm'in Sır Kâtibi Ahmed Efendi'nin ısrarı üzerine nizâm-ı devlete dair kaleme aldığı mensur 71 varaklık risaledir (Levend, 1962, s. 188; Aksoyak, 2020).

Nizâm ve kavânîn-i atîka ve ahlâk-ı ricâl-i devlet (Çolak, 2003, s. 368).

Ravzatu'l-hikem fî ahlâki'l-ümem, Seyyid Mehmed Emin Edîb b. Ali

H. 1209'da yazılan eser bir mukaddime, on üç bölüm ve bir hâtimeden oluşmaktadır. Adından da anlaşılacağı üzere ahlâka adaba dair bir kitaptır (Levend, 1962, s. 188; Yavuz, 1994, s. 421-422).

Rebîʿu'l-mülk ve Âdâbü sülūk'l-müluk, Pertevi Ali

II Osman adına yazılmıştır (Levend, 1962).

Risâle, Derviş Mehmed

Derviş Mehmet tarafından padişahların zulmü ve adaleti ve şeyhlerin kerametleri hakkında yazılmış bir risaledir (Levend, 1962, s. 185).

Risâle fî Âdâbi Hıdmeti's-Sultân, İshak (Levend, 1962, s. 188).

Rümûzü'l-künûz, İbn İsa Saruhanî, Akhisarî

Padişah ve vezirlere nasihatler verilen eserde şehzadelere, lâlâlara, müftilere, kazasker ve kadılara, beylerbeyi ve sancakbeylerine, bende ve şeyhlere atıflar da vardır. Hak ve adaletle ilgi tavsiyeler ve gelecekle ilgili tahminlerde bulunduğu eserlerinden biridir (Levend, 1962, s. 185; Aydın, 2020, s. 110).

Seyfü'l-izze ilâ hazreti sâhibi'd-devlet, Abdullah Halim Efendi

1205 yılında yazılmış olan eser, bir mukaddime, sekiz fasıl ve bir hatimeden oluşmaktadır. Abdullah Halim Efendi, Sadrazam İzzet Mehmet Paşa'nın, görevi sebebiyle kendisine eleştiride ve önerilerde bulunmasını istediğini bu sebeple bazı kitaplardan ve özellikle Minkarizadeler'den Efendi Risalesi'nden yararlanarak eserini kaleme aldığını belirtmiştir (Şahin, 2009, s. 26).

Sülûkü'l-mülûk, Bursevî, İsmail Hakkı

Vezir Ali Paşa'ya sunulmuş olan eser padişahlara öğütler içermektedir (Levend, 1962, s. 187; Uğur, 1988, s. 90-91).

Tecâribü'l-İnsân, Vahidi (Levend, 1962, s. 187).

Tedbîr-i Cedîd-i Nâdir, Canikli Hacı Ali Paşa

H. 1181'de Bağdat çevresinde çıkan ayaklanmanın sebeplerini ve alınması gereken tedbirleri konu edinmiş olan eser Sultan I. Abdülhamid'e sunulmuş bir lâyihadır (Levend, 1962, s. 192). Canikli eserin başında yazılış sebebini şu cümleyle

belirtmiştir: ".....Devlet-i Aliyye'nin sânının terakkisi sebebleri dâima zikr ü fikrimüz oldığı ecilden, kırkyedi nev'i muhtevî bir risale tertîb eyledük" (Savaş, 1999, s.96).

Tedbîrü'n-neş'eteyn ve ıslâhi'n-nüshâteyn, Sarı Abdullah Efendi

On beş bâb ve bâbların da kendi içinde bölümlere ayrıldığı eserde, Halife olan padişahın durumu, vezirin ahlâkı, halkın, kâtiplerin ve askerin korunması, savaş ve askerin düzenlenmesi, hazinenin korunması gibi konulara yer verilmiştir (Levend, 1962, s. 186; Uğur, 1988, s. 88).

Teşrifâtü'd-düvel, Şâkir (Levend, 1962, s. 188).

Tuhfetü'l-mülûk

Müellifi bilinmeyen bu eser, padişahlar için dinî esaslara dayanan siyaset ve idareden söz etmektedir (Karatay, TY, c. I, s. 513).

Tuhfetü'l-Mülūk fî İrşâdiʿs-Sülūk, Seyyid Mehmet Münip, Dervişzaâde (Levend, 1962, s.187).

Umūrü'l-Ümerâ, Şeyh Osman b. Ali (Levend, 1962, s. 188).

Vasfü'l-kâmil fî ahvâli'l-vezîri'l-âdil, Nergisî Muhammed Bosnavî

Levent ve Uğur'un siyasetnameler içinde değerlendirdiği eser, genel siyasetten daha çok Bosna Valisi Hızır Mustafa Paşa'nın ahlakından ve dönemin padişahından söz etmektedir (Levend, 1962, s. 186; Uğur, 1988, s. 88).

Tercüme siyasetnameler

Âdâbü'l-vüzerâ tercümesi, Bosnavî, Hüseyin Hüsnü b. Salih[10]

H. 1138'de yazılan eser Mâverdî'nin *Kavâninü'l-vüzerâ* adlı Arapça kitabının Türkçeye tercümesidir (Levend, 1962, s. 178, n 16).

Ahlâkü's-saltana tercümesi, Hüseyin Kazım Kavalalı

Eser, İranlı tarihçi Vassaf Reşîdüddîn Fazlullâh Şîrâzî'ye ait olduğu sanılan ve İlhanlı hükümdarı Muhammed Hudabende adına te'lif edilen *Ahlâku's-Saltana* adlı siyasetnâmenin kısmi tercümesidir. Hüseyin Kazım Kavalalı eserini *Risâle-i Seciyye* adıyla Sultan Abdülazîz'e sunmuştur. 31 varaktan oluşan eserin *Terceme-i Ahlâku's-Saltana* başlığına kadar olan kısımları (1b-18b), Hüseyin Kâzım tarafından yapılan eklentileri içermektedir. *Ahlâku's-Saltana*'dan seçilen 13 bölüm, *Terceme-i Ahlâku's-Saltana* başlığı altında (19a-32a) tercüme edilmiştir (Selçuk, 2020).

[10] İstanbul Üniversitesi Ty. 2729'da kayıtlı nüshada *Zînetü's-sadâre fi tercemeti âdâbi'l-vüzerâ* olarak geçmektedir.

Cevâhirü'l-muzi'a tercümesi, Allamek Mehmed b. Musa Bosnavî

Arapça olan telifi, Zeynüddin b. Abdürrauf Münavitarafından yazılmış olan Cevâhirü'l-muzi'a fi'l-ahkâmi's-sultâniye adlı eserdir. Bu eser, Türkçeye çevrilerek IV. Murad'a sunulmuştur. Eser iki bölümdür: I. bölümde sultanların hallerinden, II. bölümde ise vezirlerin ve valilerin durumlarından bahsedilmektedir Levend, 1962, s. 181).

Dürücü'd-dürer tercümesi, İzzet

Bu eser mütercimin girişte belirtiği üzere Şihabeddîn Sühreverdî'nin Rükneddîn Kâdî'ye ithafen kaleme aldığı *Dürc/Dürücü'd-dürer* adlı Farsça eserin Türkçe tercümesidir. Mütercim eseri Sultan II. Abdülhamid Han'a ithafen (14-15) Ramazan 1294 tarihinde yazmıştır. Eserde devlet yöneticilerinin halkına, kendine, devletine karşı göstermesi gereken kimi konularla ilgili nasihatler vardır http://isd.ilem.org.tr/detay/766 [Erişim tarihi: 15/08/2023]

Düstûrü'l-vüzerâ tercümesi, Şirvanizâde Mehmed Rüşdü Paşa

Mâverdî'nin *Kavâninü'l-vüzerâ* adlı Arapça eserinin Türkçe tercümelerinden birisidir. (Levend, 1962, s. 178, n 16).

Düstûrü'l-vüzerâ tercümesi, Pertevî Ali Efendi

Bu eser, Mâverdî'nin *Kavâninü'l-vüzerâ* adlı Arapça eserinin Türkçe tercümelerinden biridir. Sultan İbrahim'in veziri Mehmed Paşaya sunulmuştur. Eser üç kısım olup I. kısım selâtin-i izâm ve havâkîn-i kirâm, II. kısım vediâ-i hâlikü'l-berâya olan sipâh ve reaya, III. kısım ise umerâ, vüzerâ ve hükkâm-ı vâcibü'l-ihtirâmdan söz eder (Levend, 1962, s. 178, n 16; Atik, 2020).

Edebü'd-dünyâ ve'd-dîn tercümesi, Bergamalı Cevdet

Mâverdî'nin *Edebü' d-dünyâ ve'd-dîn* adlı Arapça eserinin Türkçeye tercümesidir. Üç cüzden meydana gelmektedir. 128 sayfadan oluşan I. cüzü ile 180 sayfa olan II. cüzü 1327'de, 156 sayfa tutan III. cüzü de 1328'de İstanbul'da basılmıştır. Eserin sonundan bir cüz tutacak kadar bir bölümün tercüme edilmediği anlaşılmaktadır. (Yıldız, 1992).

Enîsü'l-ârifîn, Azmizâde, Pir Muhammed b. Pir Muhammed

Kâşifî'nin siyasetnâme olarak tanımladığı *Ahlâk-ı Muhsinî* adlı Farsça eserinin H. 974'te yapılan Türkçe tercümesidir. Eser, bir kısmı hükümdarla Allah, bir kısmı da hükümdar ile halk arasında olduğu düşünülen kırk ana kavram üzerine kuruludur. *Ahlâk-ı Muhsinî*, Sultan Baykara'nın oğlu Ebu'l-Muhsin'in ahlâklı ve iyi bir yönetici olması için ona rehberlik etmiştir. Telifi gibi 40 bâba ayrılan *Enîsü'1-ârifîn'de* ayrıca mütercimin ilave ve eleştirileri vardır (Koyuncu, 2019, s. 82-84).

Ferruhnâme (Ahlâk-ı Nevalî), Nevalî Nasuh, Akhisarlı

Ferruhnâme, Aristo'ya atfedilen ve *Kitabü's-siyâse fi tedbîri'r-riyâse* (Sırru'l-esrâr) adıyla Arapçaya çevrilen eserin, genişletilmiş Türkçe tercümesidir. 16 bâb ve 1 tekmileden oluşan kitap, padişahlara hikâyeler üzerinden nasihatler vermektedir (Levend, 1962, s. 176, n 6).

Ferruhnâme üzerinde yüksek lisans çalışması yapan Yücer, eserin Aristo'nun *Sırru'l-esrâr*'ının değil Hüseyin b. Ali el- Kâşifi'nin *Ahlâkı Muhsinî* adlı eserinin 16 bölüm olarak özetlenmiş telif-tercümesi olduğu görüşündedir (209, s. 70).

Fevâyıhü's-sülûk ve nesâyihi'l-mülûk, Vücudî, Mehmed b. Abdülaziz

Gazâlî'nin *Tıbrü'1-mesbûk fi nasihâti'l-mülûk* adlı Arapça eserini Türkçeye tercümesidir. (Levend, 1962, s. 182, n 49; Çolak, 2003, s. 356).

(Risâletü'1-) Firâsiyye ve's-siyâsiyye tercümesi, Akif Paşa, Bozoklu (Levend, 1962, s. 176, n 6).

"Eser müellifi tespit edilemeyen *Risâletü'l-Firâsiyye ve's-siyâsiyye* adlı Arapça eser ile konuyla alakalı farklı kitaplardan bazı pasajların da ilave edilmek suretiyle (dönemin sultânının isteğiyle (fermân) kaleme alınmış) Türkçe tercümesidir. Mütercim eseri oluştururken pasajlar halinde Arapça asıl metne ve akabinde de tercümesine yer vermektedir. Risalenin girişinde Muînü'l-Hükkâm (ala ma'rifeti'l-ahkâm) adlı eserden bahsederek eserin bundan ihtisar edildiği belirtilmektedir. ...Eserde siyaset ve fıkıh alanı müelliflerine yer verilmekte, özellikle Mâverdî ve Karâfi'ye çokça atıf yapılmaktadır. Nitekim eserin son bölümlerinde Mâverdî'nin el-Ahkâmü's-sultâniyye adlı eserinden konuyla ilgili bazı bölümlerin ihtisârına yer verilmiştir." http://isd.ilem.org.tr/detay/742 [Erişim tarihi: 20/09/2023]

Gurreti'l-beyzâ, İbn Firuz[11]

Mütercim, Cizrî'nin *Dürretü'l-garrâ fi nesâyihi'l- mülûk ve'l-vüzerâ* adlı Arapça eserini Türkçeye çevirerek, Sultan II. Selim'e sunmuştur. Orijinali on bâbdan oluşan eser, İbn Fîrûz tarafından yedi bâb olarak düzenlenmiştir (Cici, 2000, s. 2). İmamlık şartları, imamın hükmü, kuralları, vezirlik, saltanata ait hükümler, şer'i hileler, görevlileri uyarma, çeşitli sorunlar gibi konuları içermektedir (Levend, 1962, s. 180, n 28).

Kitâbü'l- Harac li-Ebu Yusuf tercümesi, Rodosîzâde, Mehmed b. Mehmed

Harun Reşid döneminde yaşamış olan İmâm Ebû Yûsuf'un *Kitâbü'l Harâc* adlı Arapça eserinin Türkçe tercümesidir. Genel olarak devletin ekonomik siyasetinin

[11] Süleymaniye Kütüphanesi Şehid Ali Paşa No. 1470/2 nüshasında eserin adı *Gurreti'l-Beyzâ fi terceme-i Dürreti'l-garrâ* olarak verilmiştir (Çolak, 2003, s. 357).

portresini çizmek amacıyla telif edilen eserde, dinî ve sosyal konularla ilgili bilgiler de yer almaktadır (Öğüt, 1994, s. 260-265).

Hilyetü'l-mülûk, Mehmed b. Hüseyin

Adı bazı kaynaklarda *Tuhfetü'l-me'mûn* olarak geçen eser, Ali b. Şihabeddin Hemedani'nin *Zahiretü'l-mülûk* adlı Farsça eserinin Sultan İbrahim adına Türkçeye tercümesidir. Eser 12 bâbdan oluşmaktadır. Mütercim kitabın başına Hz. Peygamber'in, hulefâ-i râşidînin ve ashâb-ı kirâm ile evliyaların ahlâkları hakkında iki bâb ilave ettiğini belirtmiştir (Aydın, 2019, s. 2; Levend, 1962, s. 183, n 51;).

Hümâyunnâme, Ali Çelebi

Kelile ve Dimne'nin Nasrullah'tan sonra yapılmış Farsça çevirisi olan Kaşifî'nin *Envâr-ı süheylî* adlı eseri Ali Çelebi tarafından *Humâyunnâme* adıyla çevrilmiştir. Ali Çelebi eserini tamamladıktan sonra, dönemin sadrazamı Lütfî Paşa'ya bir nüshası Kanuni Sultan Süleyman'a sunulmak üzere iki nüshasını takdim etmiştir. Sadrazam Lütfî Paşa, vaktini hayvan masalları ile uğraşarak harcamış olduğu için azarlamış ancak kitabı padişaha da sunmuştur. *Hümâyunnâme*'yi hemen o gece başından sonuna kadar okuyan hükümdar, Lütfî Paşa'nın muhalefetine rağmen Ali Çelebi'ye Bursa kadılığını vermiştir. (Akün, 1989, s. 316).

İksir-i Devlet, Nergisî Mehmed Bosnavî

Eser, Gazâlî'nin *Kimyâ-yı Saʿâdet* adlı Arapça eserinin ikinci rüknünün beşinci aslının tamamının Türkçeye tercümesidir (Yazar, 2011/12, s. 99).

Kabusnâme tercümesi, Mercimek Ahmed b. İlyas

Keykavus bin İskender'in M. 1082 yılında oğlu Gîlân Şah için yazdığı nasihatnâme-siyasetnâme türündeki Farsça kitabını, Sultan II. Murad'ın emriyle Türkçeye tercüme eden Mercimek Ahmed, eserin aslına sadık kalmamış gerekli gördüğü yerlerde ekleme ve çıkarmalar yapmıştır (Göre, 2020).

Kabusnâme tercümesi, Nazmizâde, Hüseyin Murtaza

Keykavus b. İskender'in Kabusnâme adlı eserinin bir diğer tercümesidir. H. 1117'de Bağdat Valisi Hasan Paşa'nın emriyle eser tercüme edilmiştir (Özcan, 2006, s. 462).

Kelile ve Dimne, Kul Mesud

Aslı Hintçe olan *Pançatantra* adlı eserin Nasrullah tarafından Farsçaya yapılan tercümesinden, Kul Mesud'un yaptığı Türkçe çeviridir. Hayvan masalları üzerinden devlet yönetimine, toplumsal hayata yönelik dersler veren bu eseri Levend (1962) siyasetname olarak değerlendirmemiştir. Ancak eserin asıl metninin yazılış hikâyesi (Beydeba'nın Aristo, hükümdarın da İskender olduğu görüşü yaygındır), olay örgüsünün Beydeba ve hükümdar arasında soru cevap biçiminde ilerlemesi;

Beydeba'nın cevap olarak hükümdara tavsiye niteliğinde anlattığı masalların ve onların ana fikirlerinin siyasetnamelerin ana konusu olan adalet, erdem, mutluluk, bilgi gibi kavramlarla ilgili olması sebebiyle Kelile ve Dimne'yi siyasetname olarak değerlendirdik (Kalsın, 2023).

Keşfü'l-estâr an-sırrı'l-esrâr, Muhammed el-Hamidî ibnü'ş-Şeyh Ali

Sırrü'l-esrâr olarak bilinen Arapça eserin Türkçeye tercümelerinden biridir (Levend, 1962, s. 176, n 6).

Mahâsinü'l-edeb, Mustafa Âli, Gelibolulu

Câhız'ın *Minhâcü's-sülûk ilâ âdâbi sohbeti'l-mülûk* adlı Arapça eserinin üzerinde bazı ekleme ve çıkarmaların yapıldığı Türkçe tercümesidir. Damat İbrahim Paşa'ya ithafen yazılmıştır. Padişahlarda bulunması gereken haller ile padişahın hizmetinde olanlara düşen görevlerden söz etmektedir. (Levend, 1962, s. 177; http://isd.ilem.org.tr/detay/582). [Erişim tarihi: 18/09/2023]

Miftâhü'l-iber, Subhi Abdüllatif Paşa

İbni Haldun Tarihi'nin *Mukaddimesi*'nin bir kısmının Türkçeye çevirisidir. 211 sayfa hâlinde 1276 yılında İstanbul'da basılmıştır (Arslan, 2020).

Mukaddime-i Akvemü'l-Mesâlik fi Ma'rifeti'l-Ahvâli'l-Memâlik Tercümesi, Abdurrahman Süreyya Mîrdûhî-zâde

Tunuslu Hayreddin Paşa'nın Arapça olarak ve 1284 yılında Tunus'ta basılan *Akvemü'l-Mesâlik fi Ma'rifeti'l-Ahvâli'l-Memâlik* adlı batı medeniyeti karşısında Osmanlının ve İslâm dünyasının problemlerini ele alan eserinin mukaddimesinin Arapçadan Türkçeye çevirisidir. 1296 yılında 155 sayfa olarak İstanbul'da basılmıştır (Arslan, 2021).

Mukaddime-i İbn Haldun tercümesi, Pîrîzâde Sahib Efendi İbn Haldun'un *Mukaddime* adlı Arapça eserinin, iki cildinin üçte ikisini Pîrîzâde Sahib Efendi, geri kalan kısmını da Ahmed Cevdet Paşa tercüme etmiştir (Yıldırım, 2006/2, s.17).

Muzaffernâme

Büzürcmihr'in Nuşirevan için yazdığı *Nasihatnâme'*nin Türkçeye tercümesidir (Levend, 1962, s.182, n 50).

Nehcü's-sülûk fi siyâseti'l-mülûk tercümesi, Nahifî, Mehmed Keşanî

Ebü'n-Necîb Şeyzerî'nin *Nehcü's sülûk fi siyâseti'l-mülûk* adlı eserinin Türkçeye tercümesidir. H. 1191'de yazılan eser Sultan I. Abdülhamid'e sunulmuştur (Levend, 1962, s. 179, n 18; Kavak, 2023, s. 441).

Nesâyih-i mülûk tercümesi, Ürgübî, Seyyid Mehmed Lütfi

Gazâlî'nin *Nasihâtü'l-mülûk* adlı Farsça eserinin Türkçe tercümelerinden biri olup, Mehmed Hüsrev Paşa adına H. 1266'da tercüme edilmiştir (Levend, 1962, s. 182, n 48).

Netîcetü's-sülûk fi terceme-i nasîhati'l-mülûk, Şirazî, Alâî b. Muhibbî

Gazâlî'nin *Nasihâtü'l-mülûk* adlı eserinin Türkçe tercümelerinden biridir. Sultan II. Selim'e sunulmuştur (İzgöer, 2017, s.48).

Nizâmü'l-mülk tercümesi, Ebu'l-fazl Mustafa, İstanbullu

Nizamülmülk'ün Siyâsetnâmesinin Türkçeye tercümesidir (Levend, 1962, s. 182, n 47).

Nusretü'l-hamîd alâ siyâseti'l-abîd terceme-i sülûkü'l-mâlik fi tedbîr'l-memâlik, Nusret Paşa

Nusret Paşa, *Sülûkü'l-Mâlik fi Tedbîri'l-Memâlik* tercümesini, padişah ile kendi adının anlamlarına gönderme yaparak *Nusretü'l hamîd alâ siyâseti'l-abîd* şeklinde isimlendirmiştir. Metnin mukaddimesinde Avrupa'da gelişen yeni siyasî fikirleri savunanlara ciddi bir eleştiri vardır (Yörük, 2020, s. 29).

Siyâsetü'l-Mülûk Tercüme-i Nasîhatnâme, Sami Üsküdarî

Siyâsetü'ş-şer'iyye fi siyâdeti'r-râ'î ve sa'âdeti'r-ra'iyye, Abdullah Cemaleddin Efendi, tarafın yazılan eseri, Adanalı Yusuf Ziya Efendi Türkçeye tercüme etmiştir (Levend, 1962, s. 181).

Siyâset-i şer'iyye tercümesi, Bursalı Sebzî Mehmed

Dede Köngi'nin *Siyâsetü'ş-şer'iyye* adlı eserinin Türkçe tercümelerindendir (Levend, 1962, s.180, n 34).

Siyâsetnâme tercümesi, Meşrebzâde Mehmed Arif, Şeyhülislâm

Dede Köngi'nin *Siyâsetü'ş-şer'iyye* adlı eserinin Türkçeye tercümelerindendir (Levend, 1962, s. 180, n 34).

Siyâsetnâme tercümesi, Muhammed Sinobî

Minkarizâde Yahya Dede'nin *Siyâsetnâme* adlı eserinden yapılmış Türkçe bir tercümedir. (Levend, 1962, s. 184).

Tâcü'r-resâil ve minhâcü'l-vesâil, İlmî, Kadızâde Küçük Muhammed İlmî Efendi

Takıyyüddin İbn Teymiyye'nin *Siyâsetü'ş-şer'iyye fî ıslâhi'r-râ'î ve'r-ra'iyye* adlı Arapça eserinin genişletilmiş Türkçe tercümesidir. http://isd.ilem.org.tr/detay/610 [Erişim tarihi: 01/09/2023]

Tedbîrü'l-memâlik ve'l-cihâd, Şânizâde Ataullah Efendi

Kavânînü'l-asâkiri'l-cihâdiyye de denilen eser, Fransızcadan genişletilerek eklemelerle Türkçe'ye tercüme edilmiştir (Levend, 1962, s. 184).

Terceme-i hülâsatü'l-burhân fi itâati's-sultân, Şeyhü'l-islâm Yasincizâde Abdülvehhâb

Eser müellifin sultâna itaatin gerekliliği ve zorunluluğu hakkında Arapça *Hülâsatü'l-burhân fi itâati's-sultân* adlı kendi eserinin Türkçe tercümesidir. http://isd.ilem.org.tr/detay/738 [Erişim tarihi: 17/08/2023] (Levend, 1962, s. 181).

Tercüme-i Tıbrü'l-Mesbûk fi Nasâyihi'l-Vüzerâ ve'l-Mülûk Âşık Çelebi, Mehmed b. Ali b. Mehmed

Gazâlî'nin Sultan Sencer için yazdığı Farsça eserin Türkçe tercümelerindendir. Mütercim, eserini Rüstem Paşa aracılığıyla Kanûnî Sultan Süleyman'a sunmuştur (Levend, 1962, s. 182, n 49).

Tuhfetü'l-mülûk fi irşâdı ehli's-sülûk, Dervişzâde, Mehmed Münib b. Mehmed

Dervişzâde Mehmed Münib, daha önce babasının (Dervişzâde Mehmed Zeynelâbidîn Karamânî) Hadımi'nin eserine yaptığı Arapça şerhi bazı açıklamalarla *Tuhfetü'l-mülûk fi irşâdi ehli's-sülûk* adıyla Türkçeye çevirmiştir (Levend, 1962, s. 188; Muslu, 2001, s. 204).

Usûlü'l-hikem fi nizâmi'l-âlem, Hasan Kâfi, Akhisarî-i Bosnavî

Müellif önce Arapça yazdığı kendi eserini Türkçeye çevirmiş ve III. Mehmet'e sunmuştur. Kitap bir mukaddime, dört kısım ve bir hâtimeden oluşmaktadır. Eserde geçmiş kitaplardan, özelikle Kadı Beyzavî ve Zemahşerî'den faydalanılmıştır (Levend, 1962, s. 191; Uğur, 1988, s. 82).

Usûlü'l-hikem fi nizâmi'l-âlem tercümesi, Hasan Kâfi, Akhisarî-i Bosnavî

Hasan Kâfi, ilk olarak Arapça yazıp III. Mehmed'e sunduğu eserini bir süre sonra Türkçeye çevirmiştir (Aruçi, 1997).

Usûlü'l-hikem fi nizâmi'l-âlem tercümesi, Ahmed Reşid Paşa (Arslan, 2020).

Usûlü'l-hikem fi nizâmi'l-âlem tercümesi, Mehmed Tevfik Çaylak

Hasan Kâfi'nin eserinden yapılmış Türkçe bir tercümedir.

Usûlü'l-hikem fi nizâmi'l-âlem tercümesi, Mustafa b. Mustafa

Hasan Kâfi'nin eserinden yapılmış Türkçe, başka bir tercümedir.

Vasıtâtü's-sulûk fi siyâseti'l-mülûk tercümesi, Giridî, İbrahim Rahmi

İbn Zeyyan'ın Arapça eserinin Türkçeye tercümesidir (Levend, 1962, s. 180).

Zahiretü'l- mülûk tercümesi,

Hemedanî'nin Farsça eserinin Türkçe tercümelerinden biridir.

Kaynakça

Adalıoğlu, H. H. (2004). Siyasetnamelerin Klasik Kaynakları. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 5 (2). 1-22.

Akün, Ö. F. (1989). "Alâeddin Ali Çelebi" *TDV İslâm Ansiklopedisi*. https://islamansiklopedisi.org.tr/alaeddin-ali-celebi [Erişim tarihi: 18/08/2023]

Aksoyak, İ. H. (2020). "Fâik, Ömer Fâik Efendi". *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/faik-omer-faik-efendi [Erişim tarihi: 19/09/2023]

Arslan, M. (2020). "Subhî Paşa, Trapoliçeli". *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/subhi-pasa-trapoliceli [Erişim tarihi: 18/09/2023]

Arslan, M. (2020). "Reşîd, Şerîf Ahmed Reşîd Paşa". *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/resid-serif-ahmed-resid-pasa [Erişim tarihi: 28/08/2023]

Arslan, M. (2021). "ABDURRAHMAN SÜREYYÂ, Mîrdûhî-zâde". *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/abdurrahman-sureyya-mirduhizade [Erişim tarihi: 19/09/2023]

Aruçi, M. (1997). "Hasan Kâfî Akhisârî (ö. 1024/1615)" *TDV İslâm Ansiklopedisi*. https://İslâmansiklopedisi.org.tr/hasan-kafi-akhisari [Erişim tarihi: 05/09/2023]

Atik, K. (2020). Pertevî Ali Efendi's Work Named Düstûru'l-Vüzera. *Kesit Akademi Dergisi* (6) 23-29.

Ayar, M. T. (2009). *Nizamü'l-Mülk Siyasetname*. İstanbul: İş Bankası Yayınları

Aydın, E. (2019). *Muḥammed Bin Ḥüseyin Er-Revanî'nin Ḥilyetü'l-Mülūk Adlı Eseri (İnceleme-Metin-Dizin)*. [doktora tezi]Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://acikerisim.uludag.edu.tr/handle/11452/9250 erişim tarihi: 19/9/2023.

Aydın, Z. (2020). *İlyas İbn İsa: Hayatı Eserleri ve Düşünceleri*. [yüksek lisans tezi] Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Bahir, S. (2020). "HÜSEYİN KÂZIM, Kavalalı". *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/huseyin-kazim-kavalali [Erişim tarihi: 19/09/2023]

Baysal, A. S. (2022). Eski Önasya'da Tanrı, Kral ve Peygamber Unvanı Olarak "Çoban" . *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi.* (57). 123-138. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/74944/1149940

Biner, F. (2016). Abdülcelîl b. Mollâ Cemîl ve Nasîhatü'l-Mülûk Tercümesi Üzerine. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*. (7).

Bütün, M. (2019). Sarı Abdullah Efendi, Nasîhatü'l-Mülûk terğîbün li-hüsni'ssülûk (1b-109b): inceleme-metin-sözlük dizin.[yüksek lisans tezi] Receb Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ceyhan, A. (1999). Âlim ve şair bir Osmanlı müderrisi: Pîr Mehmed Azmî Bey ve eserleri. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi,* (1).239-282. https://tkidergisi.com/tki-dergisi/alim-ve-sair-bir-osmanli-muderrisi-pir-mehmed-azmi-bey-ve-eserleri

Cici, R. (2000). İbn Fîrûz ve "El-Gurretü'l-Beydâ" Adlı Eseri. *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 301-306.

Çetin, E. (2017). *Altun Yaruk Sekinci Kitap*. Adana: Karahan Kitabevi.

Çolak, O. (2003). İstanbul Kütüphanelerinde Bulunan Siyasetnâmeler Bibliyografyası . Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, (2), 339-378. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/talid/issue/43383/528554

Devellioğlu, F. (2012).*Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik* Lûgat. Ankara: Aydın Kitabevi.

Ensârî, K. (çev. Ali Güzelyüz) (2006). Abdullah-ı Ensarînin hayatı, eserleri ve tasavvufî görüşler. *Şarkiyat Mecmuası* (9) 123-131. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusarkiyat/issue/1003/11272 [Erişim tarihi: 19/09/2023]

Ertaylan, İ. H. (1961). *Sinan Paşa, Maârif-Nâme*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yay

Gökyay, O. Ş. (1968). *Kâtip Çelebi'den Seçmeler*: İstanbul.

Göre, Z. (2020). "Mercimek Ahmed". *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü* https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/mercimek-ahmed [Erişim tarihi: 19/09/2023]

İslâm Siyaset Düşüncesi Kataloğu. http://isd.ilem.org.tr/detay/742; http://isd.ilem.org.tr/detay/738 ; http://isd.ilem.org.tr/detay/766

İzgöer, M. S (2017). *Alâî B. Muhibbî Eş-Şîrâzî'nin "Netîcetü's-Sülûk Fî Terceme-i Nasîhati'lmülûk"* Adlı Eseri ve Siyaset Düşüncesi. [yüksek lisans tezi] İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/57261.pdf [Erişim tarihi: 23/08/2023]

Kahraman, A.(1989). "Ahlak-ı Alâ'î". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. https://islamansiklopedisi.org.tr/ahlak-i-alai [Erişim tarihi: 19/09/2023]

Kalsın, Ş. (2016). *Aristoteles'ten Nizamü'l-Mülk'e Siyasetnameler ve Bir Siyasetname Örneği Miftahu'l-Adl*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Kalsın, Ş. (2023). Kelile ve Dimne'den Kutadgu Bilig'e Siyasetnamelerde Etik Değerler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* , (10) , 588-601. DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1255954

Karatay, F. E. (1961). *Topkapı Sarayı Müzesi Türkçe Yazmalar Kataloğu*: İstanbul.

Kavak, Ö. (2023). Rûmîyâne Libâs-ile Pîrâste ve Türkî Etvâr-ile Ârâste: Siyaset Düşüncesi Eserlerinin Osmanlı Türkçesine Tercüme Sebepleri Üzerine Bazı Tespitler. *İslâm Tetkikleri Dergisi*. 13(1), 423-463. https://doi.org/10.26650/iuitd.2023.1217476 [Erişim tarihi: 19/09/2023]

Kaya, M. (1981). Aristoteles'in Ahlak ve Siyaset Felsefesinin İslam Dünyasına Yansıması. *Felsefe Arşivi*, 22-23

Koçin, A. (2005). *Za'îfî Gülşen-i Mülû*. Ankara: Akçağ.

Korkut, Ş. (2005). *Farabi'nin Siyaset Felsefesinin Temel Problemleri ve Kökenleri*. [yayımlanmamış doktora tezi] Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koyuncu, F. (2019*). Enîsü'l-Ârifîn Ahlâk-ı Muhsinî Tercümesi (İnceleme - Tenkitli Metin) Azmî Pîr Mehmed*. https://esatis.yek.gov.tr/urun/enisu'l-arifin_687.aspx [Erişim tarihi: 19/09/2023]

Koyuncu, F. (2016). Nev'î'nin Siyâsetnâme Türündeki Eseri: Fezâ'ilü'l-Vüzerâ ve Hasâ'ilü'l-Ümerâ. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 17 (17), 215-242. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/devdergisi/issue/77485/1303867 [Erişim tarihi: 17/09/2023]

Kut, G. (1989). "Ahmedî". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. http://ekitap.yek.gov.tr/urun/iskendername [Erişim tarihi: 15/09/2023]

Muslu. (2001). Ebû Saîd Muhammed Hâdimî ve Nakşbendîlik Risâlesi'nin tahlili. Sakarya *Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (4)* https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192094 [Erişim tarihi: 05/09/2023]

Okay, M. O. (1997). "Haşmet". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. https://İslâmansiklopedisi.org.tr/hasmet [Erişim tarihi: 19/08/2023]

Olguner, F. (1994). "Eflatun". *TDV İslam Ansiklopedisi*. https://islamansiklopedisi.org.tr/eflatun [Erişim tarihi: 25/08/2023]

Sami, Ş. (hazırlayan: Paşa Yavuzarslan) (2015). *Kamus-ı Türkî*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Solmaz, S. (2018). Sinan Paşa'nın Maârif-Nâmesi'nde İdeal İnsan. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (12), 106-117. https://dergipark.org.tr/tr/pub/turuk/issue/42737/517525 [Erişim tarihi: 17/09/2023]

Savaş, A. İ. (1999). Lâyiha Geleneği İçinde XVIII. Yüzyıl Osmanlı Islahat Projelerindeki Tespit ve Teklifler. *Bilig,* (9) bahar, 87-114.

Şahin, (2009). *Abdullah Halim Efendi'nin Seyfü'l-İzzet İla Hazreti Sahibi'd-Devlet Adlı Kitabının Çeviri Yazısı ve Değerlendirilmesi*. [yüksek lisans tezi] Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü https://openaccess.marmara.edu.tr/items/62d48882-513a-427a-853e-1ae0bc52468c

Tahsin, Ö. (2006) "Nazmîzâde Murtaza Efendi" *TDV İslâm Ansiklopedisi*. https://İslâmansiklopedisi.org.tr/nazmizade-murtaza-efendi [Erişim Tarihi: 19/09/2023]

Tekin, T. (2010). Orhon Yazıtları. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tikveş, Ö. (1969). Eski Yunanda Devlet Anlayışı. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, 35 (1-4)*, 164-207.

Tok, V. A.(2004). *Gülşen-i Mülûk (siyasetnâme) Zaifi*. https://turkoloji.cu.edu.tr/vedat_ali_tok_gulsenmuluk [Erişim tarihi: 17/09/2023]

Turun, A. (2019). Pend-Nâme-i Kebîrî-Zâde Yüsrî (İnceleme- Metin- Sözlük). [yüksek lisans tezi] Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/259772 [Erişim tarihi: 18/09/2023]

Uğur, A. (1988). *Osmanlı Siyâsetnâmeleri* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ünlü, O. (2020). "Iyânî, Cafer Iyânî Bey". *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/cafer-iyani-bey [Erişim tarihi: 19/09/2023]

Ülken, H.Z. (2007). *Türk Tefekkürü Tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Yavuz, K.(2010). "Şeyhoğlu". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. https://İslâmansiklopedisi.org.tr/seyhoglu [Erişim tarihi: 18/08/2023]

Yavuz, S. (1994). "Edib Mehmed Emin". TDV İslâm Ansiklopedisi. https://İslâmansiklopedisi.org.tr/edib-mehmed-emin [Erişim tarihi: 18/08/2023]

Yazar, S. (2011/2). Gazzâlî'nin XIII-XIX. Yüzyıllar Arasında Batı Türkçesinde Tercüme Edilen Eserleri, *Dîvân Disiplinler arası Çalışmalar Dergisi,* 16, 67-156.

Yıldırım, Y. (2006/2). Mukaddime'nin Osmanlı dönemi Türkçe tercümesi. *DÎVÂN İlmî Araştırmalar*, (21), 17-33.

Yıldız, S. (1992). "Bergamalı Cevdet". *TDV İslâm Ansiklopedisi.* https://İslâmansiklopedisi.org.tr/bergamali-cevdet [Erişim tarihi: 19/09/2023]

Yücel, Y. (1988). Osmanlı Devlet Teşkilatına Dair Kaynaklar, Kitâb-ı Müstetâb, Kitâbu Mesâlihi'l-Müslimîn ve Menâfi'i'l- Mü'minîn, Hırzü'l-Mülûk: Ankara.

Yücer, E. (2019). *Sırru'l-Esrâr Literatürü ve Nevâlî'nin Sırru'l-Esrâr Tercümesi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans tezi http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/60592.pdf [Erişim tarihi: 17/09/2023]

TDV İslâm Ansiklopedisi (1994) C. 10. S. 260-265: İstanbul.

Öğüt, S. (1994). "Ebû Yûsuf". *TDV İslâm Ansiklopedisi* https://İslâmansiklopedisi.org.tr/ebu-yusuf [Erişim tarihi: 20/08/2023]

Yörük, A. A (2020). *Nusretü'l-Hamîd Müşîr Nusret Paşa* (Ö.1896) *Mikyâsü'l-Ahlâk Babanzâde Mustafa Zihni Paşa (Ö. 1929) Sülûkü'l-Mâlik Tercümeleri (İnceleme - Metin)* http://ekitap.yek.gov.tr/Uploads/ProductsFiles/0cdaa62b-dce4-4aa1-b6be-491aae232b5e.pdf [Erişim tarihi: 18/09/2023]

Öz Geçmiş

Prof. Dr. Şirvan KALSIN

Şirvan Kalsın, lisans eğitimini Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde tamamladı. Daha sonra Mersin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlayan Kalsın, aynı üniversitede "Nehcü'l-Ferâdis'te Söz Yapımı" adlı yüksek lisans tezini tamamladı. 1999-2004 yılları arasında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalıştı. Bu süre içinde Eski Türk Dili Ana Bilim dalında doktora yaptı. "Harezm Türkçesinde İsim" adlı doktora tezini 2004 yılında tamamladı. Girne Amerikan üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ve Uluslararası Kıbrıs

Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili Edebiyatı Bölümünde Yardımcı Doçent Doktor olarak çalıştı. 2011 yılından itibaren Çağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Kalsın, 2017-2021 yılları arasında Çağ Üniversitesi Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü yapmıştır. 2021 yılından itibaren Çağ Üniversitesi Türkoloji Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü yapmaktadır. "Harezm Türkçesi Grameri –İsim" ve "Aristoteles'ten Nizamü'Mülk'e Siyasetnameler ve Bir Siyasetname Örneği Miftahü'l- Adl" olmak üzere 2 kitabı bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış makaleleri ve uluslararası sempozyumlarda sunulmuş bildirileri olan Kalsın, halen Çağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

15. TANZİMAT'TAN MİLLÎ EDEBİYATA TÜRKÇE SEVDALILARI VE TÜRKÇENİN SADELEŞME MACERASININ "TARAF"LARI

Özlem FEDAİ[1]

Milli birliğin, bütünlüğün teminatlarından olan dil, aynı zamanda bir toplumun kültür taşıyıcısıdır. Bu sebeple milletin birlik ve beraberliğinin, anlaşmasının temel aygıtı olarak dile sahip çıkmak, kültüre, sanata, düşünceye de sahip çıkmak anlamlarına gelir.

Tıpkı Latince gibi yüzyıllar öncesinden iyi işlenen diller, o dille felsefe yapıldıkça, eserler verildikçe evrensel hâle gelir, artık konuşanı kalmasa bile bu evrensellikleriyle canlı kalabilir; hatta konuşanı kalmasa bile yaşamayı sürdürebilir. Bir dilin ulusal olması da o dille verilen yazılı edebiyat metinleriyle mümkündür" (Bkz. Auerbach: 2010: 111). "Bir ulusun bütün bireylerinin ortak bir dil konuştuklarını idrak edebilmeleri için bütün memleketin siyaset ve kültür bakımından belli bir türdeşliğe kavuşması ve bu türdeşliğin bazı kanonik yapıtlarla ifade edilebilmesi gerekir" (Dellaloğlu, 2021: 196) diyen Dellaloğlu üzerinde herkesin birleştiği "klasik" veya kanonik metinlerle dilin ulusallaşmasının ve kalıcı olmasının mümkün olabildiğine işaret eder. Bu noktada Avrupa'da ilk ulusal dil, *İlahi Komedya*'nın yazıldığı dil olan İtalyanca'dır.

Bu makalede, dilin bir milletin birliğinin, kimliğinin, geleceğinin teminatı olduğunun bilincindeki Tanzimattan Millî edebiyat dönemine kadar bazı sanatçıların Türkçeye bilhassa Türkçenin sadeleştirilmesine dair görüşleri, dile sahip çıkma çabaları yansıtılmaya çalışılmıştır. Türk dilinin adlandırılma biçiminde bile ikiliklerin yaşandığı zamanlarda, onu halkın da anlayabileceği bir sadelikle yazmak, özelliklerini doğru biçimde ortaya çıkarmak, konuşma dili ve yazı dili arasındaki farkları ortadan kaldırarak kolayca öğretilmesini sağlamak için fikir beyan eden, fikirlerini de eserleriyle uygulamaya geçiren sanatçılardan sadece birkaçından bahsedilebilmiştir. Böylece anılan sanatçıların Türkçeye sahip çıkma konusunda gelecek kuşaklara bıraktıkları miras da yansıtılmaya çalışılmıştır.

1. Tanzimat Öncesi: "Mahallileşme Akımı"na Rağmen Gittikçe Açılan Uçurum

Türkçe, yüzyıllar boyunca büyük bir coğrafyada (Çin seddinden Hint denizine, Altaylardan Tuna'ya, Viyana kapılarından Yemen'e; Moskova steplerinden kuzey Afrika'ya kadar), değişik kıtalarda konuşulmuş, çok farklı milletlerle, dillerle, dinlerde, kültürlerle ve medeniyetlerle karşılaşmış; kimi zaman onları etkilemiş, kimi zaman da onlardan etkilenerek, birçok kelime alışverişinde bulunmuştur

[1] Prof. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi (İstanbul, Türkiye), ozlem.fedai@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7726-4096

Nihad Sami Banarlı'ya göre "İmparatorluk dilleri, milletlerin hâkim oldukları topraklardan vergi alır, baç alır, mahsul toplar gibi kelime de alırlar. (...) Biz bunlara öteden beri fethedilmiş ülkeler gibi, 'fethedilmiş kelimeler' diyoruz. (...) Esasen yeryüzünde hiçbir kültür ve medeniyet dili, hiçbir zaman öz dil olmak taassubuna ve basitliğine iltifat etmemiştir." (Banarlı, 2009: 30) Türkçe de bir imparatorluk dili olarak temasta bulunduğu ülkelerin dillerinden yüzyıllar boyunca kelimeler almış, hatta o dillerden aldığı kelimelerle ilim ve sanat eserleri vücuda getirmiş, bu dillerden aldığı kelimeleri eğitimde ve devlet işlerinde kullanmıştır.

Divan Edebiyatında medreselerde yetişmiş "İlmiye" ve "Kalemiye" sınıfının kullandığı lisan, Arapça ve Farsçanın istilasına uğramıştır. Bu durum sadece kelime hazinesi ile sınırlı kalmamış, dilin yapısı da değişmiştir. Türkçeye yabancı kip, terkip, edat ve cümle yapısı girmiştir. 14. yüzyılda yaşayan ve *Garipname* adlı Türkçe manzum eseri bulunan Âşık Paşa, Anadolu coğrafyasında erimemenin, birlik ve dirlik olmanın sırrının, ana dilimiz Türkçeye sahip çıkmaktan geçtiğini söylemiştir. (Sezgin, 133-134)

Özellikle 16. asırdan sonra yazı dili olan Osmanlı Türkçesi ile konuşma dili olan Türkçe arasında uçurum daha da artar. Bu tehlike karşısında endişelenen sanatçılar arasında dilde sadeleşme çabaları hız kazanmış, yazı dili ile konuşma dilinin birbirine yaklaşması için çalışılmıştır.

18. yy'da Nedim gibi şairler arasında parlayan "Mahallîleşme Cereyanı" (Türkî Basit) ile Türkçe, özellikle şiir dilinde sadeleşir. Nedim bu anlayışın usta şairlerinden biri olmuş; daha sade bir Türkçe ile devrinin yaşantısından sahnelerle şiirlerini kaleme alır. Böylece halkın kullandığı dil edebiyata taşınmaya başlar. Necati Bey ve Şeyhülislam Yahya'nın başı çektiği bu anlayışta, temel amaç, Klasik Türk Edebiyatını Farsça ve Arapça'nın süslü mazmunlarından arındırmaktır. Mahallîleşme akımının bu sanatçıları, halkın günlük dilinden bazı sözcükleri dahi şiirlerine katmış, mazmunlardan olabildiğince uzaklaşmaya çalışmıştır. Lakin düzyazı dilinde durum hiç de Türkçeden yana değildir. 19. asra kadar geçen sürede, yazı dili olan "Osmanlıca" ile konuşma dili olan Türkçe arasındaki uçurum iyice artmıştır. Artık halkın kendi günlük konuşma diliyle ne gazetelerin ne kitapların ne de resmî yazışmaların dilini anlaması mümkün olabilmiştir. Bu uçurum arttıkça endişelenen aydınlar da olmuş, Türkçeye sahip çıkma konusunda görüş bildirenler, makaleler yazanlar da olmuştur. Tanzimat devrinde de Türkçenin sadeleşerek halk tarafından kolay anlaşılır bir hâl alması için çaba harcayan sanatçılar olmuştur. Aslında Türk dilinde ilk gerçek sadeleşme hareketi Tanzimat nesli ile başlar demek yanlış olmaz. (Bkz. Songar, 1992 ve Önder, 1973: 50).

Bu sebeple Tanzimat sonrasına "Encümen-i Dâniş"te de yer alan devrin aydınları, edipleri işe koyulmuş; öncelikle halka dünyada ve Osmanlıda olan biteni haber

verecek gazetelerin dilinden başlayarak dili sadeleştirmeye çalışmışlar, bu konuda yazılar kaleme almışlar, teklifler sunmuşlardır.

2. Tanzimat Devri: "Osmanlıca mı?", "Osmanlı Türkçesi" mi?, "Türkçe" mi?

Tanzimat'la birlikte edebiyatın "kamusal"laşarak halka dönük olması; halkı eğitme vazifesini üstlenmiş olması, devrin sanatçılarını söz konusu ikilik konusunda harekete geçirir. Namık Kemal, Ziya Paşa, Ahmet Mithat Efendi, Şemsettin Sami, Ahmet Cevdet Paşa, Muallim Naci, Ali Suavi, Ahmet Vefik Paşa gibi şair ve edipler, Türkçenin sadeleştirilip gelişmesi ve itibar kazanması için mücadele ederek çeşitli eserler kaleme alırlar ve sadeleşme cereyanının ilk temsilcileri olurlar. Sonuç olarak Tanzimat devrinde özellikle gazeteler vasıtasıyla halkla buluşturulan edebiyatın birçok türünde belirgin bir "dilde sadeleşme" görülmüştür. İnci Enginün'ün bu husustaki, aşağıda yer verdiğimiz tespitleri son derece haklıdır:

> "Dilin değişmesi Tanzimat sonrası edebiyatının en önemli olayıdır. Bu ihtiyaç da gazete ile okuyucuya hitap etme mecburiyetinden, halkçılık anlayışından kaynaklanmaktadır. İlk gazeteden itibaren dil konusu daima gündeme gelmiş, çıkan dergi ve gazetelerde halkın kolaylıkla anlayacağı bir dil kullanılacağı bildirilmiştir" (Enginün, 2010: 747)

Batıya yönelimin sosyal hayatta olduğu kadar dilde ve edebiyatta da kendini yoğun olarak gösterdiği Tanzimattan itibaren dilin sadeleştirilmesi meselesi de aydınlar arasında oldukça tartışılmış ve taraftar bulmuştur. Padişahın yetkilerinin sınırlandırıldığı, "hak, hukuk adalet, eşitlik, özgürlük" gibi kavramların edebiyatta da sosyal hayatta olduğu kadar yer bulduğu Tanzimat döneminde hem resmî dilin hem de edebî dilin sadeleştirilmesi yoluna da gidilmiştir. Tanzimat edebiyatının ilk kuşağında bir yol açıcı olarak gerek halkın kullandığı Türkçeye karşı gerekse onun hayatını, duygularını yansıtacak, eğitim işlevini üstlenecek bir edebiyatın yeşermesi konusunda en hassas şairlerden biri Namık Kemal olmuştur. Namık Kemal yazılarında, yaşadığı çağda Batıdaki örneklerinin tersine Türk edebiyatının halka hitap etmeyen bir dile sahip olduğundan, ona seslenme görevini yapamadığından dert yanmıştır. Bu yüzden hem bu dile hem de halkından uzak eski edebiyata âdeta savaş açmıştır. Namık Kemal'in, halkın anlayabileceği bir dille yazmak, yazı dilinin sadeleştirilmesi konusunda hassas davranmasına karşılık bilhassa romanlarında bunu başaramadığı gözlerden kaçmaz.

Namık Kemal, 1866'da *Tasvir-i Efkâr* gazetesinin 416. ve 417. sayısında "Lisan-ı Osmanî'nin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazatı Şamildir" adında oldukça önemli bir makale yayınlar[2]. Kemal, bu makalede, her şeyden evvel 19. yy'da halkın kullandığı Türkçe ile edebiyat ve resmi dil olan Türkçe arasındaki farka dikkat çeker. Yazı dilini anlayamadığından, halkın devlet kurumlarında günlük işlerini yürütemediğinden, kendi hak ve sorumluluklarının farkına varamadığından yakınır.

[2] Makale, *Makalât-ı Siyâsiyye ve Edebiyye,* İstanbul, 1317/1911, s. 103- 118 içinde yer almaktadır.

Bu durumun dilimizi, edebiyatımızı da zora soktuğunu, bu zorluğun bir an evvel ortadan kaldırılması gerektiğini savunur. (Metin için bkz. Kaplan, Enginün ve Emil: 1993: 183-192)

Bu makalesinde, "İstanbul'da okuyup yazma bilenlerden dahi belki onda biri yaygın üslûp üzere yazılmış bir kâğıttan ve hatta hukukun kefili olan devlet kanunundan bile faydalanmaya kadir değildir. Çünkü edebiyatımıza birkaç Batı ve Doğu yabancı dilden ödünç alınan şiveler öne geçerek ifadenin ahengine zarar vermiş ve edatlar, tabirler ve ifadeleri, anlatıştan bütün bütün ayrılmış olan yazı üslûbu ise bayağı bir başka lisan gibi olmuştur. Belki de yazı dili ve konuşma dili arasındaki büyük farklılıktan, kalem erbabının çoğu yazdığını söylemekten ve söylediğini yazmaktan utanır. Dilimizde edebi yanlışlıklardan arınmış pek az eser bulunabilir. "(Bkz. Kaplan, Enginün, Emil, 1993: 188-190) der.

Osmanlı Türkçesinde Arapça ve Farsça kelimeler orijinal imlalarıyla yazıldığı için yazı diliyle konuşma dili arasında meydana gelen ikilik, bu makalede Namık Kemal'in odaklandığı en büyük sorunlardandır. Kemal de bu soruna odaklanır. Kemal, köken itibariyle farklı dillerden gelen kelimelerin Türkçe telaffuzuna göre yazılması gerektiğine işaret eder. Ayrıca, makalede Türk dilinin Arapça ve Farsçanın hâkimiyetinden devlet eliyle kurtarılması, yaygınlaştırılması, sadeleştirilmesi ve doğru biçimde öğretilmesi gerektiğini savunur.

Namık Kemal söz konusu makalesinde sadece günün koşullarında Türkçenin maruz kaldığı zorluklara, yazı dilindeki ikiliklere, ortak gramerin olmamasından kaynaklanan Türkçenin öğretimindeki problemlere değinmez, Türkçenin övgüsünü yaparak millet olma yolundaki etkisini de vurgular. Türkçenin birçok bakımdan Arapça ve Farsçadan hiç de geri kalır bir yanı olmadığına da dikkat çeker:

> "(...) Türkçemiz dünyanın en birinci dilleri arasındadır. Onda üç iklimin ve üç dilin güzellikleri toplanmış, onu konuşan halk, dünyanın en nefis tabiatı üzerinde yaşamıştır. Edebiyatımızın böyle bir tabiatın ürünü olması gerekir. Bunun için de dilin kurallarını mükemmel suretle tespit etmek gerekir. Kelimelerimiz tüm halkın, kamunun kullandığı sözcükler olmalıdır. Dilin birimleri, yazı ve anlam bakımından görünüşte değil, gerçekte birleştirilmelidir. Dil her bakımdan tabiileştirilmeli ve bu doğal güzelliğe engel olan külfetli sanatlardan uzaklaştırılmalıdır"

Namık Kemal, farklı milletlerden misaller vererek dilin milletin birliğini nasıl sağladığını da belirtir. Tanpınar, Namık Kemal'in bu görüşlerinin hiç de ihmal edilecek cinsten olmadığına değinerek onu Türkçülük cereyanının ön safına getiren görüşler olduğuna değinir. (Bkz. Tanpınar, 1956: 414 ve bkz. Tanpınar, 1969).

Söz konusu makalesinin dili halk tarafından anlaşılamayacak kadar ağır olsa da Türkçede yazı dilinin sadeleştirilmesi ve halka ulaşması gerektiğini ısrarla savunan N. Kemal'e göre, "Türkçenin bir parçası olan üç dil, telaffuzda oldukça bir olmasına rağmen, yazıda hâlâ asli şekillerini koruyor, teslis inancı gibi sözde bir, gerçekte tam

tersidir."[3] Kemal'e göre, "Türkçede değil bilim, edebiyat bile layıkıyla kitaplaştırılmadığı için Arap ve Acem ve onlara ek olarak kalem ehli dillerini öğrenmek yolunda öğrenim süreçlerinin çoğunu harcamadıkça yazıyla maksatlarını ifade etmeleri mümkün değildir. Hâlbuki o kadar emek başka eğitimlere sarf edilse zeki bir insanı ilim yönünden çok donanımlı bir hale getirir."[4] (Kaplan ve diğerleri, 1993: 186).

Osmanlı lisanı, ortak bir gramere sahip olmadığından yazı dili karmaşık, hatalı ve öğretilmesi güç bir lisandır Kemal'e göre. Namık Kemal, belki de bu sebepten Türk dilinin sözde üç lisanın birleşmesiyle meydana geldiği halde yazıda hâlâ bu üç ayrı dile ait özellikleri muhafaza ettiği"nden şikâyet eder. Sıradan bir insanın en az 6-7 yıl uğraşsa Arapça, Farsça ve Türkçeden oluşan bu karma yazı diliyle ancak bir mektup yazabileceğini lakin bu kadar emeği başka bir ilme sarf etse oldukça mesafe kat edebileceğini dile getirir. Özetle Kemal makalesinde bazı müspet tekliflerde de bulunur:

> 1- "Türkçe bir gramer yapılması (Dile lazım olan Arapça, Acemce kaideler de bulunmak şartıyla)
>
> 2- Ecnebi dillerden alınacak kelimelerin tahdidini temin edecek lügat tanzimi (Türkçede kullanılan Arapça ve Farsça kelimelerle Garp dillerinden alınacak ilmi ıstılahlar ve teknik kelimeler bu lugata girecektir. Namık Kemal bu lügat fikrinde Kamus ve Ferhengi Şuuri'yi yenileştirerek basmak isteyen Şinasi'ye karşı adını kullanmadan itiraz eder.)
>
> 3- Yabancı dillerden alınan bu kelimeleri Türkçede kullanıldıkları mana ile ve kullanıldıkları şekilde tespit etmek
>
> 4- İfade-i meram ve rabt-i kelam şivelerinin tabiat-ı lisana tatbiken tadil ve tecdidi (ki bunun için bir antoloji yapılmasını teklif eder. Ebuzziya'nın Numune-i Edebiyat'ı bu fikirden doğacaktır.)
>
> 5- Lisanımıza mahsus bir belagat kitabının telif ve tedrisi (Ekrem Bey'in Talim-i Edebiyatı ve kendisinin ona dair yazdığı küçük kitap)" (Bkz. Tanpınar, 1956:406-407)

Namık Kemal'in 1866 tarihli bu makalesi ardından Türk diliyle ilgili tartışmalar birkaç koldan ilerler. Elbette bunların başında edebi dilde anlaşılır olmama durumu gelir ki zaten Namık Kemal de bu sorunu dile getirmiş, sanat uğruna mananın kurban edilmesine karşı çıkmıştır. Ayrıca Arapça ve Farsçadan geçmiş kelimelerin Türk telaffuzuna göre yazılması gerektiğini söylemiştir. Bu konuyu gündeme getirenlerden biri de Ahmet Mithat Efendi'dir. Ahmet Mithat, Şinasi'nin yaptığı

---

3 "Türkçenin eczâ-yı terkibi olan üç lisan ki, telâffuzda oldukça ittihad bulmuşken, tahrirde hâlâ hey'et-i asliyyelerini muhafaza ediyor, ekanim-i selâse gibi sözde güya müttehid ve hakikatte zıdd-ı kâmildir."

4 "Türkçede, değil fünûn, hâlâ edebiyat dahi lâyıkiyle tedvin olunmadığı için Arap ve Acem ve onlara ilâveten ehl-i kalem, lisanlarını öğrenmek yolunda zaman-ı tahsilin bir çoğunu ifnâ etmedikçe tahriren dürüstçe ifade-i merâm kabil değildir. Halbuki o kadar himmet maarif-i sâireye sarfolunsa, zeki bir insanı bayağı bir âlem-i zû-fünûn eder."

sadeleştirmeyi daha da ileriye götürmenin kabil olduğunu savunacak, hatta tüm yazı hayatında bu konuyu kendi eserlerinde de uygulayacaktır. Lakin o da Arapça ve Farsçadan alınmış kelimelerin atılmasına karşıdır, fakat dil kurallarının kullanılmamasını savunur." (Bkz. Enginün, 2010: 750)

Tanzimat döneminde Namık Kemal'in "Lisan-ı Osmanînin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazâtı Şâmildir" başlıklı makales ardından süregelen tartışmalardan biri de dilimize Türkçe mi Osmanlıca mı deneceği üzerinedir. Cevdet Paşa *Kavaid-i Osmaniye* (1867) adlı kitabını yazdığında, Türkçe yerine Osmanlıca kelimesini kullanmış ve Osmanlıcayı Türkçe, Arapça ve Farsçadan oluşan bir karma dil olarak kabul etmiştir. Bu eserin yazılmasından 9 yıl sonra Süleyman Paşa, askeri okullar için yazdığı Dilbilgisi kitabına *İlm-i Sarf-ı Türkî* (1876) adını verecek ve artık "Lisan-ı Osmanî" kavramı yerine "Lisan-ı Türkî" yerleşmeye başlayacaktır. Hatta Süleyman Paşa, *Tarih-i Âlem* (1876) adlı tarih kitabında İslamiyet öncesi Türk tarihine verdiği yerle Türkçülüğün öncü kişileri arasına" girecektir. (bkz. Enginün, 2010: 753)

Namık Kemal, 1866'daki makalesinden sonra 1880'e gelinceye dek dile ait adlandırmalarında bir değişiklik yapmış olmalıdır "Lisan-ı Osmanî" yerine artık "Lisan-ı Türkî" demeye başlamıştır.

Namık Kemal, 1880'de *Hafta* dergisinde yayınladığı "Lisân-ı Türkî-i Osmanî" adlı yazısında ise, "konuştuğumuz dilin Türk dili olduğunu bu dile "Osmanlı Lisânı" demenin doğru olmayacağını dile getirir. Dilimize girmiş olan Arapça ve Farsça kelimeleri çıkarıp atmanın her zaman mümkün olduğunu, bunların yerine dilimizin kaynağı olan Doğu Türkçesindeki unutulmuş kelimeleri uyandırarak dilimize almanın daha doğru olacağını" dile getirir.

Hafta dergisindeki yazılarında Kemal'in, "Edebiyat ve alelehusus şiir hissiyat ve efkâr-ı milliyenin tasvirinden, lisân-ı edebî herkesin söylediği lisânın düzgüncesinden ibaret olmak iktiza eder" görüşleri dikkat çekicidir ki, sanatçı buradaki yazılarında, halkın konuştuğu Türkçenin herkesin anladığı dil olarak edebiyat metinlerinde esas alınmasını ister. Namık Kemal *Celal Mukaddimesi, Tahrib-i Harabat* ve *Takip* adlı eserlerinde de bu konulara aralıklı olarak değinmiştir.

İbrahim Şinasi (1826-1871), halkın kullandığı atasözlerini derleyen *Durub-ı Emsâl-i Osmaniyye* (1302/1886) adlı sözlük çalışmasından da anlaşılacağı üzere halka ulaşmak, onu eğitmek düşüncesine hizmet etmek amacıyla yalın ve sade bir Türkçe ile eser vermeye çalışmıştır. Türk edebiyatında ilk kez ciddî biçimde halk kaynaklarından yararlanan Şinasi, bilhassa *Şair Evlenmesi* (1860) oyunu ile halkın konuşma diline yakın bir "sade Türkçe" ile eser vermiştir.

Ahmet Mithat Efendi (1844-1912), "gele gele Osmanlı kitabeti o dereceyi bulmuştur ki 'Kalem'e alınan her şeyi ne Arap ve Acem ve ne de Türk anlamayarak, bu lisan

yalnız birkaç saat arasında tedavül eder bir lisan-ı hususî haline girmiştir" diyerek yazdığı eserleri halkın anlayacağı konuşma diline yakın bir Türkçe ile yazmıştır. Amacı halkı eğitmek olduğundan, yazdığı romanları da halkın anlayabileceği sade Türkçe ile yazmaya özen göstermiş, halkın söz dağarcığına, deyim ve atasözlerine o da yer vermiştir.

Şemsettin Sâmi (1850-1904), Türk dili ile ilgili oldukça önemli ve faydalı eserler yazmıştır. Bu konudaki en önemli eseri *Kamus-ı Türkî*, Türkçenin gerçek anlamda ilk sözlüğüdür. Ayrıca, *Kamus-ı Fransevî* (Türkçe-Fransızca, Fransızca-Türkçe) 2 ciltlik bir sözlüğü de olan Şemsettin Sami, *Kamus-ı Türkî*'nin Önsöz'ünde Türkçenin o zamanki durumunu masaya yatırmış ve yapılması gerekenleri uzun uzun anlatmıştır.

Şemsettin Sâmi, yaşadığı süre boyunca Türkçeye "Osmanlıca" denmesine karşı çıkanlardan biri olur. "Osmanlıca bu devletin adıdır, hâlbuki Türk dili çok daha eski bir kavmin dilidir." Diyerek Türkçenin haysiyetini savunmuş, üstelik önsözünde bu görüşlerine yer verdiği *Kamus-ı Türkî* adında bir de sözlük hazırlamıştır. Şemsettin Sami'nin anladığı tasfiyecilik ise, konuşma diline girmeyen kelimelerin atılmasıdır." (Enginün, 2006: 751)

Şemsettin Sâmi, eserinin başında net biçimde Türkçeyi tüm lisanlardan üstün tutar ve acil olarak bir Türkçe sözlük ihtiyacından bahseder: "*Her lisanın en mükemmel ve en mufassalı olduğu halde, biz neden bütün âlemden müstesna olarak, lisanımızın bir lügat kitabı ihtiyacından müstağni olalım.*" (Şemsettin Sâmi, *Kâmus-ı Türkî,* 1317 ve bkz. Levend, 1969: 108-112) Aşağıda Şemsettin Sami'nin Türkçe konusundaki değerlendirmelerinden bazılarına yer verilmiştir:

> "Doğu Türkçesi ile Batı Türkçesi bir tek değildir, ikisi de Türkçedir. Gerçek bu iken, 800 yıldan beri her iki lehçe arasında ilişki kesilmiş, iki dilin şairleri birbirinden uzaklaşmaya çalışmış, imlada ve yazıda büsbütün ayrı bir yol tutturmuş, bilgisizlik ve aldırış etmemek yüzünden dilimizin bu iki lehçesi, birbirinden ayrı iki dil haline gelmiştir. Bunlardan doğu Türkçesi eski halinde kalmıştır. Bizim batı Türkçemiz ise, yüzyıllar boyunca değişip şimdiki durumunu almıştır. Bu bir gerileme mi yoksa ilerleme midir? Batı Türkçesi söyleyiş ve yazışta incelik kazanmış, Arapça ve Farsça ile başka dillerden aldığı hesapsız kelimelerle genişlemiştir. Bu bir ilerlemedir. Ancak Türk dili kurallarının temeli olan söz uyumunu biraz getirip, bu kurala uymayan birçok kelimeler ve deyimler meydana gelmiş ve katıksız Türkçe olan binlerce kelime unutulmuş, yabancı kelimeleri muhtaç olarak bir "diller türlüsü" haline gelmiştir ki, bu da bir gerilemedir." (Levend, 1969: 108-109)

Şemsettin Sâmi, *Kamus-ı Türkî*'nin önsözünde "Bir dilin sözlüğü, bu dilde kullanılan bütün kelimeleri toplamış kullanılmayan kelimeleri de atmış olmalıdır. Dilimiz Türk dilidir. Bu dilin sözcüklerine başka ad düşünmek saçmadır (lisânımız lisân-ı Türkîdir. Bu lisâna mahsûs lûgat kitabına dahi başka isim düşünmek abestir. Lisânımızda müstamel kelimelerin cümlesi de her hangi bir lisândan me'hûz olursa olsun, hakikaten müstamel ve malûm olmak şartıyla Türkçeden ma'dûddur.)" (Sami,

1317/1901 (2008): 3 ve Levend (1969: 108-109) diyerek hem sözlüğünde kullandığı "Türkçe" ifadesini hem de Türkçeyi savunmuştur.

Yine sözlüğünde Ş. Sâmi, Türklüğü de yüceltecek ifadelere yer vererek Türkçeye daha çok emek verilmesi gerektiğini, bu dile diğer dillerden geçmiş yabancı kelimelerin eğer Türkçe karşılıkları varsa onlara "Türkçeye Osmanlıca denilemez. Bu dilde konuşan kavmin adı Türk, dili de Türk dilidir. Türk, "intisabiyle iftihar olunacak" bir büyük kavmin adıdır" dedikten sonra hazırlanan sözlüklere de eleştiri getirmiştir. Gereksiz yabancı kelime ve deyimleri dilimizden çıkarıp saf Türkçe kelimeleri çoğaltmaya çalışmalıyız. Türkçemiz sanıldığı gibi dar bir dil değildir. Dünyada konuşma dili başka, yazı dili başka bir kavim varsa o da biziz. Bizim yazdığımız dil, söylediğimiz dilden büsbütün ayrıdır." (Levend, 1969: 112)

Şemseddin Sâmi, Türkçe konusundaki fikirleri ve çalışmalarıyla Meşrutiyet dönemine de oldukça tesir etmiştir. Sâmi, Türkçe'nin kendi sözlüğüne duyduğu ihtiyacı; "her lisanın en mükemmel ve en mufassal lûgat kitabı yine o lisanda mütekellim olanlar tarafından zabt ü tedvin olunduğu halde, biz neden, bütün âlemden müstesna olarak, lisanımızın bir lûgat kitabı ihtiyacından müstağni olalım?" (Ş. Sâmi, 1317:2) sözleriyle açıklar.

Halka, devlet karşısındaki görev ve sorumluluklarının benimsetilmesi devlet işlerinin halkın anlayacağı bir dille yürütülmesi Tanzimat döneminde aydınların üzerinde birleştiği konulardan biri olmuştur. Resmî yazışma dilinin sadeleştirilmesi için çaba harcanmıştır. Bu konuda özellikle Namık Kemal'in çaba harcadığı dikkat çeker. Aynı zamanda halkın eğitilmesinin amaçlandığı bu dönemde halkın devletle olan işlerinde kolaylık sağlanması, edebiyat dilinin de sadeleştirilmesi hedeflenmiştir. Şinasi, Namık Kemal, Ahmet Mithat Efendi, Ahmet Vefik Paşa gibi isimler, edebiyat yoluyla halkı eğitmek, böylece Batılılaşma yolunda önemli adımlar atılmasına hizmet etmek adına yazı dilinin sadeleştirilmesi, resmî dilin günlük konuşma diline yaklaştırılması konusunda da çalışırlar.

Tanzimat devri romancılarından Recâizâde Mahmud Ekrem, 1891 tarihli *Araba Sevdası* romanında, kahramanı Bihruz Bey üzerinden Türkçenin maruz kaldığı en büyük tehlikenin artık Fransızca olduğunu dile getirir. Alafrangalaşma özentisi içindeki aydınlar, artık Türkçeyi de Arapça, Farsça gibi bir Doğu dili sayarak aşağılar. Türkçe'nin herhangi bir yeterliliğe sahip olmadığını bu dille düzgün bir şiirin yazılamayacağını düşünür ve Fransızca konuşmak için âdeta yarışırlar. Romanda Türkçenin alafranga züppelerce uğradığı aşağılamaya karşılık, Fransızcanın bir zamanlar Arapça ve Farsçanın gördüğü itibar gibi itibar kazanması uzun uzun anlatılır.

Bihruz Bey; karşısındakiyle konuşurken, kendi içinden konuşurken hatta düşünürken bile ısrarla Fransızca kelimelere yer verir. Halktan insanların

konuştuklarını anlamasına önem vermez. Aşağıdaki örnekler Bihruz'un diyalogları ve iç sesleri üzerinden Türkçenin maruz kaldığı Fransızca tehlikesinin yazar tarafından nasıl karikatürize edildiğini gösterir:

> "Kom se degutan!. (ne kadar iğrenç) Bir kadına böyle de "kur" edilir mi? Aman yarabbi ne bayağı insanlar! Ne adi kadınlar! Ben de kurör"lük (hovardalık) ettim. Lâkin böyle "iskandalö (rezilce, skandal derecesinde) hareketlerde bulunmadım. (...) Yazık, povr fiy (zavallı kız) şimdi sağ olaydı o da buralarda bulunurdu ya! Evet!. O da çıkardı gezerdi, ama nasıl? Nobl (soylu, asil) bir hanıma lâyık surette Evet!. Şimdi o benim fiyansem (nişanlı) olacaktı. (...) Yazık! An sezan... Se biyen to pur murir! (on altı yaşında, ölmek için çok erken) Ah!. O şimdi soluk kefeniyle kara topraklarda yatıyor ben geziyorum niçin mezarının başında ağlayamıyorum? O mezar nerede?. Of! "kom se trist! (çok üzücü!, ne kadar üzücü!) Sevdiğini kaybet de toprağını bilme!. Malörö kö jö süi! (ne kadar kederliyim) Aman şuradan gideyim de şu hâli gözüm görmesin!" (Ekrem,2016: 245)

Bihruz Bey yaygın olarak bilinen bir çiçeğin Türkçe ismini dahi bilmez Fransızcasını bilir ve anlamını öğrenmek için lûgate bakmak zorunda kalır:

> "Okuyalım: "Jırıfle (menekşe)yi bilirim Fakat Türkçesini bilmem Biyanki'de olmalı Frenk benefşesi ak veya kırmızı şebboy işte o çiçek orada saklar. Ne saklar? Tek bir isim saklar demetinin altında. Bir tek isim ki hiçbir eko (yankı) onu asla tekrar etmedi. Rüya görmek yakışmıyor, ama "reve"yi Türkçede anlatacak başka da bir lügat var mı ya?. Bakalım Biyanki'ye o ne söylüyor (Ekrem, 2016: 191)
>
> "- Mersi! Şer mer! (teşekkür ederim, sevgili anne)
>
> - Benimle konuşurken Frenkçe karıştırmasan daha çok hazzederim.
>
> - Dilim alışmış da Orüvuar (hoşçakal) valide!" (Ekrem, 2016: 222)

Bihruz Bey, Türkçe, Arapça ve Farsça kitaplara da olumsuz tavır alır, onları küçümser, hatta kütüphanesinden kaldırarak evin en kuytu köşelerine hapseder. Onun bu tavrı Batı özentisindeki aydınların Türkçe, Arapça ve Farsça karşısındaki olumsuz tutumlarına örnektir:

> "Avrupa tarzı kütüphanesi içinde yakışmadığından dolayı bir kısmı şunun bunun tarafından aşırılan bir takımı ise harem dairesinin alt katında dolap altları, yüklük gibi yerlere perişan bir şekilde atılıp bırakılan Türkçe, Arapça, Farsça kitapların arasına karışmış olan Lügat-i Osmaniye adındaki Türkçe diksiyoner hatırına geldi" (Ekrem, 2016: 71)

Araba Sevdası'nın alafranga kahramanı Bihruz Bey kendi diline, kültürüne o kadar uzaktır ki, âşık olduğu kadına bir aşk mektubu yazarken başvurduğu şairin Divan şairi Enderunlu Vâsıf' (1759-1824) olduğunu bilmez bir yabancı şairden yararlandığını sanır. Vâsıf'ın şiir dilini anlamaması Çince mi bunlar" demesi, Bihruz'un cehaletini, kültürüne yabancılaşmasını gösterdiği gibi Ekrem'in 18.-19. yy Divan Edebiyatı şairlerinin dillerinin sıradan halk tarafından anlaşılamayacak kadar ağır oluşuna ironik bir değinmedir. Kendi şairinin şiir dilini Çince zanneden Oysa

Bihruz, günlük konuşma dilinde kullandığı Türkçe kelimeler arasına rahat ve gereksiz şekilde Fransızca kelimeler sokuşturmaktan geri durmaz:

> "(...) Aradığını bulamadığı, gördüğü şeylerin çoğunu anlamak şöyle dursun okumayı bile başaramadığı için sıkılarak, ara sıra da bıyık altından gülerek, alayla - Çince mi bunlar? Kel drol do lângaj! (Ne garip bir dil!) demeye başladı. Gerçekten şairin kasideleri içinde gözüne takılan ve kendine tuhaf gelen sözlerden:
>
> "Çûb-ı müjeye nola dayansa nigeh-i yâr
>
> Bâ-za'f-ı savm haste-i bî-tâb u tüvândır
>
> Kâfûr gibi ten ile o bâlâ-kad-i nâzik
>
> San kâmet-i şem'-i asel-i câmi'-i ândır. "(Ekrem,2016: 70)

3. Servet-i Fünûn Devri:

Sanatlı Söyleyişe Karşılık Sade Türkçeyi Savunanlar M. Emin Yurdakul ve Necip Türkçü

Servet-i Fünûncular meseleye estetik açısından yaklaştıkları için Türkçenin sadeleştirilmesine, sanatlı söyleyişerin halka hitap etmek düşüncesiyle değiştirilmesine karşı çıkarlar. Örneğin Cenap Şehabettin yazılarında, 'Edebiyat-ı Cedide'nin lisanımızın iki mâder-i mühimi olan Arabî ve Farisîden, lüzumuna binaen alınmış birkaç kelimeden' başkasının bulunmadığını iddia eder (Bkz. Enginün, 2010: 756).

Abdülhak Hamid gibi Tanzimat devri sanatçılarının ve Servet-i Fünûncuların şiirlerinin dil bakımından klasik şiir dilimizden daha az kapalı olmadığını öne süren Rıza Tevfik, bu neslin Türkçenin sadeleşmesine yardımcı olmak yerine engel oldukları görüşündedir (Uçman, 2004: 47) ki tespitlerinde haklıdır. Şiir dilinde sanatta estetik ve şahsilik adına, dilin sadeleştirilmesine karşı çıkan Servet-i Fünûn sanatçılarından bazıları, romanlarında daha sade bir dile yönelmişlerdir. Ancak başta Mehmet Rauf, Hüseyin Rahmi olmak üzere Servet-i Fünûn romancıları sade Türkçe ile eserlerini vermiş; Türkçenin "alafrangalaşma" ile maruz kaldığı Fransızca tehlikesine yer vermişlerdir. Örneğin *Eylül* (1901) romanında; Suat ve Necib'i ortak bir müzik zevkinde birleştiren ve aşka götüren Fransızca eserler ve bazı kelimeler metnin içinde anılır. Ancak *Araba Sevdası*'nda olduğu gibi bir yoğunluk arz etmez.

Hüseyin Rahmi Gürpınar' (1864-1944)ın *Şıpsevdi* (1901)'de, Arapça, Türkçe ve Fransızca kelimelerin toplumun farklı kesimlerinde nasıl karşılandığı, kullanıldığı alafranga züppe Meftun Bey'in çevresinde, Hüseyin Rahmi'nin alaylı nazarıyla ele alınır:

> "Lebibe resme bakarak:
>
> -Ha Promete'yi soruyorsunuz... O mitolojik bir 'suje'dir.
>
> -Azize: Kızım Frenkçe anlamayız. Rica ederim, bize düpedüz Türkçe söyle...

> -Lebibe: Esatire ait bir mevzudur.
>
> -Azize: O ne demek o? Sanki bu söylediğin Türkçe mi?
>
> -Lebibe: Arapça!
>
> -Azize: Benim anamı Arap'a vermediler yavrum! Ben ne anlayayım ondan? Bunun Türkçesi yok mu?
>
> -Lebibe: Efsane...
>
> -Azize: Feshane mi?
>
> -Lebibe: Ay yine dilim Arapçaya gitti. Masal, masal..." (Gürpınar, 2022: 298)
>
> "(...) Baba Efendi, büyük bir konesör'sünüz zannederim.
>
> -Affedersiniz evladım, anlayamadım. "Konsol" mu buyurdunuz.
>
> -Hayır... Sanattan anlıyorsunuz galiba?
>
> -Bunda anlaşılmayacak ne var? Eğer ressam oraya o çiçeğin resmini yapmasaymış iş tamam olacakmış. Bakanlarda ne abdest kalacakmış ne tahammül... Çiçekle edep yerini örtmek... Bu da Frenklere has bir zarafet, tuhaf bir namusluluk... Yine aferin... Edepli bir ressammış." (Gürpınar, 2022: 272)

Servet-i Fünûn devri sanatçısı ve Namık Kemal'in oğlu Ali Ekrem (Bolayır, 1867-1937), ise babasının aksine, Osmanlı Türkçesini bir kültür ve medeniyet dili olarak görür dilimizin "Osmanlı Türkçesi" olduğunu savunarak, bu dilin halkın anlaması düşüncesiyle sadeleştirilmesi taraftarı olmaz. Bu konudaki fikirlerini içeren ilk eseri, manzum bir eser olan *Lisan-ı Osmânî* (1332/1916)'de Osmanlı lisanının sadeleştirilerek "kısır"laştırılmasına karşı çıkmıştır. Ali Ekrem, aslında dilde sadeleştirmede aşırılığa gidenlere, yani öz Türkçecilere ya da özleştirmecilere karşıdır. Ömer Seyfettin ve arkadaşlarının "Yeni Lisan" hareketinin Türkçeyi kısırlaştırdığını, bir medeniyet dili olmaktan uzaklaştırdığını öne sürmüştür. "Ona göre, pek çok Arapça ve Farsça kelime ve tamlama, halkın diline yerleşmiş ve üstelik kendi dillerindeki özellikleri de yitirmiştir. Bu nedenle Osmanlı Türkçesindeki Arapça ve Farsça kelime ve tamlamalardan vazgeçmek doğru değildir. Bütün bu görüşler, Bolayır'ın bu eserinde dilde sadeleşme hareketine pek sıcak bakmadığını göstermektedir". (Karaca, 2006: 236)

Lisan-ı Osmanî'de, Türkçenin sadeleştirilmesine ilişkin ölçütlerini beş maddede sıralamış, en az babası kadar dil üzerine kafa yorduğunu göstermiştir:

> "1. Dile sadeleşme gereklidir ama her mefhumun sade bir dil ile ifade edilmesi kâbil değildir. Eski Türkçeden ya da diğer lehçelerden kelime almak, yabancı bir dilden kelime almaktan farksızdır. 2. Resmî lisan ile husûsî lisan ayrıdır. Resmî lisan hakkında etraflı olarak düşünüp bir karara varmak gerekir. 3. İmlâ birliği sağlanmalıdır ama bu birlikte aydınların kullanımı esas alınmalıdır. 4. Lisândan yabancı kelimeleri bütünüyle atmak ya da yabancı kelimeleri bütünüyle Türkçeleştirmek mümkün değildir. Farsça terkipler hâlâ yaşamaktadır ve bunlara gayri milli demek doğru değildir. 5. Artık güzel bir Türkçe kullanılmamakta ve yazı kaidelerine uyulmamaktadır." (akt. Şenderin, 2016: 255)

Ali Ekrem, Cumhuriyet devrinde yayınladığı *Lisanımız* (1930) kitabında ise Türkçenin sadeleştirilmesi adına başvurulan aşırılıklardan "Tutulan yol yol değildir" diyerek (Ali Ekrem, 1930: 43) şikâyet edecektir.

Demek oluyor ki Namık Kemal'in oğlu Ali Ekrem, estetik kaygılardan dolayı babasının yolundan yürümemiş Arapça ve Farsçanın dilden arındırılmasının Türkçeyi zayıflatacağına inanmıştır.

Namık Kemal'le aynı fikirde olan Servet-i Fünûn sanatçısı Necip Türkçü, halka hitap etmeyen bir yazı dilinin hiçbir temeli olmayacağını, konuşma dilini yazı dili yapmak lazım geldiği anlayışını devam ettirmiş ve Namık Kemal'in mirasını kuşanmıştır.

Servet-i Fünûn devrinin önemli yazar ve eleştirmenlerinden Hüseyin Cahit Yalçın, Ruşen Eşref Ünaydın'a verdiği bir mülakatta, Ünaydın'ın "terkipsiz bir dil kullanmak" konusunda sorduğu soru üzerine, Türkçenin; Arapça ve Farsça sözcüklerden temizlenerek sadeleşmesi gerekliliğine işaret etmiş, Türkçe'nin Arapça ve Farsçadan ibaret olmadığını, bu dillerin Türkçe üzerinde bir "yük" olduğunu belirtmiştir ve "(...) Şüphesiz ki dil gittikçe sadeleşecek. Ben bu bahislerle uğraştığım zaman dil meselesi dikkati nazarımı çekmişti. Nasıl birçok siyasi müesseselerde yabancılara birçok imtiyaz vermişsek, dil müesseselerimizde de Arap ve Acem kelimelerine geniş bir imtiyaz vermiştik. O yabancı kelimeler, dehşetli surette içeri girmişlerdi. (...) İşte bu düşünceler üzerinedir ki ben bir dil bilgisi kitabı yazmayı düşündümdü. O zamana kadar mekteplerde senelerce Arapça, senelerce Farsça okunurdu. Bu dersler, o dilleri öğrenmek için okutturulsaydı, neyse, yine de akla yakın kabul edilebilirdi. Fakat sırf Türkçeyi öğrenmek için bu işkencelerle karşı karşıya bırakılmak feci şeydi. Bunun önüne geçilmeliydi. Gerçi Cevdet Paşa, Türkçenin kaidelerini yazmamış değildi; fakat bunu yazarken Arab'ın gramer kaidelerine bakmış ve Türkçeyi, birkaç dilden meydana gelmiş bir dil olarak görmüştü. (...) Yalnız ben de sadeleşmek tezini bütün ruhumla müdafaa ettiğim halde kendim ara sıra terkipli yazdım. Çünkü asırların kalemimin üzerine bıraktığı bir terkip yükü vardı ki, ruhum onunla enikonu anlaşmış, bağdaşmıştı. Bu alışkanlıktan yavaş yavaş silkinmeye çalıştım" (Ünaydın, 1985: 94- 96) şeklinde cevap verir.

Geleneğin reddedilerek tamamen Batılı bir şiir anlayışının yerleştirilmeye çalışıldığı (Edebiyat-ı Cedide) devrinde, Servet-i Fünuncuların sanatlı söyleyiş için sade Türkçeyi feda etmelerine karşı çıkan önemli bir isim Mehmet Emin Yurdakul (1869-1944) olur. Yurdakul, Servet-i Fünûn edebiyatının en etkin zamanında, 1898'de *Türkçe Şiirler* adlı kitabını yayınlayarak Türkçe konusundaki haklı ısrarını göstermiştir.

Cemalettin Afgani'nin "meclisindeyken *Türkçe Şiirler*'i yazan Yurdakul, "*Ben İstanbul lehçesini anamdan, babamdan, sonra Anadolu lehçesini karımdan*

öğrendim; onun saf ve asil ruhunun kaynaklarından Türklük aşkının kevserini içtim" demiştir. (Tuncer, 1994:119-120), (Uçman, 2013: 613-614).

Türkçe Şiirler'de şairin saf Türkçe ile yazdığı dokuz manzume, çağdaşı Batıcı Servet-i Fünûn şairlerinin sanat uğruna Türkçeyi hor gördüğü bir zamanda, Arapça ve Farsça'yla ağır, süslü tamlamalarla yazdıkları şiirlere karşı Türkçenin haysiyetini koruyan milliyetçi bir meydan okumadır. Bu kitapta saf bir Türkçeyle kaleme alınan şiirler, "Biz Nasıl Şiir İsteriz?", "Anadolu'dan Bir Ses –Yahud- Cenge Giderken", "Yunan Sınırını Geçerken", "Tırhala Kalasına Bayrak Diktikten Sonra", "Şehid Yahud Osman'ın Yüreği", "Yetim Çocuk -Yahud- Ahmed'in Kaygusu", "Ah Analık –Yahud- Zeyneb'in Duâsı", "Kur'ân-ı Kerim", "Güzellik ve İyilik Karşısında" adlarını taşır.

Türkçe Şiirler, "Millî Edebiyatın hangi unsurlara sahip olması gerektiği fikrinin belirlenmesini sağlamakla kalmamış uyanışın ve kendi kimliğini arama arzusunun da sembolü olmuştur (Argunşah 2004: 185).

II. Abdülhamid ve Meşrutiyet devri sanatçılarından Necip Türkçü (1871-1950), "mümkün mertebe konuşma diliyle, hatta pek anlaşılmadık mahalli kelimelerle yazdığı makalelerinde batılı dil bilginlerinden, filozof ve sosyologlardan faydalanmak suretiyle dili çeşitli bakımlardan incelemiş; mevcut yazı ve edebiyat dilimizin esassız ve faydasız olduğunu, bunun yerine konuşma dilinin temel alınması gerektiğini ilmi bir şekilde ortaya koyar." (Bkz. Huyugüzel, 1984: 96)

Necip Türkçü, *Hizmet gazetesindeki* "Türkçe- Dilimiz" adlı seri yazılarından 8. sinde Türkçe sözler de Arapça ve Acemce sözlerin gördüğü işi görürler ve gördürebiliriz. Bu sözleri bu kadar milyon kişi kullanıyor ve konuşuyor, bunlarla anlaşıyor. (...) . Ötede beride horlanan, sürünen dilimizi diz çökerek kaldırmalı, bağrımıza basmalıyız." (Necip Türkçü, *Hizmet,* nr., 1659, 9 Mart 1317/21 Mart 1901) diyerek, Türkçenin Servet-i Fünûn edebiyatçıları elinde hor görüldüğüne değinerek, onun sadeleştirilerek, bağra basılması, ona sahip çıkılması gerektiğini ısrarla vurgulamıştır.

1911'de Selanik'te çıkan *Genç Kalemler* dergisi etrafında toplanan Ömer Seyfettin, Ziya Gökalp gibi yazarlar "millî bir edebiyat ancak millî bir dille meydana getirilir" düşüncesinden harekete "Yeni Lisan" hareketini başlatırlar. Yazı dilinin yaşayan İstanbul Türkçesi olması gerektiğini söyleyen *Genç Kalemler;* Türkçeleşmiş Türkçe kelimelere sahip çıkıp Tasfiyeciliğe karşı olmuş ve bu anlayışla Türk dilinin özüne dönüşünü temsil etmiştir.

Ömer Seyfettin, 1911'de Ali Canip'e yazdığı mektupta tedavülde olan ağır dilden nefret ettiğini, lisanın berbat bir durumda olduğunu söyler. Arapça, Farsça terkipleri gereksiz bulan yazar, fikrine güvenmeyenlerin süsle göz boyamaya çalıştıklarına kanidir. "Yeni Lisan" makalesinde,

> "1- Arapça ve Farsça dilbilgisi kurallarının kullanılmaması, bu kurallarla yapılan tamlamaların kaldırılması,
>
> 2- Arapça ve Farsça sözcüklerin Türkçede söylendikleri gibi yazılması,
>
> 3- Başka Türk Lehçelerinden sözcük alınmaması,
>
> 4- İstanbul konuşması esas alınarak yeni bir yazı dilinin oluşturulması,
>
> 5- Dil ve edebiyatın Doğu-Batı taklitçiliğinden kurtarılması"

gibi hususlar yer almıştır.

Ömer Seyfettin ve Ali Canip, Türkçede yüzyıllar boyu süren Arapça ve Farsçanın saltanatını artık sona erdirmek istemektedir. Yöntem bu konuda, "Arapça Farsça tamlamalara hiç lüzum yoktur. Bunlar ancak süs içindir. Kimin gösterecek, sergileyecek bir fikri yoksa bunları çok kullanır..." der (Yöntem, 1947: 11).

Zaten Milli Edebiyat neslinin genel dil anlayışında da Ömer Seyfettin'in kaleme aldığı "Yeni Lisan" makalesinde de dikkat çeken ortak nokta, bir kavrama Türkçe ismi varken onun yerine Arapça ve Farsça karşılıklarının kullanılmasına karşı olmaktır (Tuncer, 1994: 337) ifade eder.

Ömer Seyfettin ve Genç Kalemler'in Türkçe konusundaki hassasiyetini ortaya koyan bu makale, Millî Edebiyatın da beyannamesi gibidir. Bu makale, "bu yüzyılın başında yapılan bilgili ve şuurlu bir dil hareketinin de adı olur" (Öksüz, 1995: 85). Ömer Seyfettin bu makaleyle, terakkinin (ilerlemenin) temelinde "millî lisan"ı görecek ve:

"Türkler ancak kuvvetli ve ciddî terakkî ile hâkimiyetlerini, mevcudiyetlerini muhafaza edebilirler. Terakkî ise, ilmin, fennin, edebiyatın hepimizin arasında intişarına vabestedir. Ve bunları neşir için evvela lazım olan millî ve umumî bir lisandır" (Ö. Seyfettin, 2001: 112) diyecektir.

Dilin bir millet için ne anlama geldiğini çok iyi bilen Ömer Seyfettin, Türkçeyi Türklerin varlıklarını idame ettirmede en önemli husus olarak görür. Nitekim "Osmanlıca Değil Türkçe" adlı makalesinde "*Milliyet muhabbetinden vatan muhabbeti, vatan muhabbetinden de lisan muhabbeti doğar.*" (Ömer Seyfettin, 2001: 227) sözleriyle dile olan bağlılık olmaksızın vatana ve milliyete bağlılığın da tam olamayacağını dile getirir. Bu sebeple Ömer Seyfettin, dili bir milletin manevî varlığının göstergesi olarak kabul eder.

"Milliyetimiz nasıl Türklük, vatanımız nasıl Türkiye ise lisanımız da Türkçedir. Türkçe bizim manevi ve mukaddes vatanımızdır. Bu manevi vatanın istiklali, kuvveti resmi ve milli vatanımızın istiklalinden daha mühimdir. Çünkü vatanını kaybeden bir millet eğer lisanına ve edebiyatına hâkim kalırsa mahvolmaz, yaşar ve yine bir gün gelir, siyasi istiklalini kazanır, düşmanlarından intikamını alır." (Ömer Seyfettin, 2000: 329)

Ömer Seyfettin, Batı etkisinde bir sanat anlayışını benimseyen, bu konuda dillerine ve kültürlerine de kayıtsız kalan Servet-i Fünûncular'a öfke saçar ve "Türk Sözü" adlı makalesinde "İşte biz Türk dilini bu edebiyat zalimlerinin elinden kurtaracağız. Halka kendi faydasına yarayacak şeyler yazacak ve memleketimizde okuma muhabbeti uyandıracağız..." (Ö. Seyfettin, 2001: 200-203) diyerek Türkçeye duyulan muhabbeti arttırmak için yaşamı boyunca eserleriyle mücadele etmiştir.

Türkçeyi Türklerin "milli kuvveti" kabul eden Ömer Seyfettin, "Milli Kuvvetimiz" başlıklı makalesinde de bu hususu, "Dil birliği, hars birliğini husule getirir. Harsında birlik bulunan bir milleti siyasî, askerî hiçbir kuvvet parçalayamaz. Biz artık varlığımızın büyük kuvvetine, Türkçeye mukaddes nazarıyla bakmalı, onu tabiatına yaklaştırmağa çalıştırmalı, lisanın keyfimize, fantezimize mahsus bir alet olmayıp seksen milyonluk bir milletin öz malı olduğunu asla hatırdan çıkarmamalıyız" (Ö. Seyfettin, 2001: 158) cümleleriyle açıklar.

Ömer Seyfettin, dilde sadeleşmeye giderek, Türkçe'nin yabancı dillerin boyunduruğu altından kurtarılarak yabancı kelimelerin, terkiplerin, tamlamaların dilimizden atılması gerekliliği üzerinde durmuştur.

Ömer Seyfettin gibi daha çok hikâyeciliğiyle Meşrutiyet devri Türk edebiyatına önemli katkılar sunan Refik Halit Karay, başlangıçta "Fecr-i Âti" topluluğuna dâhil olup "Sanat için sanat" anlayışına bağlı olsa da daha sonraki yıllarda Ömer Seyfettin'in ardından giderek, "Yeni Lisan" anlayışına dâhil olacaktır. Hikâye ve romanlarında kullandığı temiz Türkçe ile "Yeni Lisan" anlayışına hizmet eden sanatçı, millî edebiyatın "Sade Lisan" anlayışının yerleşmesinde hikâyeleriyle büyük rol oynamıştır.

Refik Halit'i, eserlerindeki Türkçe sebebiyle Ziya Gökalp da takdirle karşılamış ve onu "yegâne Türkçe yazan" bir sanatçı olarak görmüştür. Yahya Kemal ise sade Türkçe anlayışını benimseyen Refik Halit'in eserleriyle "Türkçeye yeni bir çeşni" verdiğine işaret eder (Beyatlı, 1976: 47).

Refik Halit Karay, Ruşen Eşref'in *Diyorlar Ki* adlı kitabında, tıpkı Rus edebiyatı gibi "halkın acılarına iştirak eden, ihtiyaçlarını duyan, emeklerine şekil veren bir edebiyat" peşinde olduğunu, bu edebiyatın dilinin de "halkın konuştuğu dil" olduğuna işaret eder (Ünaydın, 1985: 235).

II. Meşrutiyet devrinin önemli sanatçılarından Rıza Tevfik (Bölükbaşı), şiirin halk şiirine yaklaşmasına hizmet ettiği kadar şiir ve edebiyat dilinin de halkın konuştuğu dile yaklaşmasına hizmet etmiştir denebilir. Abdullah Uçman, Rıza Tevfik'in "*bir filolog hukukuyla Türk dilinin mahiyeti, yapısı ve halk dili, İstanbul şivesinin özellikleri, edebiyat dili ile ilim dili arasındaki farklar, dilin ıslahı ve sadeleşmesi, Türkçe'ye mahsus nüanslar, ağızlar ve Türk dilinin belli başlı dünya dilleri*

arasındaki yeri gibi konularda ileri sürdüğü fikirlerin, onun asıl edebiyatçı cephesini göstermekte" olduğuna işaret eder. (Uçman, 2004: 33).

Gerçekten de Rıza Tevfik "Mebhas-ı Lisan" makalesi başta olmak üzere Osmanlı lisanının "*vâzıh, selis ve her türlü terakkiyata müsait ve müstait bir lisan*" olduğu halde, belli bir devreden sonra işlenmediği için, sadece şiir ve edebiyata müsait bir dil olarak kaldığını, fenne ve felsefeye elverişli hale gelemediğini ileri sürer. Bu yüzden Türk dili, Almanca, İngilizce ve Fransızca gibi Batı dilleri karşısında ikinci derece de bir dil olarak kalmıştır. (Bölükbaşı, 28 Mart 1312/ 9 Nisan 1896: 71)

Rıza Tevfik'e göre, dünya dillerinin hemen hiçbiri yeknesak ve saf değildir; birçoklarınca yeknesak zannedilen eski Türkçe bile yeknesak ve basit değildir, ona da zamanla yabancı kelimeler karışmıştır. Bu yüzden bazı zaruretler sonucu ilim dili olan Arapça ile şiir dili Farsça'dan ıstılah ve kelimeler alarak üç dilin karışımından meydana gelen Osmanlıcayı en küçük bir tasfiyeye kalkışmadan olduğu gibi kabul etmek gerekir. "Bazı İzahat" adlı makalesinde ise, Türkçe'nin ifade kudreti bakımından birçok dünya dilinde rastlayamadığımız bir güce sahip olduğuna değinir:

> "Ortaasya'da yaşayan eski Türkler Fütuhat peşinde koşmaktan Türkçe ilim ve felsefe yapılabilecek bir seviyeye getirememiş olmakla beraber, bu dille zengin bir edebiyat ortaya koymuşlardır. Türkçe, şiir edebiyat ve folklor dili olarak, belli başlı *dünya dillerinde rastlayamadığımız zenginliklere sahiptir*" (Bölükbaşı, 1334/1918: 20)

Rıza Tevfik, edebiyat ve folklor dili olarak Türkçenin mana ve nüans zenginliği, şive özellikleri, İstanbul Türkçesi ve halk dili üzerinde daha çok 1943 yılında yazdığı makalelerinde fikirlerini ileri sürer (Uçman, 2004:35). "Halk Dili" başlıklı makalesinde, halkın günlük konuşma dilinin çok basit ve fakir olması sebebiyle bu dille yüksek düşünce ve derin duyguları ifadesinin mümkün olmadığını savunur:

> "Türkçe her zaman belli kaidelere bağlı bir dil değildir; Türkçe hiçbir zaman keyfi surette kullanılamaz (...) analarımızdan öğrendiğimiz Türkçe, gramerden belli katlardan öğrenmeye çalıştığımız Türkçeden çok farklı ve çok zengindir. Günlük konuşma dili kelime kadrosu bakımından çok basit ve fakir olduğu için, bu dille yüksek düşünce ve derin duyguları ifade etmek mümkün değildir. Fakat buna karşılık Türkiye Türkçesinin folklor sahasına giren atasözü, darbımesel, vecize, türkü ve mersiye gibi dile dayalı ürünler, halkın en samimi duygularını ve en ciddi düşüncelerini belli bir üslupla anlatan ruh ümmetin ta kendisidir" (Bölükbaşı, 25 İkinci teşrin 1943: (Uçman, 2004: 36).

Rıza Tevfik "Asil Türkçemiz ve Hele İstanbul Türkçemiz" adlı 1943 tarihli makalesinde, İstanbul Türkçesini "en güzel, en kıvrak ve en belli lisan numunesi" ilan eder. Bilhassa cahil Türk köylüsünün farkında olmadan meydana getirdiği Türkçe'nin ortaya çıkışını bir mucizeye benzetir. (Rıza Tevfik, *Yeni Sabah*, nr., 1953, 29 Birinci teşrin 1943) (Uçman, 2004:36-37)

Fec-i Âti dönemi sanatçısı Şahabettin Süleyman da "Sanat şahsî ve muhteremdir" görüşünü savunmasına karşılık, *Genç Kalemler* mecmuasında çıkan 1911 tarihli "Yeni Lisan" başlıklı mektup şeklindeki yazısında, "Esasen kökleri başka lisanlarla temas etmeyen bir lisan yok gibidir. Yalnız Arapça, Farisî kelimeler atılarak yerine Çağatayca, Türkmence, Tokatayca kelimeler kullanılmasına taraftar değilim, olamam. Bu suretle hareket; Lisanın tabii cereyanına mani olmak, zamanla pek ecnebi bir şekil iktisap etmiş (kazanmış) olan esasî lisana avdet eylemek, yine ecnebilerle karşılaşmak demektir. Lisanımıza dâhil olmuş olan Arapçaları, Farisi dilleri kendi milletimizin telakki eder, yalnız bunların kaidelerine lisanımızdan def eyler ilerleyebiliriz" (Şahabettin Süleyman, *Genç Kalemler*, nr.13, Kanun-ı evvel 1327/Aralık 1911:1-2) cümleleriyle Ömer Seyfettin'in "Yeni Lisan" makalesinde dile getirdiği, halkın benimsediği Arapça ve Farsça kelimeleri kabul edip bu dillerden yeni kural alınmaması hususuna iştirak etmiştir. Ayrıca Arapça, Farsça gibi dillerden geçen kelimeleri atıp yerlerine uzak Türk lehçe ve dillerinden kelime alınmasına karşı çıkmıştır.

Türkçülük akımının önemli temsilcisi Ziya Gökalp de konuşma diliyle yazı dilinin ayrı olmasının bir dil hastalığı olduğuna inanır. Çarenin konuşma dilini yazı dili haline getirmekte olduğunu savunur. Bunda da İstanbul hanımlarının konuşması esas alınmalıdır. Gökalp, dilde Türkçülüğün prensiplerini *Türkçülüğün Esasları* kitabında on bir maddede açıklar. (Gökalp, 1970: 138- 139)

Türkçenin maruz kaldığı tehlikeler Cumhuriyet öncesinde de devam eder. Bu yazının ele aldığı zaman diliminin sınırları dahilinde olmasa da 1922 tarihli *Kiralık Konak* romanında Yakup Kadri, Naim Efendi üzerinden dejenere olmuş Batı özentisi içindeki toplumda Türkçe ile ilgili büyük bir tehlikeye işaret edecektir mesela. Bu tehlike de bir evvelki kuşağın o zamanlar konuşulan Türkçeyi artık anlamaması olacaktır:

> "Naim Efendi, yeni sazdan, yeni şarkılardan zevk almak şöyle dursun, son senelerde artık yazılan ve konuşulan Türkçeyi de anlamıyordu." (Karaosmanoğlu, 2020:12)

4. Sonuç ve Değerlendirme

Canlı bir varlık olan dilin başka dillerle temasa geçmesi, onlardan kelime alması son derece doğaldır. Onu konuşanlara aidiyet hissi yaşatan, kullanıldıkça yaşayan ve genişleyen, kullanılmadıkça ölen bir varlık olan dil, edebi eserlerin de yapıtaşıdır.

Yüzlerce yıllık geçmişi olan Türk dili de hem Anadolu'da yaşayan Türk milletini hem de Çin seddinden Hint denizine, Altaylardan, kuzey Afrika'ya, Avrupa'ya kadar değişik kıtalarda çok geniş coğrafyalara yayılan Türk dünyasını ve konuşanlarını birbirine bağlayan en önemli bağdır. Türkistan'dan batıya göçen Türk milletinin tarihi macerası içinde Türkçe; Çince, Rusça, Arapça, Farsça ve en son olarak da Avrupa dilleri ile temas içinde olmuş; karşılıklı kelime ve kavram alıp vermiştir.

Ancak zaman zaman bu alışveriş, dile yabancılaşma tehlikesini de beraberinde getirmiş hatta Türkçeyi bozma noktasına gelmiştir.

Türkçenin Batı dilleriyle oldukça temasta olduğu Tanzimat sonrasında İslâm'ın kabulünden sonra etki alanına girilen Arapça ve Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinden itibaren sanat ve resmî dilde etkisi görülen Farsça dışında, Fransızca, İngilizce gibi dillerden yoğun olarak kelimeler alınmış; edebiyat eserlerine hatta günlük konuşma diline bile girmiştir. Bunda yabancı dille eğitim veren okulların da etkisi büyük olmuştur. Namık Kemal, toplumun edebiyat yoluyla eğitilmesi gerektiğine inandığından, işe halk ve aydın arasındaki uçurumu kaldırmak gerektiğine inanarak ve yazdığı makalede ("Lisân-ı Osmânînin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazâtı Şâmildir", 1866) resmî yazı dili, edebiyat dili ve günlük konuşma dili arasındaki farkın kaldırılarak dilin sadeleştirilmesi gerektiğini, bunun için de sözlük ve gramer kitapları hazırlanması gerektiğini ifade ederek başlamıştır. Başlangıçta "Lisân-ı Osmanî" diyerek makale kaleme alan Kemal, 1880 sonrası "Lisân-ı Türkî" yi tercih etmiştir.Mehmet Emin Yurdakul'un 1898 tarihli *Türkçe Şiirler* kitabı, Batılı bir şiir zevkini benimseyen, dilin sadeleştirilerek yavanlaştırılacağına, Arapça ve Farsçadan arındırılırsa estetik özelliklerini de kaybedeceğini savunan Servet-i Fünûn nesline sade "Türkçe"nin gücünü gösteren önemli bir örnektir. Şemseddin Sâmi'nin *Kâmus-ı Türkî*'si (1901) de bu yolda atılmış önemli bir sözlük adımıdır.

Yeni edebî türlerin çeviri yoluyla edebiyatımıza girdiği Tanzimat ve Servet-i Fünûn devrinde Türkçenin maruz kaldığı yabancı dil tehdidi Ahmet Mithat Efendi, Recâizâde Mahmud Ekrem, Hüseyin Rahmi Gürpınar gibi yazarların romanlarında alaya alınarak işlenirken, Ali Ekrem, Cenap Şehabettin gibi yazarlar, Osmanlı Türkçesinin zenginliğine inanıp sadeleştirilmesine karşı çıkarken, Şahabettin Süleyman, Necip Türkçü, Ömer Seyfettin, Ali Canip, Ziya Gökalp gibi yazarlar Türkçenin sanıldığı gibi fakir bir dil olmadığını, zengin bir ifade gücü olduğunu savunmuş, Arapça ve Farsçadan dilimize girip kabul görmüş kelimelere dokunulmayarak kabul edilmesi ancak bu dillerin kurallarının benimsenmemesi, yeni kelimelerin alınmaması gerektiğini, aynı tehlikenin Batı dilleri için de var olduğunu savunmuşlardır. Yeni kelimeler alınırken halk irfanına, idrâkine güvenilerek onun söz yaratma kudretiyle bu kelimelerin Türkçeye mal edilmesi yoluna bakılması gerektiğini savunmuşlardır.

Namık Kemal'den, Şemseddin Sami'ye, Necip Türkçü'den, Mehmet Emin Yurdakul'a, Ömer Seyfettin'den daha nicelerine kadar başka çalışmalarda ele alınacak nice bilinçli Türkçe sevdalıları, maruz kaldığı her türlü tehlikeye rağmen ona sahip çıkarak en güzel eserlerini vererek sorunlarıyla mücadele ederek arkalarından gelenlere örnek olmuşlardır. Türkçe onların ve nicelerinin eserleriyle zenginleşmiş Cumhuriyet sonrasında da sadeleştirilmeye çalışılmıştır. Her türlü

tehlikeye, arılaştırma çabasına rağmen barındırdığı ve kendine mal ettiği sözcüklerle yeryüzünün en zengin dillerinden biri olarak sonsuza dek yaşayacaktır.

Kaynakça

Argunşah, Hülya (2009). "Milli Edebiyat", *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı* (Editör: Ramazan Korkmaz). Ankara: Grafiker Yayınları.

Auerbach, Eric (2010). "16. Yüzyılda Avrupa'da Milli Dillerin Oluşumu", *Yabanın Tuzlu Ekmeği*, (der. Martin Vialon). (Çev. Sezgi Durgun, Haluk Barışcan, Cevdet Perin, Fikret Elpe). İstanbul: Metis Yayınları.

Banarlı, Nihad Sami, (2009). *Kitaplar ve Portreler*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı Yayınları.

Beyatlı, Yahya Kemal (1976). *Siyasi ve Edebi Portreler*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

(Bölükbaşı), Rıza Tevfik (28 Mart 1312/ 9 Nisan 1896). "Mebhas-ı Lisan" (1), *Servet-Fünûn*, c.XI, nr., 265, s.71.

(Bölükbaşı), Rıza Tevfik (29 Birinci teşrin 1943). "Asil Türkçemiz ve Hele İstanbul Türkçemiz", *Yeni Sabah*, nr., 1953.

Dellaloğlu, Besim (2021). *Poetik ve Politik* (Bir Kültürel Çalışmalar Ansiklopedisi). İstanbul: Timaş Yayınları.

Enginün, İnci (2006). *Yeni Türk Edebiyatı (Tanzimat'tan Cumhuriyet'e)* (1839-1923). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Gürpınar, Hüseyin Rahmi (2022). Şıpsevdi. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Huyugüzel, Ö. F. (1984). *Necip Türkçü*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Gökalp, Ziya (1970). *Türkçülüğün Esasları*. Ankara: MEB Yayınları.

Kaplan, Mehmet- Enginün, İnci, Emil, Birol (1993). *Yeni Türk Edebiyatı Antolojisi* (1865-1876), c. 2. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Levend, Sırrı Âgah (1969). *Şemsettin Sami*. Ankara: 108-112.

Levend, Sırrı Âgah (1949). *Türk Dilinin Gelişme ve Sadeleşme Safhaları*. Ankara: 432 s.

Karaca, Alâattin (2006). "Ali Ekrem (Bolayır)", Servet-i Fünûn Edebiyatı. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karaosmanoğlu, Yakup Kadri (2020). (63. b.. İstanbul: İletişim Yayınları.

Öksüz, Yusuf Ziya (1995). *Türkçe'nin Sadeleşme Tarihi Genç Kalemler ve Yeni Lisan Hareketi*. Ankara: TDK Yayınları.

Ömer Seyfettin (2000). "Türkçeye Karşı Enderunca", *Bütün Eserleri Şiirler, Mensur Şiirler, Fıkralar, Hatıralar, Mektuplar* (hzl. Hülya Argunşah). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Ömer Seyfettin (2001). "Osmanlıca Değil Türkçe", *Bütün Eserleri/Makaleler-I*, (hzl. Hülya Argunşah). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Ömer Seyfettin (2001). "Milli Kuvvetimiz", *Ömer Seyfettin Makaleleri I*, (hzl. Hülya Argunşah. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Ömer Seyfettin (1999). "Yeni Lisan", *Dil Konusunda Yazılar / Bütün Eserleri-13*. Ankara: Bilgi Yayınları.

Önder, Mehmet (1973). *Anadolu'yu Aydınlatanlar*. İstanbul: Yapı ve Kredi Yayınları.

Polat, Dr. Nâzım H. (1994). *Şahabettin Süleyman*. Ankara: Kültür ve Turizm Bak. Yayınları.

Recaizâde Mahmud Ekrem (2021). *Araba Sevdası*. İstanbul : Kapra.

Rıza Tevfik, *Yeni Sabah*, nr., 1953, 29 Birinci teşrin 1943.

Sezgin, Ahmet (2021). *Türkçenin Feryadı ve Dil Davamız*. Samsun: Etüt Yayınları.

Songar, Ayhan (1992). "Güzel Dilimizin Başına Gelenler", *Türk Edebiyatı*, Kasım 1992.

Şahabettin Süleyman, *Genç Kalemler*, nr.13, Kanun-ı evvel 1327/Aralık 1911, s.1-2

Şenderin, Zübeyde (2016) "Ali Ekrem Bolayır'ın Lisân-ı Osmânî Adlı Manzum Eseri ve Bu Eserde Osmanlı Türkçesi Üzerine Dile Getirdiği Görüşleri", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, c.9, nr. 44, s. 254-269.

Tanpınar, Ahmet Hamdi (1956). *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul : İbrahim Horoz Basımevi.

Tanpınar, Ahmet Hamdi (1969). "Namık Kemal'e Dair Düşünceler", *Edebiyat Üzerine Makaleler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Tuncer, Hüseyin (1994). *Meşrutiyet Devri Türk Edebiyatı*, İzmir: Akademi Kitabevi.

Türkçü, Necip (1901). *Hizmet,* nr., 1659, 9 Mart 1317/21 Mart 1901)

Uçman, Abdullah (2004). *Rıza Tevfik'in Şiirleri Ve Edebi Makaleleri Üzerinde Bir Araştırma*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Uçman, Abdullah (2004). *Rıza Tevfik'in Şiirleri ve Edebi Makaleleri Üzerinde Bir Araştırma*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Uçman, Abdullah (2013). "Mehmet Emin Yurdakul", *İslam Ansiklopedisi*, c. 43. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Ünaydın, Ruşen Eşref (1985). *Diyorlar Ki*. Ankara : Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Öz Geçmiş

Prof. Dr. Özlem FEDAİ

1973'te Samsun'da doğdu. İlk orta ve lise eğitimini Samsun'da tamamladı (1991). Aynı yıl Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde üniversite eğitimine başladı. 1996'da aynı bölümde asistan oldu. DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak başladığı yüksek lisans eğitimini "Kemal Tahir'in Romanlarında Tarih ve Toplum Konulu" başlıklı teziyle tamamladı (1998).

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde başladığı doktora eğitimini 2006'da "Tarık Dursun K.'nın Hayatı, Edebi Kişiliği, Hikâye ve Romanları Üzerine Bir İnceleme" adlı teziyle tamamladı. 2006'da Buca Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisi oldu. O yıldan itibaren DEÜ'de Yeni Türk Edebiyatı, Çağdaş Türk Edebiyatı, Batı Edebiyatı, Tiyatro ve Sahne Bilgileri, Yaratıcı Drama, Sanat ve Estetik gibi dersler vermeye başladı. 2012'de Doçent, 2018'de Profesör oldu. Hâlen İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olan Fedai makalelerini *Turkish Studies, Sosyal Araştırmalar, SOBİDER, Erdem, RumeliDE, MEB Dergisi, Kültür Evreni, Bilimsel Eksen, Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları, Route S. S. Journal, Folklor/Edebiyat, Dil ve Edebiyat Araştırmaları, FSM İlmi Araştırmala, Türk Dili, Türk Yurdu, Hece, Türk Edebiyatı, Söğüt, Üsküdar, Yedi İklim, Kitap Haber* gibi dergilerde yayınlamıştır.

Kitapları

Fedai, Ö. (2011). *Tarık Dursun K.* İzmir: Karşıyaka Belediyesi

Fedai, Ö. (2011). *Romanı Konuştular*. İzmir: Sütun Yayınları.

Fedai, Ö. (2012). *Garip ve İkinci Yeni'nin Kavşağında Bıçkın Bir Şair: Metin Eloğlu*. İstanbul: Şule

Fedai, Ö. (2017). *Mağrurun Tenha Türküsü* (Mehmet Akif İnan'ın Şiiri Üzerine). İstanbul: Mühür

Fedai, Ö. (2020). *Şark'tan ve Anadolu'dan Masallar*. Ankara TDK

Fedai, Ö. (2023). *Türk Edebiyatında Mensur Şiirin Serüveni*, (Cumhuriyetin 100. Yılına Armağan). Ankara: TDK

Eski Yazıdan Aktarılan Kitaplar

Ahmet Mithad Efendi (2011). *Ben Neyim?* (Akt. Ö. Fedai). İstanbul: Şule

Nabizade Nazım (2010). *Zehra-Karabibik* (Akt. Ö. Fedai). İstanbul: Özgür

Ali Ekrem (2010). *Şiir Demeti* (Akt. Ö. Fedai). İstanbul: Şule

16. OSMANLI DÜSTURLARINDA TÜRKÇE'YE VERİLEN ÖNEM

Hasan KARAKÖSE[1]

Osmanlı Devleti'nde, Tanzimat'tan sonra ve Türkiye Cumhuriyeti devletinde kanunları ve diğer hukuki resmi hükümleri ihtiva eden külliyata düstur denmektedir. Bu mevzuat kitabı İlk defa 1851 (1267)'de 142 sayfalık isimsiz bir kitap olarak yayınlandı. 1863 (1279) tarihinde Ahmed Cevdet Paşa'nın hususî gayreti neticesinde, nizamname ve kanunların bir araya getirilmesi ile Düstur ismi ile basımı yapılmıştır. Bundan sonra 1872 tarihinden itibaren aralıklı tarihlerde diğer düsturlar yayınlanmaya başlamış ve bu gelenek Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra da devam ettirilmiş olup halen de devam etmektedir[2].

Osmanlı Devleti'nde, Tanzimat'tan sonra ve Türkiye Cumhuriyeti devletinde kanunları ve diğer hukuki resmi hükümleri ihtiva eden külliyata düstur denmektedir. Bu mevzuat kitabı İlk defa 1851 (1267)'de 142 sayfalık isimsiz bir kitap olarak yayınlandı. 1863 (1279) tarihinde Ahmed Cevdet Paşa'nın hususî gayreti neticesinde, nizamname ve kanunların bir araya getirilmesi ile Düstur ismi ile basımı yapılmıştır. Bundan sonra 1872 tarihinden itibaren aralıklı tarihlerde diğer düsturlar yayınlanmaya başlamış ve bu gelenek Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra da devam ettirilmiş olup halen de devam etmektedir Aydın,1994:48-49; Ergin,2004:2-3).

Osmanlı Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi denilen ilk dönem Türkçesi'ni de içine alan ve Anadolu Selçuklu Devleti'nin kuruluşundan sonraki dönemde başlayıp XX. yüzyılın ilk çeyreğine kadar devam eden yazı dili demektir. Bugünkü Türkçe Osmanlı Türkçesi'nin devamı mahiyetindedir. Osmanlı Türkçesi'nin Arapça, Farsça ve diğer dillerden kelime alması, ihtiyacı olan bir takım kavramları, kendi dilinde bulamamasının sonucudur. Başka dillerden kelime alma ve etkilenme bütün dünya dillerinin ortak özelliğidir (Özkan, 2007: 483). Osmanlı Devleti'nin dili olan Türkçe, tarihî, siyasî ve sosyal sebeplerden dolayı Arapça ve Farsça'dan oldukça fazla etkilenmiş bu arada üç dil birbirleri ile imtizaç etmiş, Türkçe bu dillerden almış olduğu kelimeleri kendi potasında eritmekle özgün bir karakter kazanmıştır (Ak, 2021:14-15).

Osmanlı sultanları, ikinci hükümdar Orhan Bey zamanından itibaren, Türk âlim, şair ve tasavvuf erbabını yanlarında bulundurmuşlardır. Türkçe önce tekkelerde, sonra sarayda bir edebiyat dili olmuştur. Osmanlı hükümdarları, sade Türkçe'yi, şiirlerinde kullanmış ve şairlerinin Türkçe şiir söylemelerinden memnunluk duymuşlar (

---

1 Doç. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü (Kırşehir, Türkiye), orcid.org/0000-0003-1853-8266, hkarakose@ahievran.edu.tr

2. Aydın, Mehmet Akif, *Düstur,* DİA. c. X. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, İstanbul,1994, 48-49; Ergin, Muharrem, Osmanlıca Dersleri, Boğaziçi Yayınları, İstanbul,2004,2-3

Banarlı,1996: 208-210), eğitim dili olmasına çaba harcamışlardır. Örneğin, Mekteb-i Tıbbiye II. Mahmud döneminde Asâkir-i Mansûre-i Muhammediye'de görev yapacak doktor ve cerrah kadrolarının eğitimi ve yetişmesi amacıyla kurulmuştur. Öğretim kadrosu maaşlı hoca ve halifelerden (yardımcı) oluşmaktaydı. Öğrencilere imlâ, dil bilgisi, tıbbî bitki ve ilaçların, hastalıkların Türkçe ve Arapça tanımları, Kuran-ı Kerim ve ilmihal dersleri verilmekteydi. Ayrıca Fransızca okutulmakta ve cerrahî uygulamaları yapılmaktaydı (Sarı, 2004: 2). Fakat Osmanlı padişahlarının içinde Sultan Abdülhamid'in Türkçe'ye özel bir önem verdiği tarihi bir gerçektir. Sultan Abdülhamid dönemi Maarif nâzırlarından Zühdü Paşa'nın 6 Ekim 1894 (24 Eylül 1310) tarihli el yazısına göre; padişah Osmanlı lisanının ıslahı için, Anadolu'nun bazı mahallelerinde kullanılan lafız ve kelamların, mahalle mektepleri muallimlerince toplanması ve kayıt altına alınmasını, bunların Bâbıâlî'ye gönderilmesini istemişti. Fakat Cemiyet-i İlmiye teşekkül etmeyince, padişah tarafından yapılması istenen bu icraat hayata geçirilememiştir (Banarlı, 2004: 213-214).

Makalede Osmanlıcası'nı değiştirmeden verdiğimiz, Maârif İdâresi Nizamnâmesi'nin 134. maddesi hakkında Nihat Sami Banarlı, şu açıklamada bulunmuştur: 1) "Sultan Abdülhamid zamanında ve 1994'ten önce Türkiye'de rüşdiye ve idâdî hocalarına dilimize yabancı kalmış Arabî v Farisî kelimelerin yerine konulmak üzere halk dilinde yaşayan Türkçe kelimeleri toplamak vazifesi verilmiştir. Bu bizim bildiğimize göre Türkiye'de saray tarafından teşebbüs edilen geniş çapta ilk millî dil hareketidir", 2) "Daha mühim olarak Sultan Abdülhamid dil işinin ancak ilim cemiyetleri kurulmak sûretiyle yürütülebileceğini, kendisinden sonra gelenlerin pek çoklarından daha şuurla idrak ederek, dilin ıslâhı hususunda evvelce teşekkül etmiş bir cemiyetin nasıl kurulduğu ve ne iş gördüğü hakkında devrin Maarif Nezâreti'nden mâlûmât almıştır". 3- "1894'te halk dilinde yaşayan kelimelerin toplama işi ile orta ve lise seviyesindeki bütün mekteplerin muallimlerinin vazifelendirilmesi için Bâbıâli'den Maarif Nezâreti'ne gönderilen tezkereye nezâret, hiçbir teşkilatlanma, hiçbir program, hatta hiçbir söz ilave etmeksizin bu tezkereyi vilayetlere tamimle iktifâ etmiştir" (Banarlı, 2004: 216-217). Fakat bu tezkere neticesinde bir sonuç alınamamıştır.

Namık Kemal'e göre; dil edebiyatın temelidir, edebiyat ise bir milletin ruhudur. Edebiyata sahip olmayan veya edebiyatları gelişmemiş milletler, millî birlik oluşturamazlar (Kaplan, 1999: 117), Osmanlı padişahları dil ve edebiyatın önemini bilen devlet adamları idi. Bunların en önemlisi hiç şüphesiz Sultan İkinci Abdülhamid idi. Onun zamanında çıkarılan kanûn ve nizamnâmeler bu fikrin en önemli delilidir. Edebiyat dünyamızda Şinâsi (Taneri, 1993: 157 vd; Kaplan, 1999: 162 vd.), Nâmık Kemâl (Kaplan, 1999: 118-119), Ahmet Vefik Paşa (Taneri, 1993: 169 vd.),Süleyman Paşa (Taneri, 1993: 172 vd.) gibi Birinci Meşrutiyet döneminde

yaşayan fikir adamlarının Türkçe'nin önemi üzerindeki görüşleri üzerinde durulur, fikirler beyan edilir. Fakat İkinci Abdülhamid'in Türkçe'ye verdiği önem üzerinde yeterince durulmaz, araştırma, inceleme yapılmaz. Oysaki Sultan Abdülhamid zamanında çıkarılan kanunlar ve nizamnâmeler bakıldığında, Türkçe'ye verilen önem çok daha iyi anlaşılmaktadır. Onun zamanında Tıbbiye'de öğretim dili Fransızca'dan Türkçe'ye çevrilmiş (Küçük, 1988: 221.) hatta Sultan Abdülhamid Azerbaycan'da Türkçe'nin okunmasını yasaklayan İran şahı katında girişimde bulunmuş ve Türkçe'nin yeniden öğretim dili olarak okutulmasını sağlamıştır (Küçük, 1988: 221). Makalenin esas konusu Osmanlı Düsturları'nda yayınlanan kanun ve nizamnâmelerde Türkçe'nin önemini incelemektir. Düsturların yayınlanması yaklaşık Sultan Abdülaziz döneminde başlamıştır. Bu bakımdan Düsturlarda Türkçe'nin incelenmesi bu dönemden başlayacak ve Sultan Abdülhamid dönemini kapsamlıca ele alacağız. Konumuz ile ilgili kanun ve nizamname maddeleri olduğu gibi alınmış, mümkün olduğu kadarıyla orjinalleri verilmeye çalışılmıştır.

1-Sultan Abdülaziz Dönemi (1861-1876)

1-1. İdâdî mektebleri üç senedir ve şu dersler okutulmaktadır: *1-Mükemmel Türkçe*, 2-Kitâbet ve inşâ, 3- Mebâdi-i İlm-i Servet-i Milel, 4-Hesab ve Defter Tutmak Usûlü, 5-Fransızca, 6-Coğrafya, 7-Hendese ve İlm-i Mesâha, 8-Kavânîn-i Osmâniyye 9-Târîh-i Umûmiyye, 10- Hikmet-i Tabiiyye, 11-Mantık, 12-İlm-i Mevâlîd, 13-Kimya, 14- Cebir, 15- Resim (Düstur, Tertip I/II, s. 191, mad.38).

Mekâtib-i Sultânîlerde, kısm-ı âlî (edebiyat sınıfı) bölümlerinde, *Türkçe,* Fenni Kitâbet ve İnşâ, Ârâbî ve Fârisî'den Edebiyata Müteallik Müellefât, Meânî, Fransızca, İlm-i Servet-i Milel, Hukûk-ı Milel, Tarih dersleri okutulmaktadır (Düstur, Tertip I/II,s.193, mad.46).

Mekâtib-i Âliye'nin, edebiyat sınıfında *Türkçe Kitâbet ve İnşâ,* tertîb-i cedide üzere iktidar kesb edilecek derecede Arâbî ve Fârisî, Tarîh-i Umûmî (Düstur, Tertip I/II,s.194,mad.54), Mekâtib-i Âliye'nin, edebiyat sınıfında ayrıca şu dersler de vardır: Ârâbî ve Fârisî'den Tercüme Ameliyâtı, *Türkçe Şiir ve İnşâ,* Fransızca, Kavânîn-i Osmânî, İlm-i Servet-i Milel (Düstur, Tertip I/II, s.194, mad. 55).

Mekteb-i Sultânî'nin edebiyat sınıfında, *Mükemmel Türkçe İnşâ ve İş'ârı,* Mükemmel Ârâbî ve Fârisî, Meânî, Türkçe'den Fransızca'ya, Fransızca'dan Türkçe'ye Tercüme Ameliyâtı, Hukûk-ı Milel (Düstur, Tertip I/II, s.195, mad. 56).

Dârülfünûn'un hikmet ve edebiyat şubesinde İlm-i Terkib, Vücûd-ı İnsânî, İlm-i Ahvâl-i Nefs, Mantık ve Meânî ve Beyân, İlm-i Kelâm, İlm-i Ahlâk ve Hukûk-ı Tabiiyye, İlm-i Tarih, Mükemmel Ârâbî ve Fârisî ve *Türkî,* Fransızca, Yunan ve Latin lisanları (Düstur, Tertip I/II,198,s.mad.81).

Dârulfünûn'da okutulacak dersler *Türkçe takrir olunacak ve Türkçe takrire muktedir mükemmel muallimler yetiştirilinceye kadar* Fransızca takrir olunmak caiz olacaktı (Düstur, Tertip, I/II, s. 199, mad. 84).

Dâire-i ilmiyenin vezâif-i asliyesi, mekâtib-i umûmiye-i muktezî kütüb ve resâil ile *Lisân-ı Türkî'de* fünûn-ı mütenevviaya dair lâzım gelen kitapları vakti ile ve sırası ile telif ve tercüme etmek ve ettirmek ve icabına göre gazeteler ile ve ilânât-ı sâire ile ehil ve erbâbını bularak veyahut cemiyetler yaparak husûl-i maksada say eylemek ve Avrupa dârul fununlarıyla muhabere etmek ve *Lisân-ı Türkî*'nin ilerlemesine çalışmak, telif ve tercüme olunan kitapları bi-tetkik tasdik ettikten sonra fevâid ve menâfiine göre müellif ve mütercimlerine iktizâ eden mükâfaatın derecâtını tayin etmek, ruûs imtihanlarını icrâ ve ruûs-ı âzâ eylemek hususlarıdır. İş bu dâirenin telif ve tercümelerine verilecek mükafaat için taraf-ı devletten senevî iki bin kese tahsîsât olacaktır (Düstur, Tertip I/II, s. 206, mad.134).

1.2. *Mekteb-i Sanayi Nizamnâmesidir.* *Birinci sınıfta* bulunacak öğrenciler; *Türkçe okuyup yazmak,* hesap ve sınıfına müteallik fünûnun tarifâtı, resmi, coğrafya ve hendesenin bazı konularını, bazı işleri tarif ile başlı başına görecek derecede kalfalık, *üçüncü sınıfta* bulunacak öğrencinin; *Türkçe yazmak ve defter tutmak usûlü* mükemmel resim ve hendese ve fenn-i kimya mukaddimâtı ve makine derslerinden bazı dersler (sanat), bulunduğu sanatı tarifsiz, icrâ edecek mertebede kalfalık, dördüncü sınıfta bulunacak öğrenciler; düzgün imlâ ile yazmak usûlü üzere defter tutmak, eşya-yı madeniyye ve ahşabiyyenin tabiî özellikleri, evsâfı, manivela, sath-ı mâil, kama, vida gibi âlât-ı basita bahisleri ve fenni makine mukaddemâtı (sanat), bulunduğu sanatta birinci derecede kalfalık, beşinci sınıfta bulunacak; meramını ifâde edecek derecede *düzgün imlâ ile Türkçe yazmak,* her nevî hesap ve kimyanın ahkâmını bulunduğu sanatta icrâ eylemek ve usûl-i mimâriyye ve makine fennini öğrenmek (sanat). Bulunduğu sanata müteallik işleri maharet ve malûmat ile görecek derecede ustalık etmektir (Düstur, Tertip I/II, s. 1259-260, mad. 6).

1.3. Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye Nizamnâmesi. Mekteb-i Tıbbiye, Mekteb-i Tıbbiye Şahâne Nazırı bulunan zâta bağlı olup, şimdilik Mekteb-i Tıbbiye dâhilinde bulunan bir bin başı müdür ile idare olunacaktır. *Bütün dersler Türkçe verilecektir.* Okulda verilecek derslerin bir kısmı tıp ilmi ile ilgili bir kısmı da ispençiyarî olacaktır[3]. Okul beş sınıf olacak ve öğretim beş yıl olacaktır. Birinci sınıfta ilmi hikmet (Felsefe), ilmi kimya, ikinci sınıfta ilmi teşrih (otopsi),fenni nebâtât (botanik), ispençiyârî, üçüncü sınıfta ilmi hayvanat (zooloji), ilim ef'ali tabiatı insâniyye, müfredât-ı tıb (Öğretim programı), dördüncü sınıfta, ilim emrazı dâhiliye (iç hastalıkları), seririyatı tıbbiye (klinik), ilim emrazı hariciyye (harici hastalıklar),

[3] İspençiyârî, "...tabâbette müstamel her nevî basit ve mürekkep devâî tertiplere ispençiyârî ve tıbbî müstahzarlar ismi verilmektedir". (Bak: İspençiyârî ve Tıbbî Müstahzarlar Kanunu, Kanun No: 1262, kabul tarihi 14.05. 1928, Resmi Gazete Tarihi, 26.05.1928, Sayı, 898, Mad.1)

seririyatı cerrahiye (cerrahi klinik), tıp kanunu, beşinci sınıf, dördüncü sınıftaki aynı dersler ve bir de kabâle ilmi vardır (s.808). Bir senede eğitim-öğretim iki yüz on gün olacaktır (Düstur, Tertip I/2, s. 809-809).

1.4. *Asâkir-i Şâhâne Eczacılığında İstihdam Olunmak Üzere Ameliyât-ı Tıbbiye Mektebi Olan Haydarpaşa Hastahânesi'nde Küşâd Olunacak Eczacı Sınıflarına Dâir Nizamnâme.* Eczacılık tahsil etmek üzere, tıp mektebi uygulama alanı olan Haydarpaşa Hastahanesi 'nde açılacak olan eczacı sınıflarına Osmanlı Devleti reâyâsından olmak kabul olunacakların yaşları on yediden aşağı ve yirmiden yukarı olmayacaktır. *Bunların mutlaka meramlarını ifâde edecek kadar Türkçe bilmeleri ve yazmaları gerekir.* Alınacak öğrenciler içinde üçte biri geçmeyecek kadar teb'ai gayri müslime bulunabilir (Düstur, Tertip. I/3, s. 542, mad.1).

1.5. *Ordûy-ı Humâyûnlar Alay ve Taburları ile Hastahanelerinde İstihdam Olunmak Üzere Ameliyât Mektebi İttihaz Kılınan Haydarpaşa Hastahanesi'nde Yetiştirilecek Cerrahlara Dair Nizamnâme'dir.* Cerrahlık tahsil etmek üzere ameliyat mektebi yapılan Haydarpaşa Hastahanesi'ne kabul olunacakların yaşları on sekizden aşağı ve yirmi beşten yukarı olmayacaktır. *Türkçe okuyup yazmaları mecburidir* (Düstur, Tertip. I/3, s. 531, bend, 1). Birinci bende uygun olarak alınacaklar üç sınıf olarak üç sene okuyacaklardır. Her bir sınfta yirmi beş öğrenci okuyacaktır (Düstur, Tertip. I/3, s. 531, bend, 2).

1.6. Asâkir-i Şâhâne Eczacılığında İstihdam Olunmak Üzere Ameliyât-ı Tıbbiye Mektebi Olan Haydarpaşa Hastahanesi'nde Küşâd Olunacak Eczacı Sınıflarına Dâir Nizamnâme. Eczacılık tahsil etmek üzere, tıp mektebi uygulama alanı olan Haydarpaşa Hastahanesi'nde açılacak olan eczacı sınıflarına Osmanlı Devleti reâyâsından olmak kabul olunacakların yaşları on yediden aşağı ve yirmiden yukarı olmayacaktır. Bunların mutlaka meramlarını ifâde edecek kadar Türkçe bilmeleri ve yazmaları gerekir. Alınacak öğrenciler içinde üçte biri geçmeyecek kadar teb'a-i gayri müslime bulunabilir (Düstur, Tertip. I/3, s. 54, mad. 1). Alınacak öğrenciler yatılı olacak ve hastahanede kalacaklardır. Bunlar otuz öğrenciden olmak üzere üç sınıf olarak üç sene müddetle öğretim göreceklerdir (Düstur, Tertip. I/3, s. 542, mad. 2). Eczacı sınıfında bulunan öğrenciler gibi özel kıyafetleri olacaktır. Birinci sınıf talebesine otuz, ikinci sınıf talebesine altmış ve üçüncü sınıf öğrencilere doksan kuruş maaş verilecektir (Düstur, Tertip. I/3, s. 542, mad. 3).

Eczacı sınıflarından birinci sınıf dersi, hesap ilmi, muhtasar ilm-i nebâtât-ı tıbbiye ve ilm-i hikmetten Fenni İspençiyariye ile ilgili konular, ikinci sınıfın dersi, muhtasar ilmi kimya ve fenni saydaliyye. Üçüncü sınıfın dersi, muhtasar müfredatı tıp, usulü tahlil ve eczacılıkla ilgili defter tutma ve muhasebe usülü olacaktır. Bu sınıfların

dersleri her sene başarılı olmak şartıyla üç senede tamamlanacaktır. Kanuni mazereti olup da gelecek sene imtihana girmemiş olanlar bir sene daha devam edebilirler. Eğitim Türkçe olacaktır (Düstur, Tip. I/3, s. 542-543, mad. 4).

Eczacı sınıfları talebesinden dördüncü maddede gösterilen ilimleri tahsil edeceklerin, her sene sonunda belirlenecek mümeyyizler vasıtasıyla Türkçe olarak bilgilerini ölçmek için almış oldukları notlar mümeyyizler tarafından değerlendirilecek, üç sene sonunda verilmesi gereken diplomalarını da Türkçe imtihanla ispat ettikleri halde Dârı Şûrâ-yı Askeri Sıhhiye dâiresinden verilecektir (Düstur, Tertip. I/3, s. 543, mad. 6).

2. Sultan İkinci Abdülhamid Dönemi (1876-1908)

2.1. *Nazarî ve Amelî Hamidiye Ziraat Mektebleri Nizamnâmesi, Tedris Heyetlerinin Sûreti.* Müdür ve muavinleri ve fen muallimleri nazarî dersleri ve *lisan-ı Türkî muallimleri Türkçe kırâat ve kitâbet tedris ve talim etmekle mükelleftirler* (Düstur, Tertip. I/6, s. 922, mad. 25).

2.2. *Efrâd-ı Askeriye Mektebleri Nizamnâmesi (Malzeme).* Her kısım için bir siyah rakam tahtası bir silgi ve iktizâsı kadar tebeşir *ve her mekteb için Türkçe büyük haritalar* ve talebe için bir siyah taş verilecektir (Düstur, Tertip. I/5, s. 28-29, 42). Efrâd-ı Askeriye Mekteplerinde Okutulacak Dersler; Birinci sınıflarda; *Kırâat-ı Türkiye, ikinci sınıfta; Kırâat-ı Türkiye ve İmlâ-yı Türkiye dersleri okutulmaktadır* (Düstur, Terti. I/5, s. 28, mad. 46).

2.3. *Hamidiye Ticaret Mektebi Nizamnâmesi; Derslerin Envâ-ı ve Derecâtı.* Ticaret mektebinin dersleri içinde on dersin ismi geçmekte ve bunların içerisinde "*ticaret üzerine Türkçe*, Rumca, Fransızca, Arapça, İtalyanca, İngilizce kitâbet ve mükâleme olacaktı" kaydı da yer almaktadır (Düstur, Tertip. I/5, s. 319, mad. 15).

İdadî sınıflarda birinci sene dersleri; *Lisân-ı Türki (2 ders), Fransızca'dan Türkçe'ye tercüme (2 ders), ikinci sene dersleri, Lisân-ı Türki (2 ders),* üçüncü sene dersleri fen sınıflarda, Muharrerât-ı Ticâriyye ve *Türkçe'ye Tercüme (2 ders), Hüsn-i Hat (Alelumûm Türkçe ve Fransızca Talimler (2 ders),* dördüncü sınıf dersleri; evrak ve muhererâtı ticariyyenin tanzimi *Türkçe (Bir ders, Fransızca bir ders Türkçe)* (Düstur, Tertip. I/5, s. 319-322, mad. 16).

Her öğrenci Türkçeden başka diğer dillerden ikisinden mükatebe ve mükâlemeye muktedir olduğunu isbat edecektir. Diğer lisanların tahsili ihtiyaridir (Düstur, Tertip. I/5, s. 322, mad. 19).

Hamidiye Ticaret Mektebi Nizamnâmesi; Haftada okunacak ders saatlerinin miktarı. *Fransızca'da*n *Türkçe'ye ve Türkçe'den* Fransızca'ya Tercüme dersleri;

birinci sene, ikinci sene, üçüncü sene ve dördüncü sene ikişer saat olarak belirtilmektedir (Düstur, Tertip I. c. 5, s. 323, mad. 21).

2.4. *Ordû-yı Humâyûnlar Alay ve Taburları ile Hastahaneleri'nde İstihdam Olunmak Üzere Ameliyat Mektebi İttihaz Kılınan Haydarpaşa Hastahanesi'nde Yetiştirilecek Cerrahlara Dâir Nizamnâme'dir.* Bu nizamnâmeye göre, bu okula girecekler 18 yaşından küçük ve 25 yaşından büyük olmayacaktır. *Okula girmek için Türkçe okuyup yazmaları şarttır*. Üçüncü sınıftan sonra mezun olacaklar ve maaşlı olacaktır (Düstur, Tertip. I/3, s. 531, mad.1-3). Öğrenciler her sınıfı geçince ayrı ayrı dersler göreceklerdir (Düstur, Tertip. I/3, s.mad.4). Haydarpaşa hastanesinde uygulama yapacak ve haftada bir gün evlerine gideceklerdir. Mezun olanlara derecelerine göre maaş bağlanacaktır (Düstur, Tertip. I/3,s.531,mad.7-8). Vefat edenlere ve emekli olanlara maaş bağlanacaktır (Düstur, Tertip I/3, s. 531, mad. 12).

2.5. *Hukuk Mektebi Nizamnâmesi.* Talebenin şerâit-i kabulleri ile vazifeleri: Mektebe girmek isteyenler, *evvela Osmanlı teb'asından olmak, sâniyen, on sekiz yaşından aşağı olmamak, sâlisen, lisan-ı Osmânî üzerine kırâat ve kitâbete muktedir olmak,* (Düstur, Tertib I/4, s. 446, mad. 14).

2.6. *Rumeli Demiryolları İltisak Hatları Şirketi İnşası Nizamnâmesi Dâhilîsi.* Şirket sermayesinin tamamı imzâ ve bir rub'u istihsal olunduktan sonra suret-i kat'iyyede teşekkül etmiş addolunacak ve tekâsiti mübeyyin muvakkat senedât verilecek ve sermâyenin nısfının tediyesinde ashabı yedinde bulunan senedâtı asliyeye tahvil edilecektir. *Şirketin senedinin bir tarafı Türkçe ve diğer tarafı Fransızca veya sâir lisanlar ile tanzim* olunacaktır (Düstur, Tertip I/5, s. 203, mad. 7).

2.7. *Buz Îmâli İçin Anonim Şirket Nizamnâmesi Dâhilîsi Sûretidir. İmtiyazın Şirkete Devri.* Şirket sermâyesinin tamamı imzâ ve yüzde onu istihsal olunduktan sonra suret-i katiyyede teşekkül etmiş addolunacak ve tekâsidi mübeyyin muvakkat senedât verilecek ve sermaye nısfının tediyesinde ashabı yedinde bulunan senedât-ı muvakkatı senedât-ı asliye tahvil edilecektir. Şirketin hisse senedâtının bir diğer tarafı Fransızca veya sâir lisanla tanzim olunacaktır (Düstur, Tertip. I/5, s. 490-491, mad. 7).

2.8. *Bank-ı Osmânî ile Tadilen Yapılan Mukâvele.* ....zikrolunan tahvilât-ı cedîde 28 Muharrem 1298 tarihi ile şerefsudûr eden irâde-i seniyye cenâb-ı padişâhî mucebince mevkî-i tedâvüle konulan tahvilât-ı mümtâze için müttehaz olan şekil ve sûrete tevfikan tanzim edilecek ve fakat tahvilât-ı mezkûre ile *kuponlarının metni Türkçe, Fransızca ve İngilizce yazılacaktır* (Düstur, Tertip I/5, s. 570-571, mad. 3).

2.9. *Vilâyet Orman Süvâri ve Piyâde Kolcuları İle Tezkere Muharirlerinin Sûret-i İntihab ve Tayinleri Hakkında Tâlimât.* Orman

Süvari kolcuları ile tezkere muharrirleri teb'a-i Devlet-i Aliyye'den olmak ve yirmi beş yaşından aşağı olmamak ve *mevzû-ı uhdeleri olan vezâife müteallik bir husûsu ifâdeye kâfi olacak derecede Türkçe kırâat ve kitâbete* ve ilm-i hesaptan amel-i erbaaya âşinâ olmak ve bir günâ töhmet ve zimmeti mîriyye ile mahkûm olmamış bulunmak meşruttur (Düstur, Tertip. I/5, s. 805, mad. 1).

2.10. *Maâdin Nizamnâmesi, Maâdin Şerâit-i İhâle ve Îmâli.* İstidânâmenin kabul ve deftere kaydını müteâkip mesârif-i ashâbı istidaya aid olmak üzere keyfiyeti ihale *Dersaadet'te tab olunan gazetelerden Türkçe ve Fransızca olarak ikisi vâsıtasıyla* ve bunlardan başka evrâk-ı mahsusa ve vilâyet gazetesi ile iki ay ilan ettirilir (Düstur, Tertip I/5, s. 892-893, mad. 29).

2.11. *Matbaalar Nizamnâmesi, İlânât.* Tiyatrolara ve emsali mahallere mahsûs ilan varakaları sâir lisan üzere tertip olduğu halde *Türkçe tercümesini dahî hâvî olacaktır. Türkçesi olmayan o gibi ilânât ashabından bir Osmanlı altunından beş altuna kadar cezâ-yi nakdî akdolunur* (Düstur, Tertip. I/5, s.998, mad. 31).

2.12. *Ağnam Resminin Sûret-i İdare ve İstifasına Dair Talimatname.* Her sene Mart'tan mukaddem köy muhtarları ile ihtiyar meclisleri azası tarafından karyeleri hududunda mevcut olan koyun ve keçinin miktarlarıyla sahiplerinin esâmisini mübeyyin bir defter tanzim olunarak defter-i mezkûr muhtar vâsıtasıyla merkezi kazaya götürülecektir. *Bir köyde Türkçe okuyup yazan olmadığı halde mezkûr defterin diğer bir lisan üzerine tanzîmi câizdir* (Düstur, Tertip. I/5,s.1003,mad.11).

2.13. *Şirket-i Hamidiye Nizamnâme-i Dâhilisi*. *Fuad Paşa hafidi Hikmet Bey ve maâdin mühendisi Kont S.V. Durşten, maâdin ve kâlhâne*[4] *işletmesi için 16 Cemaziyelahir tarihli fermanla tara-fı devlet-i aliyyeden verilen izin gereğince bir anonim şirket teşkil edeceklerdir. Sermâyenin* tamamı imzâ ve yüzde onu istihsal olunduktan sonra şirketin teşekkül etmiş addolunması, bu muamelenin tarihi fermân-ı âlîden itibaren bir buçuk seneye kadar icrâsına mütevakkıf olacak ve ashab-ı senedâta tekâsidi tebeyyün muvakkat senedât verilecektir. Sermayenin nısfının tediyesinde ashabı yedinde bulunan senedâtı muvakkaten senedâtı asliyye tahvil edilecektir. *Şirkletin senedâtının bir tarafı Türkçe ve diğer tarafı Fransızca veya sâir lisanlar ile tanzim olunacaktır* (Düstur, Tertip. I/5, s. 1017, mad. 7).

2.14. Selânik'te Teşkil Olunacak Selânik Bankasının Nizamnâme-i Dâhilisidir. Hisse *senedâtının bir tarafı Türkçe diğer tarafı Fransızca veya sâir lisanlarla tanzim olunacak* ve hâmiline aid olmak üzere muharrer bulunacaktır (Düstur, Tertip. I/6, s. 14, mad. 7).

---

4 Altın, gümüş vb. mâdenlerin, sırmaların eritilip külçe hâline getirildiği ve döküme hazırlandığı yer, dökümhâne (Bak: Kubbedaltı Lügatı).

2.15. *Re'sülmalı İtibarisi 1.474.000 Osmanlı Altınından İbaret Olmak Üzere Yüzde Beş Fâizli Tahvilâtın İhrâcına Dair Nizamnamedir.* *Tahvilât-ı mezkûrenin metni Türkçe ve Fransızca ve İngilizce ibârelerle terkim ve tanzim olunacak* ve bunlara Mâliye Nazırı ve Duyun-ı Umûmiye-i Osmâniye İdare Meclisi tarafından karşılıklı vaz-ı imzâ edilecektir (Düstur, Tertip. I/6, s. 125, mad. 2).

2.16. Yün ve Pamuk İpliği ve Akmişe Vesâir Îmâline Mahsus Osmanlı Anonim Şirketi Nizamnâmesi Dâhilisidir. Şirket sermâyesinin tamâmı imzâ ve yüzde onu istihsal olunduktan sonra suret-i katiyede teşekkül etmiş addolunacak ve tekâsiti mübeyyin muvakkat serıedât verilecek ve sermâyenin nısfının tediyesinde ashabı yedinde bulunan senedâtı muvakkate senedâtı asliyeye tahvil edilecektir. *Şirketin hisse senedâtının bir tarafı Türkçe ve diğer tarafı Fransızca veya sair lisanlar ile tanzim olunacaktır* (Düstur, Tertip. I/6, s.145, mad. 7).

2.17. *Bir Buçuk Milyon Liralık İstikraz Akdine Dâir Mukâvele.* Çıkarılacak tahvilât 8/20 Kânunuevvel 1881 tarihli kararnâmede gösterilen tahvilâtın büsbütün gayri olacaktır. *Tahvilâtın metni Türkçe ve Fransızca olacaktır* (Düstur, Tertip I/6, s. 218, mad. 4).

2.18. *Kazâ Kaymakamlar ile Nâhiye ve Tahrîrât Müdürlerinin İntihab ve Tâyinine Memur Komisyonun Vazifesine Dâir Nizamnâme.* Nâhiye müdürlüğü silkine girmek isteyenlerin evvelâ teb'a-i Devleti Osmaniye'den olması, sâniyen mekâtib-i idâdiyeden ba şehâdetnâme çıkmış olmasına veyahut beş sene devletçe hakk-ı tekâüde nâil olabilecek hizmetlerde istihdam edildiğini mutazammın yedinde evrakı ve mazbata-ı resmiye bulunması, sâlisen yirmi beş yaşından aşağı ve altmış yaşından yukarı olmaması, rabian hüsnü hulk sahibi bulunması, hâmisen bir gûna cinayet veyahut üç ay müddetten ziyâde cezayı müstelzim olan cünha ile mahkûm ve müttehem olmadığına dair ikamet ettiği mahal belediye dairesinden musaddak şehâdetnâme ibraz etmesi, *sâdisen Türkçe ifâde edecek derecede kitâbete ve hesaptan âmâl-i erbaaya âşinâ olduğunu ve vezâifine müteallik umur ve muâmelât-ı mülkiye ve mâliye ve adliye ve zabita ve belediyeye malûmatı kâfiyesi bulunduğunu on ikinci madde mucibince komisyon huzurunda bil- imtihan isbat eylemesi lâzımdır* (Mad. 11). Kaymakamlık isteyenler on birinci maddede tadâd olunan evsafı haiz olmakla beraber lâyikile belediyeye müteallik kavânîn ve nizâmattan kaymakamlık vezâifine mütedâir mevadd-ı ahkâmına malûmatı kâfiyesi olduğunu komisyon huzurunda bil-imtihan isbat etmesi lâzımdır (Mad.12). Kaymakamlık isteyenler on birinci maddede tadâd olunan evsâfı haiz olmakla beraber lâyikile hesaba âşinâ ve *Türkçe kitâbete muktedir bulunduğu* ve mülkiye ve adliye ve maliye ve zabtiye ve belediyeye müteallik kavânîn ve nizâmâttan kaymakamlık vezâifine mütedair mevâddı ahkâmına malûmatı kâfiyesi olduğunu

komisyon huzurunda bil imtihan isbat etmesi lâzımdır (Düstur, Tertip, I/6, s. 226, mad. 11-13).

2.19. *Beyrut Liman ve Rıhtımı Osmanlı Anonim Şirketi Nizamnâme-i Dâhilisi: İmtiyazın Şirkete Devri.* Şirket sermayesinin tamamı imzâ ve yüzde onu istihsal olunduktan sonra sure-ti kat'iyede teşekkül etmiş addolunacak ve tekâsidi mübeyyin muvakkat senedât verilecek ve sermayenin nısfının tediyesinde ashabı yedinde bulunan senedâtı muvakkate senedâtı asliyeye tahvil edilecektir. *Şirketin hisse senedâtının bir tarafı Türkçe ve diğer tarafı Fransızca veya sair lisanlarla tanzim olunacaktır* (Düstur, Tertip. I/6,s. 292, mad.7).

2.20. *Girid Cezîresi'nin İslâhına Dâir.* *Şakir Paşa'ya yazılan emr-i âlî ba'de'l-el-kab eâzım-ı müşîrân-ı saltanat-ı seniyemden Girid fevkalâde kumandanı ve valiliği vekili olup murassâ Osmanî ve birinci rütbe mecidî nişanı zîşânlarını hâiz ve hâmil olan vezir-i dirâyet semirim Şakir Paşa iclâleye hüküm.* Sâniyen valinin memuriyeti bademâ müddet-i muayyene ile mahdûd olmayacağı gibi cezirede müstahdem büyük ve küçük sâir bil-cümle memurînin azil ve tebdilini mûcib bir cürmü veyahut iktidarsızlığı tahakkuk etmedikçe azil ve tebdil olunmaması ve *memurînin intihabında Türkçe bilenlerin tercih kılınması (*Düstur, Tertip I/6, s. 463).

2.21. *Üsküdar ve Kadı Karyesi Osmanlı Anonim Su Şirketi'nin Nizamnâme-i Dâhilisi.* Şirket sermayesinin tamamı imzâ ve yüzde onu istihsal olunduktan sonra suret-i kat'iyede teşekkül etmiş addolunacak ve takâsidi mübeyyin muvakkat senedât verilecek ve sermayenin nısfının tediyesinde ashabı yedinde bulunan senedâtı muvakkate senedâtı asliyeye tahvil edilecektir. *Şirketin hisse senedâtının bir tarafı Türkçe ve diğer tarafı Fransızca veya sâir lisanlar ile tanzim olunacaktır* (Düstur, Tertip. I/6, s. 477, mad. 7).

2.22. *Yafa-Kudüs-i Şerif Demiryolu Osmanlı Anonim Şirketi Nizamnâme-i Dâhilisi Sûret-idir.* Şirket sermâyesinin tamamı imza ve yüzde onu istihsal olunduktan sonra sûreti kat'iyede teşekkül etmiş addolunacak ve tekâsidi mübeyyin muvakkat senedât verilecek ve sermayenin nısfının tediyesinde ashabı yedinde bulunan senedâtı muvakkate senedâtı asliyeye tahvil edilecektir. *Şirketin hisse senedâtının bir tarafı Türkçe ve diğer tarafı Fransızca veya sair lisanlar ile tanzim olunacaktır* (Düstur, Tertip. I/6, s. 559-560, mad. 7).

2.23. *1881 Senesi Yüzde Beş Faizli Tahvilât-ı Mümtâzesi ile Mübâdeleten 1890 Senesinde Mevkî-i Tedâvüle Çıkarılan Yüzde Dört Fâizli Tahvilât-ı Mümtâze ile Tahvilât-ı Osmâniye İstikraz Mukâvelenâmesi.* *Tahvilât-ı cedîdenin metni Türkçe ve Fransızca ve İngilizce ve Almanca olacak ve bu tahvilât hâmiline olarak tanzim olunup… (*Düstur, Tertip. I/6, s. 610, mad. 4).

2.24. *Mudanya-Bursa Demiryolu İmtiyaz Mukâvele ve Şartnamesi.* Demiryolun memurin-i fenniyeden mâada memur ve müstahdemleri kâffeten teb'a-i devleti aliyyeden olacak ve hükümet-i seniyenin tayin ve kabul edileceği kıyafette bulunacaklardır. Ve cümlesi fes giyeceklerdir. Şirket umuru fenniyede hendese-i mülkiye mektebinden mahreç mühendisleri dahi istihdam edeceği gibi memurin-i fenniye ile başlıca idare memurlarından mâadâ *demiryolun memur ve müstahdemininin bi-eyyihal Türkçe tekellüm eylemeleri meşruttur*. (Düstur, Tertip I/6, s. 861, mad. 18).

Demiryolun memurin-i fenniyeden mâadâ memur ve müstahdemleri kâffeten teb'a-i devlet-i aliyyeden olacak ve hükümet-i seniyenin tayin ve kabul edeceği kıyafette bulunacaklardır ve cümlesi fes giyeceklerdir. Şirket umur-ı fenniyede Hendese-i Mülkiye mektebinden mahreç mühendisleri dahî istihdam edeceği gibi memurin-i fenniye ile başlıca idare memurlarından mâadâ *demiryolun bilcümle memur ve müstahdeminin bi-eyyihal Türkçe tekellüm eylemeleri meşruttur* (Düstur, Tertip I/6, s. 861, mad. 19).

Sahib-i imtiyazın makamına kâim olacak Anonim Şirket-i Osmanh olacağından bi't-tabî iş bu mukâvelenâme ile merbut şartnamenin icrâ-yı ahkâmından ve tevil ve tefsiri ahkâmı ve bundan tevellüd edecek ihtilafâtın hal ve tayini Şûrayı Devlet'e ve sahib-i imtiyaz île şirket beyninde veya sahib-i imtiyaz ve şirket ile efrâd-ı ahâlî meyanesinde tahaddüs edebilecek her nevî hukuk-ı şahsiye davâlarının faslı rüyeti ma hâkim-ii nizâmiyeye aiddir. *Ve şirket sıfatı tabiiyeti icabınca hükümetle saltanatı seniyyenin liân-ı resîisi olan Türkçe lisan üzere muhabere eyliyecektir* (Düstur, Tertip .I/.6,s.882, mad.27).

2.25. *Bandırma-Konya Demiryolu İmtiyaz Mukâvele ve Şartnâmesi.* Demiryolun memurin-i fenniyeden mâade memur ve müstahdemleri kâffeten teb'a-i devleti aliyyeden olacak ve hükümet-i seniyyenin tâyin ve kabul edeceği kıyafette bulunacaklardır ve cümlesi fes giyeceklerdir. Şirket umur-ı fenniyede Hendese-i Mülkiye mektebinden mahreç mühendisleri dahî istihdam edeceği gibi memurin-i fenniye ile başlıca idâre memurlarından mâadâ *demiryolun bil-cümle memur ve müstahdemînin bi-eyyihal Türkçe tekellüm eylemeleri meşruttur* (Düstur, Tertip I/6,s.887, mad.19).

Sahib-i imtiâazın makamına kâim olacak Anonim Şirket-i Osmânî, olacağından bi't-tabi iş bu mukâvelenâme ile merbut şartnâmenin icrâ-yı ahkâmından ve tevil ve tefsin ahkâmı ve bundan tevellüd edecek ihtilâfâtın hal ve tayini Şûrâ-yı Devlet'e ve sahib-i imtiyaz ile şirket beyninde veya sahib-i imtiyaz ve şirket ile efrâd-ı ahâlî meyânesinde tehaddüs edebilecek her nevî hukuk-ı şahsiye dâvâlarının fasl ve rü'yet-i mehâkim-i nizâmiyeye aiddir ve şirket sıfatı tabiiyet-i icâbında *hükümetle saltanatı seniyyenin lisân-ı resmîsi olan Türkçe lisan üzerine muhâbere eyliyecektir* (Düstur, Tertip I/6, s. 889, mad. 28).

2.26.*Midilli Bankası Nizamnâmei Dâhilisi.* *Hisse senedâtının bir tarafı Türkçe ve diğer tarafı Fransızca veya sâir lisanlarla tanzim olunacak ve hâmiline aid olmak üzere muharrer bulunacaktır* (Düstur, Tertip I/6, s. 925, Mad. 7).

2.27.*Vardar Nehri Mecrâsının Tathîri İmtiyaz Mukâvele ve Şartnâmesi.* Ashab-ı imtiyaz keşfiyât-ı kat'iyye haritalar ile müteferriâtının Ticaret ve Nâfıâ Nezâreti'nce tasdik olunduğunu veyâhut müddet-i tasdikin mürûrunu müteâkib sudan mus'ab olan mahallerin bir kıta haritasını Selanik hendese dairesine tâlik ile beraber ahkâm-ı imtiyâziyenin icâbeden cihetlerini *Selânik'te çıkan Türkçe ve elsine-i muhtelife-i sâire gazeteler ile üç defa ilân edecektir* (Düstur, Tertip I/6, s. 942, mad. 24).

2.28. *Beyrut-Şam Tramvayı İmtiyaz Mukâvele ve Şartnamesi.* İşbu mukâveleâme ile merbut şartnamenin tefsir-i ahkâm-ı Şûrâyı Devlet'e aid olup umur-ı şirkete müteferriğ her nevî deâvi işin aid olduğu mehâkim-i Osmaniye'de rü'yet ve fasl olunacaktır. *Şirket sıfatı tabiiyeti icâbınca bil-cümle devâir-i devletle saltanat-ı seniyenin lisanı resmisi olan Türkçe lisanı üzerine muhabere eyliyecektir* (Düstur, Tertip I/6, s. 973, mad. 25).

2.29. *Demiryolu ile Nakl olunacak Emtia-i Ticâriye ile Yolcu Eşyası Hakkında Gümrükçe Olunacak Muâmeleye Dâir Nizamnâme.* Barnameler[5] Türkçe veya Fransızca yazılacak ve eşya-yı mahmûlenin cins ve maa dara veznini mübeyyin olup eşya-yı mazrûfeye gelince denklerin aded ve nevî ve marka ve numaralarını dahi gösterecektir (Düstur, Tertip, I/6, s. 1085, mad. 17).

2.30. *Gümrük Nizamnâme-i Umûmisi.* İcrâ-yı memûriyet esnasında memurin-i rusûmiye ashab-ı mesâlihi bilâ lüzum gümrükte tutmayıp sûret-i serîada ve sıras ile ifâ-yı muâmele edecek ve muâmelât-ı rusûmiyenin lüzum göstereceği dereceden ileriye gidilemiyecektir. Muâmelât-ı rusûmiyeye müteferrik bil-cümle evrak meccânen itâ olunacak ve *şu kadar ki Türkçe olmıyarak ibraz olunan evrakın tercümesi için beş kuruşu tecâvüz etmemek üzere bir* ücret alınabilecektir (Düstur, Tertip I/6, s. 1129, mad. 40).

2.31. *Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesinin İkinci Faslının Dârülmuallimîn Hakkındaki Mevâddını Ta'dil Eden Nizamâame,* Darülmuallimin-i Âlî'nin edebiyat sınıfında tedris olunacak dersler içinde Türkçe *«Veysî Nergisî, Bakî Nabî misillû üdebânın âsâr-ı manzûme ve mensûrelerinin anlayarak ve selis olarak kırâatı ve münasiblerinin ezberlettirilmesi ve inşâ ve tesvit ameliyatı» (Haftada 3 saat) mevcuttur* (Düstur, Tertip I/6, s. 1137, mad. 7).

2.32. *Girit Mehâkim-i Adliyesinin Islahı Teşkilâtına Dâir Nizamnâme.* Girit ceziresi mehakiminde bulunacak hükkâm ve memurîn ve ketebe-i adliye

5 Kara taşıtlarının gümrüklerde geçiş için gösterdikleri belge. (Bak: Kubbealtı Lügatı)

memaliki mahrûse-i sâiredeki memurîn-i devlet-i aliyyenin kıyafetlerinde bulunmağa mecburdurlar. Mübâşirler dahi yeknesak kisve-i mahsûsa iktisâ edecek ve *yakalarına memuriyetlerine dâir Türkçe ve Rumca hatlar ile mahkûk birer alâmeti farika vazedilecektir* (Mad.10/1157). *İstinaf mahkemesi reisleri müddeiumumisi Türkçe ve Rumca tekellüm ve kırâet ve kitâbete muktedir olmakla...* (Mad.41/1162). Mahkemelerin zabıt ve müdde-i umûmî ve müstantik kitâbetlerine tayin olunacakların lâakal yirmi yaşını ikmâl etmiş olmaları lâzımdır. *Türkçe ve Rumca kırâet ve kiâabete muktedir olanları ve İslamların mektebi rüşdiyeden ve Hıristiyanların (jimnasyon) mektebinden şehâdetnâme istihsal etmiş bulunanları yalnız kendi Iisanlannca kitâbet edenlere tercih olunacaktır* (Düstur, Tertip. I/6, s. 1164, mad. 52).

2.33. *Girit Vilâyeti Dâvâ Vekilleri Hakkında Nizamnâme.* *Diyar-ı ecnebiyeden birinin dârülfünûn veya hukuk mektebinden diploma istihsal etmiş olanlar kavânîn-i adliye-i devlet-i aliyyeden Türkçe veyahud Rumca bi'l-imtihan Adliye Nezareti'nden musaddak bir şehâdetnâme almadıkça ve evsaf ve şeâaiti lâzımeyi câmî olmadıkça icrâ-yı vekâlet edemezler* (Mad.2/1169).Birinci sınıf dâvâ vekâletine talib olanların imtihanları Girit mehâkim-i nizâmiyesine mahsus kavânîn ve nizâmâtın her birinde ve Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye ile Cezâ Kanunname-i hümâyunundan ve ticareti berriye ve bahriye kanunnâmelerinden ve ikinci sınıf dâvâ vekâleti talihlilerinin imtihanları da *Girit mehâkim-i nizâmiyesi kavânîn ve nizâm3at ile Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye'den ve Cezâ Kânunnâme-i humâyûnunun kabâyih faslından Türkçe veyâhut Rumca üçer sual irâd ile icâa kılınır* (Düstur, Tertip I/6, s. 1170, mad. 11).

2.34. *Osmanlı Sigorta Şirket-i Umûmiyesi Nizamnâmesi.* Sigorta mukâvelenâmeleri müstesnâ olmak üzere şirketin muhâberât evrakı ile poliçelerin ve şirketin mes'ûliyetini müste İzim olan sair bilcümle evrakın mudi randan maada nezaret heyeti azasından birisi veyahut bulunamadığı halde meclisi idare azasından diğer birisi tarafından imzalanması mecburidir. *Sigortaya müteallik evrakın bir tarafı Türkçe muharrer olması şarttır* (Düstur, Tertip I/6, s. 1216, mad. 29).

2.35. *Girit Ceziresi Mehâkimine Mahûs Usûlü Muhâkemât-ı Hukûkiye Kanûnunun Bazı Maddelerini Ta'dilen Kaleme Alınan Mevadd-ı Kânûniye.* *Her bir mahkeme kaleminde hem Türkçe ve hem de Rumca altı nevî defter tutulacak* ve her sahifesine müteselsil numara vaz ve mahkeme mührü tab edilerek kaç sahifeden ibaret olduğu son sahifeleri nihâyetine işaret ve terkim ve heyeti mahkeme mührü zâtîler ile tahtim olunacaktır (Mad.84/1225). Lâyiha-i cevâbiyenin îtâsından veyahut bunun için muayyen olan müddetin iktizâsından sonra temyiz istidânâmesile evrâk-ı müteferriası mahkeme başkâtibi tarafından tanzim olunacak melfûfât pusulasile beraber reis-i mahkeme tarafından mahkeme-i temyiz istidâ dâiresi riyâsetine gönderilecektir ve *evrâk-ı temyiziyenin kâffesi*

Türkçe olacak veyahut sûret-i mütercimeleri merbut bulunacaktır. Evrakın Adliye Nezareti'ne vusulünde derakap mahkeme-i temyize havale ve îtâ olunur ve mahkeme-i temyizin nizamnâme-i dâhilisi ve usulü mahkeme-i hukukiye kânûnunun temyizi dâvâ hakkındaki faslı mahsûsunun iş bu kânûna muğâyir olmayan ahkâmına tevfikân îcâbı ircâ kılındı (Düstur, Tertip I/6, s. 1238, mad. 228).

2.36. *Aşiret Mektebi Nizamnamesi.* Aşiret mektepleri iki senedir. *Birinci Sene, Kırâat-i Türkiye:* Ahlâka ve esma ve eşyaya dâir münasib ve muhtasar risaleler kıraat ettirilecek ve tahtaya yazdırılmak sûret-ile mümarese usulüne itina edilecektir. İkinci Sene; Kırâatı Türkiye ve İmla; Ahlâk ve terbiye ve bazı malûmatı nâfıaya dâir gayet sade yazılmış risaleler okutturulacaktır ve bazı ve imlâ -i kolay cümle ve ibareler yazdırılıp yanlışları tashih olunacak ve tahta hasında dahi imlâya alıştırılacaktır. *Balâda muharrer dersler tertibi dâiresinde okutturulmakla beraber talebeyi Türkçe lisanının tefehhümüne alıştırmak için daima tekellüm mümareseleri icra edilecek ve sürati mümküne ile lisanı Türki'yi öğrenmelerine ikdam olunacaktı*r (Düstur, Tertip I/6, s. 1267, mad. 12).

2.37. *Amele Nizamnâme-i Dâhilisi.* Bilûmum devâir-i askeriyeye mensub fabrikalarla sâir imâlât-ı askeriye mahallerinde istihdam olunacak amelenin usûlü kayıd ve kabul ve sûret-i tevzif ve istihdam ile mücâzâtını ve bu misillû imâlât mahallerinin her türlü mâ hâzıra karşı esbâb-ı selâmet ve mâsûniyetini temin için lazımü'l-itithaz olan tedâbiri teyakkuziye ve ihtiyatiye-i mutazammındır (Mad.11). *Fabrikalarda çalışacak ameleden istek edenlere idârece ta'yin olunacak vakitlerde mecc3anen Türkçe kırâat* ve akâid-i diniyye ve muhtasar resim ve hesap dersleri gösterilecek ve iş bu dersler için fabrikanın mensub olduğu dâire tarafından muallimler tayin olunacaktır (Düstur, Tertip. I/6, s. 1371, mad. 13).

2.38. *İzmir Şehri ile Civarına Su Celp ve İcrâsı İmtiy3azına Dâir Mukâvelenâme,* Şirketin büyük memur ve memurini fenniyesinden maada bilcümle memur ve müstahdemleri teb'a-i devleti aliyyeden olacak ve hükümeti seniyyenin tayin ve kabul edeceği kıyafette bulunacaklar ve hususiyle fes giyeceklerdir. *Şirket umur-ı fenniyesinde hendese-i mülkiye mektebinde mahreç mühendisleri dahi istihdam edecek ve vazifelerinden dolayı ahali ile ihtilâfta bulunacak memur ve müstahdemlerinin Türkçe tekellüm etmeleri meşruttur* (Düstur, Tertip. I/6, s. 1416, mad. 22).

2.39. *Matbaalara ve Kitabçılara ve Bunlara Müteferrik Husûsâta Dair Nizamnâme.* *Tiyatrolara vesâir bu nevî mahallere mahsus olup gerek elsine-i mahal üyede ve gerek elsine-i ecnebiyede edilecek ilânların aynen veyahut muhtasaran Türkçe tercümesi dahî bulunacaktır. Türkçesi yazılmış olmayan bu gibi ilânât* ashabı ile matbaalardan bir Osmanlı altınından beş Osmanlı altınına kadar cezây-ı nakdî ahzolunur (Düstur, Tertip. I/6, s. 1416, mad. 34).

2.40. *1896 Senesi, % 5 Fâizli Tahfilâtı Osmâniye İstikraz Mukâvelenâmesi.* Tahvilât-ı cedîde 1896 senesi % 5 f3aizli tahvilât-ı Osmâniye unv3anı ile ma'nun bulunacak ve ibâresi Türkçe ve Fransızca ve İngilizce ve Almanca olacaktır (Düstur, Tertib I/7, s. 60, mad. 3).

2.41. *Ereğli Şirketi Nizamnâmesi Dâhilisidir.* Yanko Bey Yuvanidi ve Mösyö Leonîda Zarifi ve Bankı Osmânî Müdürü Umumî Muavini Mösyö Gaston Obuvano Karadeniz'de Ereğli madenleri kurbunda vâkî sahilde Zonguldak nâm mevkide bir liman ve rıhtım inşası ile idâre ve işletilmesi için 11 Cemaziyelâhir 1311 tarihli fermân-ı âli mûcibince tarafı devleti aliyyeden saadetlû Yanko Bey Yuvanidi Hazretleri'ne verilen imtiyaz ve müsâadât ve bilmukabele edilen taahhüdatın icrası için şeraiti atiyeye tevfikan bir -anonim şirketi teşkil eylemişlerdir (s.103,mad.42). Şirket sermâyesinin tamamı imza ve yüzde onu istihsal olunduktan sonra sûret-i kat'iyede teşekkül etmiş addolunacak ve hissedar yazılanlara tediye ettikleri taksid-i mübeyyin muvakkat senedât verilecek ve sermâyenin nısfının tediyesinde ashab-ı yedinde bulunan senedâtı muvakkate senedâtı asliyeye tahvil edilecektir. *Şirketin hisse senedâtının bir tarafı Türkçe ve diğer tarafı Fransızca veya sair lisanlar ile tanzim olunacaktır* (Düstur, Tertib I/7, s. 105, mad.7).

2.42. *Vilâyât-ı Şâhâne Maârif Müdürlerinin Vazifesini Mübeyyin Talimât, Mekâtip Hakkındadır.* Mekâtib-i gayri müslimede lisân-ı Osmanî'nin tedris ettirilmesi mukarrer olduğundan Türkçe derslerinin mektebin derecesine göre şâkirdanca kâbil-i istifâde olacak bir surette tedrisine aid vesâile tevessül edilecektir (Mad.34).Lisân-ı Osmanî her mektepte mecburiyü't-tedris olmakla beraber lisân-ı mezkûra âşinâ muallimlerin fıkdânı hasebiyle şimdilik karyelerde iptidaiye derecesindeki mekâtibe tamimi mümkün olamayacağından kasabâtta rüşdiye derecesinde bulunan mekâtibte behemehâl Türkçe tedris edilmesine dikkat ve bu ahvâlin tedricen mümkün olan karyelere ithaline gayret olunacaktır. Mekâtibi ecnebiyede dahî lisan-ı Osmani'nin talim olunması esbâbının hüsn-i sûretle istihsâli Maârif memurlarının uhde-i reviyetine muhavveldir (Düstur, Tertib I/7, s. 124, mad. 35).

2.43. Vilâyât-ı Şâhâne Maârif Müdürlerinin Vazifesini Mübeyyin Talimât, Mekâtip Hakkındadır. Mekâtib-i gayri müslimeden bazılarının mahalle ve mevki-i meçhul idüğünden teftişata medârı suhulet olmak üzere her mektebin dış kapısı üzerinde mektebin nev'i yani millî ve hususî ve leylî ve niharî ve zükûr veya inâs veya *muhteliten zükûr ve inâs olduğu mektebin ismile hangi millete mensup idüğü celi hat ile Türkçe hurûfu ile ve o milletin lisân-ı hurûfu ile yazılı birer levha astırılacaktır* (Düstur, Tertib I/7, s. 128, mad. 54).

2.44. *İzmir Şehrinde İstihdam İçin İstimâl Olunacak Kuvve-i Ceriyye-i Elektrikiyye İmtiyaz ve Mukâvelenâmesi.* Şirketin memur ve müstahdemleri hükümet-i seniyyenin tayin ve kabul edeceği kıyafette bulunacakları gibi fes

giyecekler ve memurin-i fenniyesinden mâadası teb'a-i devleti aliyyeden intihab olunacaktır. *Îfây-ı vazifeden dolayı ehâlî ile ihtilâfta bulunan müstahdeîn Türkçe tekellüm* edeceklerdir (Düstur, Tertib I/7, s. 293, mad. 15).

2.45. *İleride Bi'l-ûmum Vilâyet ve Elviye-i Şâhâneye de Tatbik Edilmek Üzere Şimdilik Sâhili Olan ve Ecnebî Postahânesi Bulunan Vilâyât ve Elviye ile Şimendifer Güzergâhı Olan Büyük Şehirlerde Vaz ve Tesis-i Muktezâyı İrade-i Seniyye-i Cenâb-ı Hilâfetpeıâhîden Bulunan Kıymeti Mukadderdi. Mekâtib Hakkında Kaleme Alınan Nizamnâmedir.* Adreslerin Sûret-i Tahrîri. Kıymeti mukadderdi mekâtibin adresi mürselün ileyhin hüviyeti hakkında şüpheye meydan bırakmamak için gayet dikkatli ve okunaklı sûrette mürekkeple yazılacak ve adreste mürselün ileyhin bulunduğu şehir veya kasaba ile isim ve şöhret ve sanatı ve mümkün olduğu halde ikâmetgâhı, sokağı ismi ve numarası muharrer bulunacaktır. *Adresler Türkçe yazılacaktır. Ashabı arzu ettiği halde Fransızca ve elsine-i sâire ile dahî ilâveten adres yazabilir.* Adresi kurşun kalem ile veya kelimâtın yalnız huruf-ı ibtidâiyesi ıle muharrer bulunan kıymeti mukaddereli mekâtip postahanelerce katiyen kabul olunmıyacaktır (Düstur, Tertib I/7, s. 390, mad. 2).

2.46. *Rusûmât Muhâfaza Nizamnâmesi, Muhâfaza Memurlarının İntihâbı,* Muhâfaza memuriyeti «ilkin dâhil olmak isteyenlerin kayıd ve kabûlü evvelâ teb'a-i Osmaniye'den olmak ve sâniyen sinleri yirmi beşten aşağı ve kırktan yukarı olmamak ve sâlisen kaviyü'l-bünye olup ilel ve emrazdan sâlim bulunmak ve râbian ehl-i ırz ve erbâb-ı nâmustan olmak ve hâmisen hiç bir sebeble mahkûm olmamış olduğuna ve hüsn-i hâline dâir yedinde musaddak şehâdetnâme bulunmak ve sâdisen istihdam olunacağı muhâfaza memuriyeti vazifesine ait *umûr-ı tahririyeyi idâreye kâfi Türkçe okuryazar olmak ile meşruttur, iş bu şerâiti hâiz bulunanlar içinde asâkir-i şâhâne silkinde istihdam edilmiş olanlar kayıd ve kabulde diğerlerine tercih olunur* (Düstur, Tertib, I/7, s. 414, mad. 6).

2.47. *Kastamonu Vilâyetinde Çuval, İp, Halat ve Kanaviçe Fabrikası Tesisi İmtiyaz Mukâvelenâmesi.* Makinist ve fen memurlarından mâada fabrika amele ve efrâd-ı teb'a-i devleti aliyyeden olacak ve bunlar umumiyetle fes iktisâ edecek ve şirket sıfatı tabiiyeti hasebi ile *devâir-i hükûmetle olan muhâberatta Türkçe lisânı istimal eyliyecek* ve şirketin bi'l-cümle muâmelâtı kavânin-i devleti aliyye-i Osmâniye'ye ve damga nizamnâmesine tâbî olacak ve hükûmet ve efrâd,ı ehâli ile şirket arasında tahaddüs edecek bi'l-cümle deâvî mehâkim-i Osmâniye'de rüyet edilecektir (Düstur, Tertib I/7, s. 627, mad. 8).

2.48. *Memâlik-i Mahrûsa-i Şâhâne Postahaneleri Arasında Teâtî Olunacak Posta Paketleri Hakkında Bi'l-istizan Mer'iyetine İrâde-i Seniye-i Hazreti Padişâh-ı Şerefsunûh Buyrulan Nizamnâmedir.* *Adreslerin Sûret-i Tahriri,* Posta paketlerinin üzerinde mürselün ileyhin bulunduğu

şehir ve kasaba ile isim ve şöhret ve sanatı ve mümkün olduğu halde sokağın ismi ile ikâmetgâhının numarası muharrer bulunacaktır. İş bu adres Türkçe yazılacaktır. Ashabı arzu eylediği halde Fransızca veya elsine-i sâire ile dahî ilâveten adres yazabilirler. Adresi kurşun kalemi ile veya kelimâtın yalnız hurûf-ı ibtidâiyesi ile muharrer, bulunan posta paketleri kabul olunmıyacaktır (Düstur, Tertib, I/7, s. 648/649, mad. 2).

2.49) *Trablusgarp Vilâyetince Ahz-ı Asker Muâmelâtı Hakkında Nizamnâmedir.* Trablusgarp ahali-i müslimesi umûmen ve şahsen hizmeti mefrûza-i askeriye ile mükelleftirler. Ancak hizmet-i mezkûreyi kendi memleketlerini müdâfaa için îfâ edecekleri cihetle memleketleri haricine çîkarılmıyacaklar ve hizmeti nizâmiyelerinin yalnız bir senesini silâh altında geçireceklerdir (mad.1/ 723).Kıt'alar cüz'i-tam kumandanları behemehâl mevcut fırka-i hümâyûnun en münta'hap zabitadan intihap ve tayin olunacaktır. İptidai teşkilâtta mülâzım-ı sânî ve evvel rütbeleri cidden hizmetleri sebkeden eşraf ve zâdegân evlâdına tahsisi ve hatta fevkalâde ahvalde kolağalık rütbesi bile ihsan ve tabur imamlığı, alay müftülüğü rütbeleri de bilhassa mahallî ulemâsının muktedirlerinden tâlip olanlarına tevcih ve Türkçe okuryazarlardan bi'l-imtihan isbât-ı ehliyet edenlere de tabur kâtipliği veyahut muâvinliği rütbeleri defaten tevdî olunacaktır(Madde 14). Kıtâata yerli zabit yetiştirmek için mütehayyizan ve eşrâf-ı belde evlâdından kendi ailelerinden hârice çıkmamak ve mahallî kıt'alarından *birinde meselâ nişancı taburunda bir sene hizmet etmek ve fakat kendilerine zâbit muâmelesi olunarak hem Türkçe lisanını okuyup yazarak hesap ve fünûn-ı askeriye mebâdisini öğrenmek* ve hem de mensub bulundukları sınıf-ı askerî tâlim ve nazariyat ve ameliyâtını görmek ve müddet-i mezkûre-i tedrisiye nihâyetinde bi'l-imtihan mülâzim-i sânı tayin olunmak ve bundan sonraki rütbeler için sâir alaydan yetişme zâbitân misillû bi'l-imtihan terfî olunmak kâidesi vaz olunmuştur (Düstur, Tertib I/7, s. 725, mad. 14-16).

2.50. *Sicil-li Nüfus Nizamnâmesi Makâmına Kâim Olmak Üzere Tâdilen Kaleme Alınıp Mer'iyyeti Ahkâmına Bi'l-istizan İrâde-i Seniyye-i Hazreti Hilâfetpenâhî Şeref Müteallik Buyurulan Nizamnâmedir.* Kazâ nüfus memuriyet ve kitâbetinde istihdam olunacakların evvelen teb'a-i devleti âliyyeden olması sâniyen mekâtibi idâdîye veya rüşdiyeden bâ şehâdetname neşet etmiş veya iki sene kadar devletçe hakk-ı tekâüde nâil olabilecek hizmetlerde istihdam edilmiş veyahut üç sene kadar nüfus idarelerinde muntazaman mülâzimetle devam ederek nüfus muâmelâtına kesb-i vukuf ve malûmât eylemiş olduğuna dâir yedinde evrâk-ı resmiye bulunması sâlisen yirmi bir yaşından aşağı ve elli yaşından yukarı olmaması râbian bir gûna cünha ve cinayetle mahkûm olmamış erbâb-ı iffet ve istikâmetten bulunması *hâmisen Türkçe ifade edecek derecede kitâbete ve oldukça hüsn-i hatta ve hesabdan âmâl-i erbaaya âşinâ olduğunun*

meçlis-i idâre-i kazada bi'l-imtihan isbat edilmesi lâzımdır (Düstur, Tertib I/7, s. 867-868, mad. 16).

2.51. *Dersaâdette Soğuk Hava Mahzenleri İnşâsına Dâir Mukâvelenâme.* Mösyö (Corc Artur Beyker) ile Nâfıâ Nezâreti Celîlesi beyninde soğuk hava mahzenleri hakkında teâtî kılınan mukâvelenâme. 'Bir taraftan Devlet-i Aliyye nâmına hareket eden Ticâret ve Nâfıâ Nâzırı 'Devletlü Paşa Hazretleri ile diğer taraftan kendi nâm ve hesâbına hareket eden İngiltere devleti teb'asından Corc Artur Beyker beyninde mevâdd-ı âtiye kararlaştırılmıştır (Düstur, Tertib, I/7,s.883). *Sahîh-i imtiyaz veya makâmına kâim olacak şirket devâir-i resmiye ile Türkçe lisan üzere muhâbere edecek* ve iş bu mukâvelenâmenin icrâ-yı ahkâmından ve tevil ve tefsirinden dolayı hükûmet ile sâhib-i imtiyaz veya şirket arasında tahaddüs edecek her nevî ihtilâfât Şûrây-ı Devlet'te efrâdı ahali ile tekevvün edecek deâvî dahî aid olduğu mehâkim-i âdiye-i nizâmiyede rü'yet ve fasl olunacaktır (Düstur, Tertib I/7, s. 887, mad. 17).

2.52. Dersaadet ve Bilâd-ı Selâsede Elvan ve Eşkâl-i Muhtelifede Cam ve Ayna Fabrikası İnşâ ve İşletilmesi Hakkında İmtiyaz Mukavelenamesi. Dersaadet ve bilâdı selâsede elvan ve eşkâli muhtelifede cam ve ayna fabrikası inşa ve işletilmesi için şeraiti âtiyeye tevfikan Yusuf Ziyaeddin Beye tarafı devleti aliyyeden imtiyaz verilmiştir (Mad. I). Şirketin devâir-i resmiye ile olan muhaberatı Türkçe olacak ve iş bu mukavelenamenin icrayı ahkâmından mütevellit her nevî ihtilâfat Şûrayı Devlet'te ve hukuku şahsiye davaları aid olduğu mehâkim-i Osmâniye'de rü'yet ve fasl olunacaktır (Düstur, Tertib, I/7, s. 900, mad. 12).

2.53. *Hüdâvendigâr Vilâyetinde Kâin Malûmü'l-Esâmî Nehir ve Göllerin Seyr-i Sefâine Kâbil Bir Hâle İfrağ ile Romorkaj Usûlünce Nakliyat İcrâ ve İskeleler İnşâsı Hakkında İmtiyaz Mukâvelenâmesi.* Sahib-i imtiyaz teb'a-i devlet-i aliyyeden olduğu gibi makamına kâim olacak şirket dahî Osmanlı olacağından bi't-tabî iş bu mukâvelenâme ile merbut şartnâme ahkâmının tevil ve tefsiri Şûrâ-yı Devlet'e âid olacak ve hukuk-ı şahsiye dâvâları işin müteallik olduğu mehâkim-i Osmâniye'de rü'yet ve fasl olunacaktır. *Şirket sıfat-ı tâbiiyyeti icâbınca bi'l-cümle devâir-i devletle saltanat-ı seniyyenin lisân-ı resmisi olan Türkçe lisanla muhâbere edecektir* (Düstur, Tertib I/7, s. 946-947, mad. 29).

2.54. Memâlik-i Mahrûse-i Şâhâne Postaneleri Arasında Teâtî Olunacak Posta Paketleri Hakkındaki Nizamnâmeyi Tadilen Kaleme Alınan Nizamnâme. Posta paketlerinin üzerinde mürseli ileyhin bulunduğu şehir ve kasaba ile isim ve şöhret ve sanatı ve mümkün olduğu halde sokağın ismi ile ikâmetgâhının numarası muharrer bulunacaktır, İş bu adres Türkçe yazılacaktır (Düstur, Tertib, I/8, s. 145, mad. 2).

2.55. *Polisin Usûl-i İntihab ve Tâyini (Polis Nizamnamesi).* Polis silkine intihap ve tâyin edilmek için evvelâ teb'a-i devlet-i aliyye'den olmak, sâniyen yirmi beş yaşını ikmal etmiş ve kırk yaşını tecavüz etmemiş bulunmak, sâlisen Türkçe okuyup yazması olmak, râbian ilel ve emrazdan sâlim olduğu etıbbâca bi'l-muâyene tasdik olunmak, hâmisen cünha ve cinâyetle (mahkûm olmayıp hüsn-i ahlâk ve edvar ashabından bulunmak meşruttur (Mad.22). *Polis yazılmak istiyenlerden silki celîl-i askerîde başçavuşluk ve çavuşluk ve bölük eminliği eylemiş olanlar ile Türkçe kitâbetten mâadâ elsine-i ecnebiyeye âşinâ bulunanlar şerâiti sâire-i mebhûse-i dâhî câmi oldukları halde diğerlerine tercihan intihap ve tâyin olunurlar* (mad.28/669).Han ve otel küşad edecek ve hânesinin odalarını başka başka kiraya verecek olanlar evvel emirde polis idâresine malûmât îtâ edecek ve *han ve otel ve misâfirhânenin kapısına Türkçe bir levha tâlik eyliyeceği* gibi misâfirinin isim ve şöhret ve tâbiiyet ve sıfatlarını kayıt için defter tutacak ve bu defteri talep vukûunda ve misâfirlerinin evrâk-ı mürûriyelerini nihâyet yirmi dört saat zarfında polis memurlarına ibraz ve irâe eyliyecektir (Düstur, Tertib, I/8, s. 678, mad. 75).

2.56. *Nevâhî Merkezlerinde Bulunan Nâhiye Meclislerinin Vezâif-i Sulhiye ve Adliyesini Mübeyyin Nizamnâmedir.* Riyâset vazifesiyle mükellef bulunan müdürlerin gaybûbeti halinde mevcut âzânın ittifak ve ekseriyeti ârasiyle içlerinden intihab olunacak âzâ riyaset vekâletini ifa eyler. Şu kadar ki bu intihapta Türkçe okuyup yazması olanlar tercih kılınır (Düstur, Tertib, I/8, s. 713, mad. 3).

2.57. *Konya Ovasının İrvâsı ve Karaviran Gölünün Kurutulması ile İrvâsı İçin İcrâ Olunacak Ameliyatın Nev'î ve Fiatı*, *Şirket hükümet-i seniyyenin devâir-i muhtelifesiyle Türkçe olarak muhâbere edecektir* (Düstur, Tertip, I/8, s. 763, mad. 20).

2.58. *% 4 Fâizli Bağdat Demiryolu'nun Bulgurlu-Halif Kısmı İçin 2.ve 3. Tertip İstikraz Mukâvelenâmesi.* Tahvîlât-ı kâfiyeye Mâliye Nâzırı'nın matbû imzası vaz olunacak ve müfettiş sıfatıyla mezûniyeti lâzimeyi hâiz olarak cânib-i hükûmet-i seniyyeden tâyin buyurulacak bir vekil tarafından dahî hadd-ı destiyle imza edecektir. Zikrolunan vekilin Doyçe Bank tarafından vukû bulacak talep tarihinden îtibâren nihâyet iki ay zarfında Berlin'e azîmet etmiş olması lâzım gelecektir. Bundan başka Düyûn-ı Umûmiye-i Osmâniye idâre meclisi reisiyle Bağdat Demiryolu Şirketi Şâhâne-i Osmâniye'si Meclisi İdâre Reisi'nin matbû imzası dahî tahvilât-ı mezkûreye vaz'olunacaktır. *Tahvilât-ı kat'iyyenin metni Fransızca ve Türkçe ve Almanca ve İngilizce olacaktır* (Düstur, Tertip I/8, s. 844, mad. 6).

2.59. *İntihâb-ı Mebusân Kânûnu Lâyihası (Takvîm-i Vekâyi ile Neşr ve İlânı).* Hey'et-i mebûsân için âzâlığa intihab selâhiyeti bulunmayan; evvela, teb'a-yı Osmanî'den olmayan, ikinci olarak, özel kanunu gereğince geçici olarak yabancı ülkede hizmette bulunan, *üçüncü olarak; Türkçe bilmeyen,* dördüncü olarak, otuz

yaşını tamamlamayan, beşinci olarak; seçim zamanında bir kimsenin hizmetçisi olarak bulunan, altıncı olarak, iflas ile mahkûm olub da iâde-i itibar etmemiş olan, yedinci olarak, kötü ahlak ile şöhret bulmuş olan, sekizinci olarak, mahcûriyetine hükm-i lâhik olup da fekk-i hecr olunmayan, dokuzuncu olarak, medenî haklardan mahrum olan, onuncu olarak, ecnebi vatandaşı olanlar *dört sene sonra yapılacak seçimlerde mebus olmak için Türkçe okumak ve mümkün mertebe yazmak dahi şart olacaktır* (Düstur, c. I, s. mad. 17).

Sonuç

Osmanlı Devleti, üç kıtada toprakları olan ve üç kıtaya hükmeden büyük bir dünya devletidir. Bu devletin kurucuları olan Osmanlı Türklerinin dili de Türkçe'dir. Fakat Osmanlı Türkçesi'ne, çoğunlukla Osmanlıca denilmektedir. Nerede ise İslam dünyasının önemli topraklarına sahip olan Osmanlı Devleti idarecileri, Müslümanların ortak dili olarak kabul edilen Osmanlıca'yı kullanmakla beraber, öz dilleri olan Türkçe'ye ayrı bir önem vermişlerdir.

Düsturların incelenmesi yapılarak, Sultan Abdülaziz döneminde altı adet, Sultan İkinci Abdülhamid döneminde altmış adet kanun ve nizamnamelerden Türkçe'nin önemini belirten hükümlere, esaslara ulaşılmıştır. Her iki dönemde Osmanlıca (Türkçe) ile ilgili oldukça fazla bilgiler ve belgeler vardır. Fakat bir makalenin hacmini aşmamak için bu kadar ile yetinilmiştir.

II. Mahmud zamanında kurulan Mekteb-i Tıbbiye'de öğrencilere imlâ, dil bilgisi, tıbbî bitki ve ilaçların ve hastalıkların Türkçe ve Arapça tanımları yapılmaktaydı. Sultan Abdülaziz zamanında, idâdî mekteplerinde, Mükemmel Türkçe ile kitâbet ve inşâ dersleri, Mekâtib-i Sultânî, Mekteb-i Sanayiî ve Ziraat Mektebi'nde Türkçe bilmek ve öğrenmek zorunlu idi.

Sultan İkinci Abdülhamid döneminde, alay ve taburları ile hastahanelerde, Ameliyat Mektebi olarak kabul edilen Haydarpaşa Hastahanesi'ndeki cerrahların, çalışanların ve öğrencilerin Türkçe okuyup yazmaları zorunlu idi. Efrad-ı Askeriye mekteplerinde, her kısım için bir siyah rakam tahtası bir silgi ve gerektiği kadar tebeşir ve her mekteb için Türkçe büyük haritalar bulundurulması yönetmelik gereği idi. Bu okullarda Kıraatı Türkiyye ve İmlayi Türkiyye dersleri okutulmaktaydı. Hamidiye Ticaret mektebleri müfredatında lisanı, Fransızca'dan Türkçe'ye tercüme, lisanı Türki, üçüncü sene dersleri fenni sınıflarda, Muharreratı Ticariyye ve Türkçe'ye Tercüme, Evrak ve Muhereratı Ticariyyenin Tanzimi Türkçe dersleri vardı. Hukuk mektebinde talebenin Osmanlı lisanı ile okuması ve yazması şarttı. Ayrıca iş dünyasında Türkçe okumak ve öğrenmek de zorunlu idi. Örneğin, Rumeli demiryollarında, buz imali yapan şirketin nizamnamesinde, şirketin senedinin bir tarafı Türkçe ve diğer tarafı Fransızca veya sair lisanlar ile tanzim olunması gerekiyordu. Osmanlı Bankası ile yapılan anlaşmada, "tanzim edilecek tahvilat ve

kuponlarda, Türkçe, Fransızca ve İngilizce yazılacaktır" hükmü vardır. Vilayet Orman Süvari ve Piyade Kolcuları talimatnamesinde, "vazife yapacakların Türkçe okuma ve yazma bilmeleri zorunluluğu" hükmü vardı. Madenler nizamnamesinde ilanların, gazetelerde Türkçe ve Fransızca olarak yapılması, Selanik Bankası'nın nizamnamesinde Hisse senetlerinin bir tarafı Türkçe diğer tarafı Fransızca veya sair lisanlarla tanzim olunacak esası getirilmişti.

Bir kısmını sonuçta verdiğimiz Türkçe ile ilgili uygulamalar ve getirilen kanuni zorunluluklar Osmanlı Devleti'nin Türkçe'ye verdiği özel önemi göstermesi bakımından son derece önemlidir. Burada bazı uygulamaların verildiği Türkçe uygulamaları, Osmanlı idarecilerinin Türkçe'ye verdikleri değeri ve önemi ifade etmesi bakımından bize bir fikir vermektedi

Kaynaklar

Düstur, c. I.

Düstur, Tertip, I. c. II.

Düstur, Tertip. I. c. III.

Düstur, Tertib I. c. IV.

Düstur, Tertip I. c. V.

Düstur, Tertip I. c. VI.

Düstur, Tertib, I. c. VII.

Düstur, Tertib, I. c. VIII.

Ak, M. (2017). Dilde Birlikte Yaşama Tecrübesi Olarak Osmanlı Türkçesi, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43/31

Aydın, M. A. (1994). Düstur*, DİA*.c.X, s. 48-49, İslam Ansiklopedisi. İstanbul : TDV.

Banarlı, N. S. (1996). *Türkçe'nin Sırları*. İstanbul : Kubbealtı Neşriyatı.

Ergin, M. (2004). *Osmanlıca Dersleri*. İstanbul : Boğaziçi Yayınları.

Küçük, C. (1988). Abdülhamid II. *DİA*. c.I, s. 221. İstanbul : TDV,

Kaplan, M. (1999). *Kültür ve Dil*. İstanbul : Dergah Yayınları.

Özkan, M. (2007. Osmanlı Türkçesi*, DİA*. c. XXXIII, s. 483. İstanbul : TDV.

Sarı, N. (2004). Mekteb-i Tıbbiye *DİA*. c. XXIX, s. 2. Ankara : TDV.

Taneri, A. (1993). *Türk Kavramının Gelişmesi*. İstanbul : Ocak Yayınları.

Tosun, A. (2021). Osmanlı Türkçesi Hakkında, *Ankara Sosyal Bilimler Enstitüsü İslami İlimler Fakültesi Genç Atabe Dergisi*, Aralık,2/14.

Öz Geçmiş

Doç. Dr. Hasan KARAKÖSE

Kayseri'de doğan Hasan KARAKÖSE, Kayseri İmam Hatip Okulu'nu 1974 tarihinde bitirdikten sonra, Kayseri İlahiyat Fakültesi'ne girdi. Yüksek tahsil sonrası Kars'ın Selim İlçesi, Kayseri'nin Tomarza ve Hacılar ilçelerinde öğretmenlik yaptı. 1990 tarihinde Kayseri İmam Hatip Lisesi'ne tayini yapıldı. Burada öğretmenlik yaparken yüksek lisans ve doktorasını tamamladı. Daha sonra Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümüne Yrd. Doç. olarak ataması yapıldı. Halen Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Yakınçağ alanında Doç. Dr. olarak görev yapmaktadır. Bilimsel çalışmalarını Orta Doğu alanında sürdüren yazar üç çocuk babasıdır.

17. ORTA ASYA EDEBİ EKOLLERİ VE FAALİYETLERİ

Recai KIZILTUNÇ[1]

Salih ÖZYURT[2]

"okul, mektep" demek olan **ecole**, Fransızcadan Türkçeye **ekol** şeklinde geçmiş bir kelime olup daha çok "tarz, fikir veya sanat anlayışı olan topluluk veya sanat akımı" (Uslu, 2007, s. 120) anlamında edebiyat terimi olarak kullanılmıştır. Türk edebiyatında **akım**, **mektep, topluluk, tarz, muhit, üslup** kelimeleri de aynı veya benzer görevlerde kullanılmaktadır. Günümüze kadar Anadolu, Orta ve Ön Asya'da gerek İslami tesir altında gerekse Batı tesiri altında çok sayıda edebi mektep, muhit, akım, tarz, üslup cereyan etmiştir. Bu akımlar dini tasavvufi, mezhepsel veya siyasal baskılar, savaşlar, göçler, kıtlık, çeşitli hastalıklar ve daha başka sebeplere bağlı olarak doğmuş ve yukarıda adı geçen geniş coğrafyada etkisini göstermiştir.

Orta Asya ve Türkistan tarihinin en hareketli dönemlerinden biri, XVI. asrın sonuyla XIX. asrın başlarında yaşanmıştır. Bu dönem, Şeybanîler devletinin bakiyesi olan hanlıklar dönemidir. Hanlıklar, başlangıçta iktidar mücadelesi şeklinde ortaya çıksa da sonraki devirlerde, siyasi hâkimiyetle birlikte sosyal hayatın iyileştirilmesi, bilim ve sanatın geliştirilmesi adına da önemli adımların atıldığı; her alanda daha çok mahalli gelişmenin sağlandığı yeni bir zaman dilimi olmuştur. Bu bağlamda, hanlıkların veya bir hanlık içerisindeki hanedan üyelerinin birbiriyle olan taht kavgaları ve savaşları dışında, idari merkezler ve Orta Asya'nın belirli şehirlerinde bilim, sanat, edebiyat ve şiir alanlarında önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. "Emir" veya "Han"ların hamilik ve öncülüğünde gerçekleşen bu bilimsel ve kültürel faaliyetler, aynı zamanda mevcut hükümdarın gücünün bir parçası olarak da kullanılmıştır. Zira sarayda gerçekleşen kültürel bir faaliyet, bir yönüyle hem içerdeki teb'aya hem de dışardaki komşulara huzur ve refahın bir nişanesi olarak da aksetmiştir. Ancak adı geçen faaliyetler, sonuçları itibarıyla Türkistan kültür ve medeniyet tarihine büyük katkıları olan, son dönemin en önemli gelişmeleridir. Bu bağlamda han sarayları, yönetim merkezi olmalarının ötesinde tarihçi, şair, musikişinas ve diğer sanatkârlar için adeta birer sanat atölyeleri halini almıştır. Hanlıklar döneminde en büyük gelişme şiirde gerçekleşmiştir. Ortaya çıkan şiirler her ne kadar nitelik açısından zayıf da olsalar, önceki asırlarda yaşamış Fars ve Türk klasiklerine yapılan tanzirler ve bu tanzirin sonucunda ortaya çıkan nazireler, klasik Çağatay şiiri adına olumlu gelişmeler olarak değerlendirilmiştir. Bu dönemde "nazirecilik" ve "mecmua" tarzı derlemecilik, iki önemli edebi faaliyet alanı olmuştur.

[1] Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, ÇTL Bölümü (Erzurum, Türkiye), recai.kiziltunc@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9322-8140

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ağrı, Türkiye), sozyurt@agri.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9535-7357

Bu sebeple de şiirle ilgili eser anlamında, genellikle "telif" yerine "derleme"ler ön plana çıkmıştır. Öyle ki hükümdar ya da hanlar, derlemeye dayalı mecmua geleneğini, siyasi iktidarlarının daha köklü ve uzun ömürlü olması için birer vasıta olarak bile kullanmışlardır. Bir başka ifadeyle antolojik eserler, mevcut hanları soy bakımından Timurlular'a dayandırıp "aidiyet" problemini halletme düşüncesine hizmet etmiştir. Bu düşünceleri gerçekleştiren bir han, doğal olarak hem hanlığın temellerini sağlamlaştırmış hem de Timurluların muhteşem mirasının doğal varisliğini iddia etmiştir. Bu düşüncenin en çarpıcı iki örneği Muhammed Rahim Han II (Feyrûz) ile Ömer Han (Emirî)'dır (Erkinov, 2011, s. 20-32) . XIX. asır sonu ile XX. asır başlarında, Hive Hanlığı'nda sosyal, siyasal ve ekonomik olarak çok ciddi değişiklikler meydana gelir Bu dönemde Rus işgaline uğrayan hanlığın sınırları içerisinde cereyan eden olayla, belirli ölçüde komşu devletleri ve bu devletlerin halklarını etkiler. Gündelik yaşamda olaylar, doğal olarak kültürel hayata yansır. XIX. asırdaki Rus işgaline engel olamayan Muhammed Rahim Han II, her şeyden elini çekip sarayına kapanır. Bu hali gören dönemin ünlü Harezm şair ve musikişinası Kâmil Harezmî, Feyruz'u neşelendirip tekrar hayata bağlamak için sarayda şiir ve musiki meclisi kurmayı tasarlar. Bu düşüncesini Han'a iletir; kabul edilince de hemen bir meclis tertip eder. Hazırlanan bu mecliste yine ilk olarak Kâmil Harezmî tarafından "Harezm Çiziği" ortaya konur. Harezm Çiziği, Kâmil Harezmî'nin icat ettiği bir çeşit Harezm musikisidir. Daha sonra Harezmî'nin oğlu Muhammed Resul Mîrzâ (1850-1923), Harezm "Şeş Makam"ı, "Yedi Makam"da "tanbur"a uyarlamıştır. Bu tarihten sonra Hive sarayında cereyan eden hemen bütün kültürel faaliyetler, Muhammed Rahim Han II'nin faaliyetleriyle doğrudan ilgilidir. Hive Hanlığı'nda 1806'dan 1825'e kadar toplam 19 sene hanlık yapan Muhammed Rahim Han II (1864-1910), aynı zamanda "Feyrûz" mahlasıyla şiir yazan bir şairdir. Ancak o, hükümdar şairliğinden daha çok sanatı ve sanatçıyı koruyup kollayan, onları teşvik eden devlet adamı kişiliğiyle ön plana çıkmıştır. Döneminde Hive sarayı şair, edip ve müverrihlerin yer aldığı en gözide kültür-sanat merkezlerinden biri haline gelmiştir. Özellikle hazırlattırdığı Orta Asya tarihleri ve nazire mecmualarının ünü, Osmanlı devletine kadar ulaşmıştır (Erkinov, vd., 2009, s. 5-6). Hokand Hanlığı'nda 1810-1822 yılları arasında "Emir"lik yapan Ömer Han, hükümdarlığı yanında "Emirî"mahlasıyla şiirler yazan Çağatay klasik şairlerinden biridir. Divan'ı dışında değişik şiir mecmualarında pek çok şiiri yer almıştır. Kendisi gibi şair olan eşi Nadire Begüm ile beraber Hokand sarayını, devrin önde gelen şairlerine adeta şiir meclisi haline getirmişlerdir. Sarayda tertip edilen şiir meclislerinde, ünlü Fars ve Türk klasiklerinin şiirlerine "cevabî" tanzirler yapılmış daha sonra da bu nazire şiirler, mecmualar halinde bir araya getirilerek nazire mecmuaları oluşturulmuştur. Ayrıca Ömer Han, Osmanlı Devleti ile iyi ilişkiler kurmuş; hazırlattığı bir mecmuayı Osmanlı sultanına hediye olarak göndermiştir. Orta Asya'da beyazcılık mekteplerinin ortaya çıkışı ağırlıklı olarak XV. asrın sonundan itibarendir. Daha

önceden ifade edildiği üzere, XX. asra kadar devam eden bu gelenek, başlangıçta Fars klasik şairlerinin şiirlerinden derlenerek başlamıştır. Ancak adı geçen gelenek, XVII. asrın sonlarından itibaren Türkçe ağırlıklı bir niteliğe bürünmüştür. Dolayısıyla XV. asrın son çeyreğinden Farsî ağırlıklı başlayan gelenek, XIX. asrın sonlarına gelindiğinde Çağatay ağırlıklı bir görünüme bürünmüştür. Fakat beyazcılık hiçbir dönemde, ortaya çıktığı coğrafyanın koşulları gereği Farsçadan uzak duramamış; iki dilli (Farsça, Türkçe) olarak kendini kabul ettirmiştir. Beyazcılık geleneği, XIX. asrın sonlarından itibaren yeni bir şekle girmiştir. Yani XX. asra gelindiğinde beyaz mecmualar, ünlü klasik şairler yanında mahalli sanatkârların değişik tür ve şekildeki manzum-mensur seçme eserleriyle Orta Asya edebiyatlarında kendine kalıcı bir yer edinmiştir. Aynı coğrafyada beyazın ilgi görmesinin ardından, birtakım beyazcılık mektepleri doğmuştur. Dil, anlatım ve başka muhteva özellikleri bakımından birbirinden farklı "ekol, tarz, üslup" anlamında, "Mektep" adı verilen bu üsluplar dört tanedir; 1-Fergana (Hokand) Mektebi, 2-Taşkent Mektebi, 3-Buhara Mektebi ve 4-Harezm (Harezm) Mektebi.

1- Fergana (Hokand) Mektebi

Altay ve Tanrı Dağları'yla beraber coğrafi bir adlandırmanın ötesinde Türk kültür ve medeniyetiyle özdeşleşen Fergana Özbekistan, Kırgızistan ve Tacikistan sınırları içerisinde bulunan geniş bir vadinin ismidir. Etrafı, Altay ve Tanrı dağları ile çevrilidir. Günümüzde vadinin asıl kısmı, Özbekistan sınırları içerisinde, idari bir bölge olup merkezi de bölgeyle aynı adı taşıyan Fergana şehridir. Sirderya nehrinin suladığı bu vadi, sadece Özbekistan'ın değil; bütün Orta Asya'nın en verimli tarım alanıdır. Vadide pamuk, pirinç başta olmak üzere her türlü meyve ve sebze üretimi gerçekleştirilebilmektedir. Yer altı kaynakları bakımından da oldukça zengin olan vadi, petrol yanında çeşitli zengin maden yataklarına sahiptir. Bu özelliklerinden dolayı Fergana Vadisi, Orta Asya'nın en yoğun nüfusuna sahip bölgesidir. En önemi yerleşim merkezleri olarak Fergana, Andican, Hokand, Hive, Merginan ve Nemengan gösterilebilir (Edizova, 2006, s. 122). Yerleşik tarihi milattan öncesine dayanan bu vadinin ilk sakinleri, kadim Kasan şehrinde müreffeh bir topluluk olarak yaşayan "Ferganalılar"dır. Çin kaynaklarında, bu topluluğun üzüm yetiştirme ve hayvan yemi elde etmede ileri oldukları bildirilmiştir (Yazıcı, 1995, s. 375). 591 Ferganalılar, buraya ilk gelen Türk kavmi, Göktürkler tarafından, miladî 649 yılında ortadan kaldırılmıştır. İslamiyet'ten önce Çin ve Türk devletlerinin arasında gidip gelen Fergana VIII. asırdan itibaren, Orta Asya'nın diğer önemli şehirleriyle beraber Emevî ve Abbasî ordularının akınları neticesinde Arap hâkimiyetine girmiştir. Ancak İslam orduları, bölgenin karmaşık yapısı içerisinde; özellikle Müslümanlığı kabul etmeyen grupların da baskısıyla mutlak bir hâkimiyet kuramamışlar; miladî 819-820 yıllarında, Fergana'nın da içinde yer aldığı bölgenin yönetimini Samanîlere devretmişlerdir (Mallayev, 1965, s. 79-80; Yazıcı, 1995, s. 376). Fergana, X. asırda

merkezi Ahsîkes olan üç eyaletli bir yönetim haline getirilmiştir. Samanîlerle birlikte bölge Araplar, müslüman ve gayrimüslim Türkler ile Türkleşmiş unsurların bir arada yaşadığı kozmopolit bir merkez haline gelmiş; buna bağlı olarak da iktisadi ve sosyal hayat hızlı bir şekilde gelişmiştir. Aynı yüzyıl (M. 999'da) içerisinde bölge, yeni bir güç olarak ortaya çıkan Karahanlı Devleti tarafından fethedilerek kısa süreliğine de olsa yeni bir döneme girmiştir. Karahanlılar'ın ardından, miladi 1141'de Fergana'ya, Karahıtaylar hâkim olmuş ve merkez de Andican'a taşınmıştır. Bunun dışında Fergana, 13. asırdan sonra kısa süreli olarak Naymanlar, Moğollar ve Çağatay Hanlığı'nın idaresinde kalmıştır. Bir süre daha devam eden bu el değiştirmelerin ardından bölge, Timurlu hâkimiyetine girmiştir. Şahruh ve oğlu Uluğ Bey idaresindeki Horasan'a bağlanmasıyla başlayan Fergana'nın Timurlular dönemi, Timur'un torunu Ömer Şeyh ve oğlu Babür'e kadar devam etmiştir. Ancak Babür, Özbek hükümdarı Muhammed Şeybanî Han'la giriştiği mücadeleleri kaybederek 1504'te bölgeyi Özbeklere bırakmış ve Kâbil'e gitmiştir. Fergana bölgesi, Şeybanî Devleti'nin 1599'da ortadan kaldırılmasıyla birlikte Buhara'ya bağlanmıştır. Ancak Şeybanîler'in ortadan kaldırıldığı tarihlerde, Fergana vadisinin yeni sakileri; ileride ise ortakları olacak Kazaklar ve Kırgızlar ortaya çıkmıştır. Şöyle ki Fergana'yı çevreleyen dağlardan başlayan Kırgız ve Kazak hücumları, bölgenin bir kısmının Kırgızlar'ın eline geçmesiyle son bulmuştur. Günümüzde coğrafi bakımdan daha çok Özbekistan'a ait olan Fergana Vadisi'nin demografik yapısını Özbek, Rus, Tacik, Kırgız ve Tatarlar oluşturmaktadır. Ancak Türk-İslam medeniyeti bakımından Fergana Vadisi, coğrafi bir adlandırmadan daha çok bir kültür vadisidir. Bu kültür vadisinde müsbet ve beşeri bilimlerde sayısız bilim ve kültür adamı yetişmiştir. Bu bağlamda Ebü'l-Abbas Ahmed b. Muhammed b. Kesîr el Fergânî gibi astronom, Ebû Muhammed Abdullah b. Ahmed b. Ca'fer el-Fergânî gibi tarihçi, Ebü'l-Muzaffer Müşattab b. Muhammed el-Fergânî gibi cedelci, Ebû Sâlih Abdülazîz el-Fergânî gibi muhaddisler, Türk ve İslam medeniyetinin gelişmesinde eserleriyle katkıda bulunmuşlardır (Yazıcı, 1995, s. 375-377). Bu kısa tarihten yola çıkarak Fergana Vadisi'nin eski devirlerden itibaren üzerinde barındırdığı millet ya da toplulukların bıraktığı zengin kültür mirasıyla sadece Türklerin değil; doğulu veya batılı birçok milletin ortak değer alanıdır. Ancak bölgenin sahip olduğu bu çok kültürlü yapı içerisinde, miladî VII. asırdan itibaren bulunan Türklerin yeri ayrıdır. Zira bu tarihten sonra Türkler, Fergana'yla ilgili bütün olaylarda, doğrudan veya dolaylı olarak yer almışlardır. Özellikle Satuk Buğra Han'ın Kaşgar'da müslüman olmasından sonra İslamiyet, bölgenin askeri, iktisadi, beşeri ve kültürel hayatının tamamına nüfus etmiştir. Dünyanın en eski yerleşkelerinden Maveraünnehr ve Horasan, çok eski devirlerden beri Harezmler, Moğollar, Farslar, Türkler ve Türkleşmiş unsurların müşterek yaşadığı yer olarak iki dillilikle özdeşleşmiş bir kültür coğrafyasıdır; bu zengin yapı içerisinde günümüze kadar varlığını devam ettiren en büyük iki dil grubu ise Farsça ve Türkçedir. Fergana, bu çok dilli ve çok

kültürlü yapı içerisinde, özellikle XVIII ve XIX. asırlarda Hokand'da kendine has bir edebi ekol haline gelmiştir. Fergana edebi muhitindeki iki dillilik, doğal olarak buradaki beyazlara da aksetmiştir. Ayrıca bu bölgedeki beyaz hazırlayıcılar (diziciler) da sıradan kişiler olmayıp her biri ünlü şair veya kâtiplerdir. Bu kişilere ait Farsça veya Türkçeden biriyle yazılmış şiirlerden müteşekkil beyaz örnekleri bulunmakla birlikte bu bölgede hazırlanan beyazların büyük çoğunluğu iki dillidir. Özellikle beyazcılığın en yaygın olduğu XIX. asırda, Fergana beyazcılık geleneği, ünlü şair veya kâtiplerin Türkçe (veya Çağatayca) ve Farsça şiirlerden hazırladıkları beyaz örneklerine dayanmaktadır. Böylece XVIII. asrın ilk yarısında Hokand edebi muhiti teşekkül etmeye başlar. Mirza Âlim, *Ansabü's-Selâtîn* adlı eserinde, 1732-1733 yıllarını kapsayan Abdülkerim Han dönemiyle ilgili olarak devrin önde gelen bilgini Alim Kânî Bâdâmî ile üstatları Veli Hocendî, Meşrebî ve Dîvâne-yi Nemangânî'nin Abdülkerim Han'ın sarayına gelip çeşitli sohbetler ettiklerini; onların sohbetinden nicelerinin istifade ettiğini ve "kemâlât hâsıl kıldıklarını." (Kayumov, 1961, s. 41) anlatır. Hokand edebi muhitinin kuşkusuz en parlak ve gelişmiş dönemi, 1810-1822 yılları arasında, Fergana bölgesinin hâkimiyetini elinde bulunduran Emir Ömer Han ile gerçekleşmiştir. Ömer Han, bir yandan siyasi mücadelesini sürdürürken bir yandan da sosyal hayata yönelerek kültürel faaliyetlere ağırlık vermiştir. Kendisi de "Emirî" mahlasıyla şiirler yazan bir klasik şair olması dolayısıyla sanatkârlara büyük imkânlar sağlar. Kendisi gibi şair olan ve "Kâmile, Nâdire, Meknûne" gibi mahlaslarla klasik şiirler yazan eşi Mahlerâyim Nâdire (Begüm) ile birlikte devrin önde gelen şair, bilim insanı ve diğer sanatkârlara hamilik ve rehberlik etmişlerdir. Mesela Çağatay edebiyatının en ünlü kadın şairlerinden biri olan Üveysî, Nadire'nin çabaları sonucu Hokand sarayına alınmış ve sanatını icra etmesi karşılığında her türlü olanak sağlanmıştır (Celalov, 1970). Miyân-ı Büzrük'ün 1930'da Taşkent'te tertip edilen *Özbek Edebiyatı Tarihine Umumi Giriş* (124.s) adlı kitabında, Hokand edebi muhitinin bu dönemi "Altın Beşik Devri Edebiyatı" şeklinde adlandırılır. Bu tanım, ilk olarak Saray tarihçileri tarafından ortaya atılan "Altın Beşik" ve Babür hakkındaki efsane ile ilgilidir. (Narkulov ve Curayev, 2004, s. 165)[3] 596 Bu döneme "Altın Beşik" denilmesinin ikinci bir nedeni olarak, Hokand edebi muhitinde yaratılan müspet sanat koşullarıdır. Siyasi kimliği ile bilinen ancak "Emirî" mahlasıyla şiir yazan Emir Ömer Han, şiir sanatı yanında güzel sanatların diğer kollarına ve müsbet ilimlere de alakadar biridir. Hanlığının sınırları içerisinde bulunan çok sayıda bilim ve sanat adamını sarayına toplayıp onlara diledikleri gibi bir çalışma ortam hazırlamıştır. Bu kişiler arasında tarihçi, tezkireci, şair, nasır, matbaacı gibi birbirinden farklı disiplinlere mensup kişiler yer almaktaydı. Ömer Han'ın sarayında bu imkânlara kavuşan mezkûr kişiler de üzerlerine düşeni yapıp

[3] Efsaneye göre güya Kabil tarafına giden Babür, burada doğan bebeğini altın bir beşiğe koyup yola devam ederler. Fergana vilayetinde Özbek kabile reisleri beşiği büyük mücadelelerle elde edip başa getirirler

çok kıymetli nadir eserler ortaya koymuşlardır. Hokand edebi muhitinin en ünlü eseri hiç kuşkusuz, *Mecmu'â-yı Şâ'irân*'dır. Eser, 1821 yılında, Ömer Han'ın saray şairlerinden Fazlî tarafından hazırlanmış olup daha sonra defalarca çoğaltılmıştır. Mecmuanın günümüze ulaşan toplam 13 adet el yazma nüshası bulunmaktadır. Aynı eserin taş baskısı, 1902'de Taşkent'te yapılmıştır. Bu baskıda eserin adı *Mecmu'atü'ş-Şu'arâ* olarak verildiği için edebiyat dünyasında eser bu isimle anılmıştır. Eserin bilinen en eski tarihli nüshaları, ÖFAŞİ'de 7510 (1236/1821) ile 9914 (1238/1822) numaralı el yazmalardır. Bu nüshalardaki mukaddimede Fazlî, mecmuanın adı konusunda şu beyti irad etmiştir:

Be in nushâ-i dilfirib-i çahân

Bûved nâm *Mecmu'â-yı Şâ'irân* (ÖzFA Şİ, No: 9914, 19.s)

(Cihânın dilfirîbi olan bu nüshanın adı, Mecmu'â-yı Şâ'irân oldu.)

Yukarıdaki bilgiler ve Fazlî'nin beytinden hareketle mecmuanın adı, sadece matbu nüshada farklı olup en eski tarihli nüshalarla birlikte, el yazma nüshaların tamamında *Mecmu'â-yı Şâ'irân* şeklinde geçmektedir. Dolayısıyla gerek müellifin adlandırması gerek el yazmalardaki adlandırma, bu eserin *Mecmu'atü'ş-Şu'arâ* değil de *Mecmu'â-yı Şâ'irân* olduğunu göstermektedir. *Mecmu'â-yı Şâ'irân*'ın muhtevasında, hazırlandığı dönemin ünlü Hokand şairlerinin şiirleri yer almaktadır. Mecmuanın müellifi şair Fazlî, eserin mukaddimesinde, adı geçen şairlerin genel bir listesini, kısa hayat hikâyeleriyle vermiştir. Ayrıca Fazlî, seçtiği her şiirin altına, bu şiirin şairi hakkında kişisel değerlendirmelerini ilave etmiştir. Bu yöntem, pek çok yönden nesnel bir tutum olmasa da şairin kısa biyografisinde değinilmeyen dünya görüşü ve edebi anlayışını öğrenmede önemli bir ayrıntıdır. *Mecmu'â-yı Şâ'irân*'ın mündericesi üç ana bölümden oluşur; birincisi, klasik kasidelerde olduğu gibi hamdele, salvele ve Ömer Han döneminde yaşamış şairlerden bahseden bir mukaddimeden oluşur. İkincisi, Emirî (Ömer Han) şiirleriyle eserin hazırlandığı XIX. asırda yaşamış ünlü Hokand şairlerinin, Hokand Hanı Ömer Han (1811-1822) için yazdıkları kasidelere yer veren asıl kısımdır. Üçüncüsü ise bir ksım çağdaş şairin birbirlerine yazmış oldukları muhammes, rubâ'î, tarih ve müşairelerinden örneklerin yer aldığı son kısımdır. *Mecmu'â-yı Şâ'irân*'daki şiirlerin dili, Özbek Türkçesi ve Tacikçedir. Eserde yer alan Emirî'nin şiirleri, alfabetik olarak sıralanmıştır. Eser, her ne kadar kaside ve gazel parçalarından oluşmuş bir *mecmua* olsa da XIX. asrın özellikle ilk yarısındaki Hokand edebi muhitini öğrenmede birinci derece bir kaynaktır. Çünkü eser sadece bu asırda Hokand'da yaşamış şairlerin listesini vermekle kalmayıp aynı zamanda onların hayatları hakkında kısa bilgiler ve eserlerinden örnekler de aktarmıştır. Ayrıca bu eser, IX. asrın ilk yarısında saray edebi hayatında yer alan kasidecilik ve nazirecilik geleneği hakkında da önemli ipuçları vermektedir. Hokand edebi muhitinin diğer bir önemli kaynağı da Kârî Rahmetulla Buhârî tarafından hazırlanan *Tuhfetü'l-Ahbâb fi-Tezkiretü'l-Ashâb*

isimli tezkiresidir.[4] Bu eserin el yazma nüshaları ÖFAŞİ'de saklıdır. Kitap, 1914'te Taşkent'te taş baskı olarak yayımlanmıştır. Ayrıca dilbilimci E. Muttalibov tarafından eserin Rusçaya tercüme ve şerhi yapılmıştır. Tezkire, esas olarak Buhara ve Semerkant'ta yaşayan şairlerle ilgili anekdotlara yer verirken aralarında, Hokand şairlerinden Ekmel, Edâ, Emîr, Behcet, Hâzık, Gülhânî'nin de bulunduğu bazı şairlere ait kısa bilgiler ve onların Tacikçe şiirlerinden örneklere de yer vermiştir. Hokand edebi muhitinde hazırlanmış bir başka eser, *Tezkiretü'şŞu'arâ-yı Haşmet* tezkiresidir. Bu tezkire, ÖZFAŞİ, 61 numarada kayıtlıdır. Eserede Fazlî, Mahzûne ve Gülhânî hakkında *Mecmu'â-yı Şâ'irân* ve *Tuhfetu'l-Ahbâb*'daki bilgiler tekrarlanmıştır. Bunun dışında, Hekim Han Töre tarafından yazılan *Müntehabât-ı Tevârih* eseri de dönemin önemli kişi ve olaylarına değinen, tarihi değeri ön planda olan bir seçki örneğidir. Hekim Han Töre bu kitabında bizzat gördüğü veya dinlediği olayları anlatmıştır. Edebi bir dille ve hatıra tarzında yazılan bu eser, aynı zamanda XIX. asır hatıra örneğidir. Pek çok defa istinsah edilen eserin Özbek ve Tacik dillerindeki el yazma nüshaları ÖFAŞİ, No: 592, 593, 594, 595, 596, 1560 ile St. Petersburg'daki Doğu El Yazmaları Enstitüsü'nde saklanmaktadır. Bu eserde Hâzık, Edâ, Nâdire ve daha başka şairlerle alakalı kısa bilgiler bulunmaktadır. Hokand şairlerinin hayatı, ölüm tarihleri konusunda farklı bilgiler veren bir başka tarihi seçki örneği, Hokandlı İmam Ali Kundûzî tarafından hazırlanmış olan *Tevârih-i Manzûme* adlı el yazma eserdir. Bu eser de ÖFAŞİ, No: 597'de kayıtlıdır.[5] Hokandlı şairlerle ilgili önemli eserlerden biri de Mîrzâ Âlim Hokandî b. Mîrzâ Rahim Taşkendî'nin *Ansabu's-Selâtîn ve Tevârih-i Havâkîn* adlı el yazma eseridir. Müellif bu eserinde, esasen kendi başından geçen olayları aktarmaktadır. Bu olaylar, Hokand Hanlığı'nın kuruluşundan Ruslar tarafından işgaline kadar geçen sürede cereyan eden tarihi hadiselerdir. Eserde ayrıca farklı şairler hakkında kısa bilgiler aktarmaktadır. *Ansabu's-Selâtîn*'in üç el yazma nüshası Öz FAŞİ No: 1314, 3753, 7515'te saklıdır. Şair Müşrif İsferegî'nin 1821-1822 yıllarında yazdığı *Şehnâme-i Nusret Peyâm* eserinde, yine Hokand Hanlığı'nın tarihi ve bazı şairler hakkında malumat verilmektedir. Bu eserde, şair Fazlî'nin Hokand tarihine ait bir manzum tarihinin olduğu bilgisi nakledilmektedir. Eser, St. Petersburg Şark El Yazmaları Enstitüsü, No: 471, 27'de saklıdır. XVIII-XIX. asırlarda Hokand'da cereyan eden edebi hareketler ve onun temsilcileriyle ilgili bilgiler, şiirlerinden örnekler, R. Kayumov'un *Hokand Tarihi ve Edebiyatı* adlı el yazma eserinde mevcuttur. Bu eser 1948-1952 yılları arasında Hokand'da yazılmıştır. Eser, yazarının şahsi kütüphanesinde saklıdır. XVIII-XIX. asırlar Hokand edebi muhiti ile ilgili önemli

---

4 Bu kitabın Rusçaya tercümesi ve izahları doğrultusunda Dilbilimci E. Muttalibov'un önemli çalışmaları olmuştur. Tuhfetu'l-Ahbâb'ın değişik izahlarıyla zbekçeye yapılan tercümesi de mevcuttur. Adıgeçen eser ÖzFAŞİ'de muhafaza edilmektedir (Tercüme-i P. Kayumov).

5 Bu eser hakkında L. M. Epifanova'nın *Tevârih-i Manzûme* el yazması hakkındaki makalesine bakınız. (*Özbek Dili ve Edebiyatı Meseleleri Jurnali* 1959, No: 1, 69-71.s)

kaynaklardan biri de 1868'de Hokand'da yazılan *Tuhfetu't-Tevârih* adlı eserdir. Kitabın müellifi, Muhammed Emin Damulla Rûzî b. Muhammed Attâr'dır. Bu eserin biri, St. Petersburg Şark El Yazmaları Enstitüsü'de (No: 440); diğeri, ÖFAŞİ'de olmak üzere toplam iki el yazma nüshası bulunmaktadır. Müellif, XIX. asırla ilgili malumatın bir kısmını Müşrîfi'nin *Şehnâme-i Nusret-Peyâm* eserinden almıştır. Bu dönemin tarihi ve edebiyatıyla ilgili bilgilerin yer aldığı önemli kaynaklardan biri de Molla Niyaz Muhammed ibn Abaz Muhammed'in, *Târih-i Şahrûhî* eseridir. Adı geçen eser 1883'te Kazan'da Pentusov tarafından neşredilmiştir. Ama eserin muhtevasındaki bilgilerin büyük kısmı, daha önceki aynı tarz eserlerden alınmış tekrar bilgilerdir. İshak Han Töre'nin 1925 yılında Nemangan'da hazırladığı *Târih-i Fergâna* eserinde (ÖFAŞİ, No: 10117) ise XIX. asrın ilk yarısında Hokand Hanlığı'nın siyasi ve medeni hayatı ile ilgili kısa notlar bulunmaktadır. Ancak buradaki bilgiler de öncekilerin tekrarı mahiyetinde olduğu için *Târih-i Fergâna*, ikinci derece öneme sahip bir eserdir. Kısaca, yukarıda anlatılan el yazma kaynaklar içerisinde Fazlî'nin *Mecmu'â-yı Şâirân* (1821'de); Müşrifi'nin *Şehnâme-i Nusret Peyâm* (1821-22) ve Hekim Han Töre'nin *Müntehabât-ı Tevârih* eserleri, Hokand edebi muhitinin XIX. asrın ilk yarısını öğrenmede asıl kaynaklardır. Yukarıdaki eserler dışında ÖFAŞİ'de kayıtlı *Efdalu't-Tezkâr fî-Zikru'ş-Şu'arâ'u'l-Eş'âr*, *Tezkire-i Şu'arâ Müte'ahhirin-i Buharâ*, *Tezkire-i Şu'arâ-yı Badl Semerkandî* ve daha başka el yazma tezkirelerde Hokand şairleriyle ilgili malumat bulmak mümkündür. Bu bağlamda *Târih-i Cedîde-i Taşkent* (ÖFAŞİ), Buhara tarihine ait *Târih-i Nasrulla Han*, (1827-1828'de Mirza Muhammed Hüseyin tarafından yazılan ve Leningrad Saltıkov-Shçedrin Kütüphanesi'nde 249 numarada saklı el yazma; yine Londra British Museum'daki Buhara ve Hokand tarihine ait *Târih-i Asgâr* el yazma[6] eser, birinci dereceden önemli kaynaklardır (Kayumov, 1961, s. 12-17). Bu bağlamda, Hakim Han Töre'nin *Müntehabât-ı Tevârîh*, Avaz Muhammed Attar'ın *Tuhfetü't-Tevârih*, İshak Han Töre'nin *Tarih-i Fergana*, Müşrif'in *Ansabu's-Selâtîn* ve *Tevârih-i Havâkîn*, Mutrîbî'nin *Şehnâme-i Dîvâne Mutrîb*, Müşrîfi'nin *Şehnâme-i Nusret-peyâm* gibi tarihi eseleri ile Fazlî Nemangânî'nin *Mecmu'â-yı Şâirân* adlı tezkiresi, bu devirde ortaya konmuş ve döneminin sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerini aksettiren önemli eserlerdendir. Özellikle Ömer Han'ın teşvik ve gayretleriyle ortaya çıkan *Fazlî Tezkiresi* (*Mecmu'â-yı Şâirân*), tezkireciliğe yeni bir soluk kazandırmıştır. Daha sonra hazırlanan tezkireler, büyük oranda bu tezkireyi esas almışlardır. Hokand edebi muhitinde sözlü halk ürünlerini yazılı olarak toplayıp kayıt altına alma çabaları da olmuş, bu çabalar kısmen başarıya ulaşmıştır. Bu çalışmalardan birini, *Darbu'l-mesel* adlı eseriyle Gülhânî (D. -Ö.) vermiştir. Konuyla ilgili Üveysî, Nâdire, Fazlî, Edâ, Mahmur ve Emirî gibi sanatkârların eserlerinde de âmiyâne hikmetlerden ve ibarelerden oldukça istifade edildiği görülmektedir

[6] Bu eserin foto-nüshası SSSR FA Asya Memleketleri Enst. Leningrad Bölümü'ndedir.

(Edizova, 2006, s. 123-124). Ömer Han döneminde beyazcılık geleneği de büyük ilerlemeler kaydetmiştir; Hokand sarayı adeta Fergana beyazcılık mekteplerinden bir haline gelmiştir. ÖFAŞİ, No: 9303/II'de kayıtlı beyaz, usta şair Mukimî tarafından hazırlanmıştır. Tacikçe ve Özbek Türkçesi olmak üzere iki dile mensup şiirlerden müteşekkil el yazma eser, Hokand beyazcılığının en nadide örneklerindendir. Mukimî bu beyazı XIX. asrın sonlarında, dostu Abidcan Âlim için hazırlamıştır. Yağlı Hokand kâğıdına yazılmış olan eserin sayfaları özel olarak tezhip edilmiştir (ÖFAŞİ, No: 9303/II.).

2- Taşkent Mektebi

Bugünkü Özbekistan'ın başkenti olan Taşkent, ülkenin kuzeydoğusunda Sirderya'nın (Seyhun) sağ kollarından Çirçik Suyu havzasında, MÖ 2000 yıllarında kurulmuştur. Şehrin kurulduğu bölgenin en eski adı olan Çaç, Çin kaynaklarında Çö-çi, Çö-şi ya da Şi şeklinde geçer. Arap kaynaklarında da bölgenin adı Şaş; merkezinin ise Binkes olarak geçer. XI. asırdan itibaren Taşkent olarak adlandırılmaya başlanır; Bîrûnî, *el-Kânunu'l-Mes'ûdî* adlı eserinde, Taşkent isminden bahisle Binkes'in Şaş bölgesinde Taşkent adında bir şehir olduğunu belirtir. Kaşgarlı Mahmud ise Taşkent'in Taşkent şeklinde de anıldığını söyler (Kaşgarlı Mahmud, 2012, s. 471). Bölgeyle alakalı kullanılan bütün isimler, "taş" ile ilgilidir. Büyük İpekyolu'nun güzergâhında bulunması, Karamazar dağlarındaki maden yataklarına yakın olması gibi nedenlerden dolayı stratejik bir konuma sahip Taşkent, VI-VIII. asırlar arasında hızlı bir gelişme göstermiştir. Silahtan, ev gereçlerine tarımdan seramiğe kadar dönemin endüstriyel mamullerinin üretildiği şehir, var olduğu günden beri Orta Asya'nın önemli ticaret merkezlerinden biri olmuştur. VIII. asırdan itibaren Emevi ordularının bölgeye yaptıkları akınlarla başlayan karışık dönemde Taşkent Araplar, Türkler, Moğollar ve Çinliler arasında gidip gelmiştir. XIII. asırda Cengiz Han'ın istila ettiği şehir, önce Çağatay Hanlığı'nın ardından da Timurlular'ın idaresine kalmıştır. 1410'da Mirza Uluğ Bey'e mülk olarak verilen Taşkent, bu tarihlerde ziraat, zanaat, ticaret ve mimari açıdan oldukça gelişmiş bir şehirdir. Ancak Timurlular arasında başlayan taht mücadeleleri sonucu Taşkent yeniden Şeybanîler, Kazaklar ve Kalmuklar arasında el değiştirdikten sonra 1809'da Hokand Hanlığı egemenliğine girmiştir. Hokand Hanı Muammed Ali Han zamanında birçok medrese, Câmî ve su kanalları gibi imaret inşa edilmiştir. Ancak 1847'de, Hokand Hanlığı'na karşı baş gösteren pek çok ayaklanma, şehirde ağır tahribatlara yol açmıştır. Bu olaylardan bir süre sonra (1865) Çarlık Rusya tarafından işgal edilen Taşkent, 1867'de Ruslar tarafından oluşturulan Türkistan Genel Valiliği'nin merkezi yapılmıştır. Rusların bölgeye yerleşmesinden sonra Taşkent'te bir yandan endüstriyel, tarımsal, demir sanayi ve madencilikle ilgili işletmeler gelişirken bir yandan da kurulan demiryolu ulaşımı sayesinde Orta Asya'nın en önemli demiryolları kavşağı haline gelmiştir. Taşkent, XX. asrın başlarından itibaren, eğitim, kütüphanecilik ve diğer kültürel

faaliyetler bakımından da teçhiz edilerek Orta Asya'nın en önemli kültür ve sanayi şehri haline dönüştürülmüştür. Taşkent, Bolşevik Devrimi'nden hemen sonra Türkistan Otonom Cumhuriyeti'nin başkenti olmuş; yaklaşık on yıl süren bu dönemin ardından, 1924'te kurulan Özbekistan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti topraklarına ilhak edilmiş ve nihayet 1930 yılında, bu cumhuriyetin başkenti olmuştur. Sovyetlerin dağılmasının ardından ise 1991 yılında bağımsızlığını ilan eden Özbekistan'ın başkenti olmuştur. Günümüzde de 2 milyonu aşan nüfusuyla Taşkent, Orta Asya'nın en önemli sanayi, ulaşım, eğitim ve kültür merkezidir. Zengi Ata, Cuma, Tilya Şeyh Câmî, Yunus Han; Kaldirkaçbi, Kaffâl e'ş-Şâşî, Şeyh Hâvend-i Tahûr, Zeynüddin Baba türbeleri; Kükeltaş, Ebü'l-Kâsım, Barakhan medreseleri gibi mimari eserler ve Muhammed Kâdî Taşkendî, Edib Ahmed Yüknekî, Muhammed Mîrek Taşkendî Nakşibendî, Ubeydullah Ahrâr, Heysem b. Küleyb e'ş-Şâşî, Ebû Ali e'ş-Şâşî gibi ilim ve fikir adamları, Taşkent'in manevi iklimine değer katan şahsiyetlerdir (Muhammedcanov, 2011, 40, s. 146-148). Taşkent beyazcılık geleneği, Fergana mektebine oldukça yakındır. Özellikle önemli kimselerden gelen talep üzerine şair veya profesyonel kâtipler tarafından hazırlanan beyazlarda büyük benzerlikler görülür. Özbek Türkçesi ve Farsçadan müteşekkil **iki dillilik**, Taşkent beyazlarının genel özelliklerinden biridir. Ancak nicelik bakımından Çağatay edebi dili veya Özbek Türkçesi ile yazılmış eserler daha fazladır. Bu sahanın beyaz hazırlayan kişileri de genellikle şair veya eğitimli profesyonel kâtiplerdir. Ancak Taşkent beyazları ile Fergana beyazları arasında da belirgin farklar bulunmaktadır; bunların en önemlisi, Taşkent'te Çağatay Türkçesi ile yazılmış şiirler daha çok yer tutmaktadır (Komisyon, 1978, s. 35).

3- Buhara Mektebi

Eski Yunan ve Mısır, Roma, Mezopotamya, Astek, İnka, Kartaca, Anadolu gibi toplulukların yok olup gitmemeleri adına gerçekleştirdikleri bir "rönesans"ı mevcuttur. Bunu gerçekleştiren millet ya da kavimlerin kendileri tarih sahnesinden çekilse de ortaya koydukları eserler yolculuklarına devam ederler. Zira bu eserler, dünya kültür mirasının ortak değerleridir. Ancak kadim medeniyetlerin ortaya koydukları bu eserler, her ne kadar dünya kültür mirasının ortak değeri olarak düşünülse de yine de en büyük pay, bunu yaratan millete aittir. Diğer taraftan Roma, Paris, Venedik, Kurtuba, Kahire, Bağdat, Şam, Kudüs, Semerkant ve İstanbul gibi kadim şehirlerin her biri, bu faaliyetlerin gerçekleştiği ve sergilendiği birer açık hava müzeleridir. İşte bu köklü yerleşim merkezlerinden biri de Mâverâünnehr'in en önemli şehri, günümüzde Özbekistan sınırları içerisinde yer alan Buhara'dır. Eski kaynaklarda *Nûmickes* (Bûmickes), *Numi* ve *Pu-ha* şeklinde geçen Buhara'nın tarihi Büyük İskender'e kadar dayanmaktadır. Buhara, kuruluşundan itibaren kadim tarihinde sayısız işgal, yağmalama ve el değişikliği yaşamış bir şehirdir. Şehre dışardan ilk organize akınlar, müslüman Arap ordularıyla olmuştur. Müslümanların

bölgeye ilk defa gelişleri ise Hulefâ-i Râşidîn (Dört Halife) zamanındadır. Ancak şehrin fethi, Emeviler'in Horasan Valisi Ubeydullah b. Ziyad tarafından M. 674 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu tarihten sonra Buhara, bir süre Müslüman Arap orduları ile müslüman olmayan Türklerin mücadelelerine ve el değiştirmelerine sahne olmuş; IX. asırda Samanîler'e geçmiş ve miladî 999 yılına kadar bu devletin egemenliğinde kalmıştır. Buhara, dönem dönem birtakım olumsuzluklar yaşasa da siyasi, ekonomik ve kültürel açıdan sadece bölgesinin değil; dünyanın tarihi şehirlerinden biri olma vasfını hiçbir zaman kaybetmemiştir. Özellikle kültürel açıdan şehir, tarihin her döneminde Orta Asya'nın en önemli yerleşim merkezlerinden olmuştur. Samanîler'den önce bile İmam Buhârî olarak bilinen İmam Muhammed b. İsmail el-Buhârî başta olmak üzere pek çok âlim ve şair burada yetişmiştir. Ancak Buhara tarihinin en sakin ve müreffeh dönemi, Samanîler devrinde gerçekleşmiştir. Samanîler, buraya çok büyük bir kütüphane kurarak şehri siyasi bir merkezden daha çok bilim, kültür ve sanat şehri haline getirmişlerdir (Şeşen, 1992, s. 363-364). Türkler, Buhara'nın idaresini ancak X. asrın sonunda ele geçirmişlerdir. Bu bağlamda, ilk olarak miladî 992'de Karahanlı hükümdarı Harun Buğra Han'ın şehri zapt edip bir süre kalmasının ardından asıl hükümranlık, bir başka Karahanlı hükümdarı İlig Han Nasr b. Ali'nin, 999'da Samanîler'i ortadan kaldırmasıyla gerçekleşmiştir. Yaklaşık 150 yıl süren Karahanlı döneminde şehir, siyasi merkez olma vasfıyla birlikte eski cazibesini yitirmiştir (Şeşen, 1992, s. 366). Buhara, miladî 1141 yılındaki Katvan Savaşı ile Moğol soyundan gelen putperest Karahıtaylar'ın eline geçmiştir. Harezmşah hükümdarı Alaaddin Muhammed b. Tekiş (1200-1221) düzenlediği bir seferle Buhara'yı zapt etmiştir. Harzemşahlar döneminde yeni baştan inşa edilen Buhara, 1220 yılında Cengiz Han kumandasındaki Moğol orduları tarafında işgal edilip yağmalanmıştır. Fakat daha sonra Moğol hükümdarı Ögedey (1185?-1241), yakıp yıktığı şehri baştan imar ederek eskisinden daha mamur hale getirmiştir. Bu devirde şehir nüfus, mimari, ekonomik ve kültürel açıdan büyük bir gelişme kaydederek dönemin ilim ve kültür merkezi haline getirilmiştir. Ancak 1273 tarihinde Buhara, bu defa İlhanlılar tarafından yağmalanmış; ardından Çağatay hanedanlarının eline geçmiştir. Buhara, yaklaşık 1370-1500 yılları arasında sönük geçen Çağatay ve Timurlular döneminin ardından (Şeşen, 1992, s. 366) XV. asırdan itibaren Şeybânîler'le tanışır. Bu tanışma 1500 yılında, Şeybânî Han'ın Buhara'yı ele geçirmesiyle sonuçlanmıştır. Babürîler 1510 yılında, Şeybanî Han'ı mağlup ederek şehri ele geçirmiş; ancak Şeybânî Han'ın yeğeni Ubeydullah Han tekrar geri almıştır. Ubeydullah Han (1512-539), şehri fethetmekle kalmamış; bir de Şeybanîler'in yönetim merkezi; yani başkent yapmıştır. Bu durum, Abdullah Han (1557-1598) döneminde de devam etmiştir. Buhara, adı geçen iki hükümdar zamanında, Şeybanî devletinin başkenti yapılarak yeniden siyasi ve kültürel bir merkez haline gelmiştir. Ancak Abdullah Han'ın 1598 yılında ölümünün ardından Buhara, kısa bir süreliğine Canoğulları'nın eline

geçmiştir. Hive Hanlığı'ndan Enuşe Han, 1681'de Buhara'yı zapt edip yağmalamıştır. Buhara, 1740 yılında Safevî hükümdarı Nadir Şah tarafından işgal edilir. Ancak bu işgal uzun süreli olmaz; Nâdir Şah'ın ölümünün ardından Buhara Hanlığı bağımsızlığını ilan ederek birtakım imar faaliyetleri gerçekleştirilir. Böylelikle Buhara, hanlığın merkezi olarak bir kez daha Orta Asya'nın en önemli siyasi ve kültür şehri haline gelir. Ancak XVI. asırdan beri Orta Asya'da söz sahibi olan hanlıkların kendi aralarındaki çekişmeleri, siyasi, beşeri ve ekonomik anlamda yine kendilerini zayıf düşürüp Rusya'nın elde edebileceği kıvama getirmiştir (Şeşen, 1992, s. 366). Doğal olarak Buhara Hanlığı da bu kaotik durumdan payına düşeni almış; 1868'den itibaren önce Çarlık Rusyası'nın; 1920'de ise Bolşevik Rusya'nın işgaline maruz kalarak lağvedilir. Günümüzde Buhara, Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından, 1991 yılında bağımsızlığını ilan eden Özbekistan sınırları içerisinde yer almaktadır. es-Samanî Türbesi (X. yy), Magaki Attar Câmîi, Seyfeddin Bâharzî Türbesi, 1119 yılında yapılan Namazgâh Câmîi, Uluğ Bey Medresesi, XII. asırdan kalma Kalan Mescidi, XVI asırda yapılan Mîr Arap Medresesi, Hâce Zeyneddin Mescidi gibi mimari şaheserleriyle adeta açık hava müzesi görünümündeki Buhara, sadece Orta Asya'nın değil; dünyanın en önemli kültür miraslarındandır. Buhara, zenginliğini, bünyesinde barındırdığı insanların veya insan gruplarının farklılıklarından alan hareketli bir yerleşim yeridir. Zamanla bu farklılıklar, adı geçen grupların en önemli buluşma noktası haline gelmiştir. Buhara'da yaşamış, eser bırakmış toplulukların farklılıklarından doğan en önemli ortak noktaları ise dildir. Tarih boyunca burada bir araya gelen toplulukların dili, gelenek ve inançları, giyim kuşamı, günlük yaşamı gibi kültürel özellikleri, doğal olarak onların yazılı ve sözlü edebi ürünlerine de yansımıştır. Yaklaşık X. asırdan itibaren İslami bir çizgide gelişen Müslüman-Şark edebiyatlarının Orta Asya'daki en önemli iki dil grubu, Farsça ve Türkçedir. Bunlardan Farsça, İslamiyet'in bu bölgede kabul görmesinin hemen ardından gelişen klasik edebiyatın ortak dilidir. Farsî dil grubuna mensup Tacikçe de aynı bölgede icra edilen edebi dillerdendir. Özellikle Fergana, Belh, Semerkant, Hisar ve Kuhistan gibi yerleşim yerlerinde yaşayan nüfusun büyük bir kısmının Tacik ya da Tacikçe konuşuyor olmaları; okul ve medreselerde eğitimin Tacikçe ve Arapça kitaplarla verilmesi gibi etkenler, bölgedeki beyazcılık geleneğine de doğrudan etki etmiştir. Günümüzde Afganistan, Türkmenistan ve Özbekistan sınırları içerisinde adları sıralanan yerleşim yerleri, Tacik nüfusunun yoğun olarak yaşadığı şehir ya da bölgelerdir. Dolayısıyla özellikle Semerkant ve Kuhistan vilayetleriyle Hisar Vadisi'nde hazırlanan beyazlar, ünlü Fars-Tacik klasik şairlerinin seçilmiş eserleri yanında Özbek Türkçesi ve Tacikçe yazan mahalli sanatkârların seçme eserlerinden teşekkül etmiştir. Hatta Buhara beyazcılık geleneği dil açısından İran, Afganistan ve Hindistan seçki geleneğine daha yakındır ((Komisyon, 1978, s. 35)). Ancak X. asırdan itibaren bölgenin etnik, siyasi, sosyal ve kültürel dokusunda yer alan Türkler, XV. asırdan itibaren ortaya koydukları yazılı metinlerde, Farsça yanında Türk dilini

de kullanmışlardır. Bu bağlamda, zengin kültürel geçmişiyle Buhara, Türk dili ve edebiyatı açısından da "mektep" şehirlerdendir. Konuyla ilgili olarak Orta Asya Türk edebiyatları için antolojik bir adlandırma olan beyazcılık geleneğinin en köklü ekollerinden biri "Buhara Beyazcılık Mektebi" şeklinde Buhara'nın adıyla anılmıştır. Bu uzun ve köklü geleneğin ortaya çıkışı ve gelişmesinde, şehrin coğrafi konumunun büyük payı vardır. Buhara'nın sanattan siyasete, ticaretten ekonomiye kadar sosyal sosyal hayatın her alanında, İslami kaidelerle çevrili kendine özgü bir yapısı bulunmaktadır. Ancak bu iç içelik, edebiyat ve zanaatkârlık anlamında herhangi bir daralma ya da başka bir olumsuzluğa yol açmadığı gibi yeni konu ve tarzlar geliştirmek suretiyle olumlu katkılar sağlamıştır. Bu olumlu gelişmede, Buhara'nın stratejik konumu yanında ahalisinin sanata ve şiire aşina ve donanımlı olmalarının katkısı büyüktür. Bu sebeple de Buhara edebi muhiti, mevcut toplulukların bütün kültürel özelliklerini aksettiren özel bir yapısı vardır. Bu yapının genel özelliklerine bakıldığında göze ilk çarpan husus, **bilingualism** veya **zü'l-lisaneyn** (iki dillilik)'dir. Başlangıcı çok eski devirlere dayanan iki dillilik, günümüzde de yine Özbek Türkçesi, Farsça ve Tacikçe ile devam etmektedir. Buhara edebiyatında, adı geçen dillerle kaleme alınmış gerek halk edebiyatı gerekse klasik edebiyat ürünü olarak sayısız örneklerine rastlamak mümkündür. Özellikle Vâdî, Şarkî, Şükürî, Hirâmî ve Cânî başta olmak üzere daha başka bilinguist sanatkârlar, Buhara edebi muhitine uygun örnekler vermişlerdir. Buhara edebi muhitinin ikinci önemli özelliği ise edebi faaliyetlerin tek bir merkezde odaklanmayıp birden fazla noktada ve farklı konularda gerçekleşmesidir. Bu durum, Buhara edebiyatına konu ve üslup zenginliği kazandırmıştır. Ancak ortaya çıkan şekil ve muhteva zenginliği ve bunların kurgusunda İslam dininin büyük etkisi hiç eksilmemiştir. Yani beşeri konularda bile motif ve mazmunlar, İslami terminolojiden seçilmiştir. Nevâî sonrası Çağatay edebiyatı geleneğinin en yaygın tarzı olan nazire geleneği, Buhara edebi muhitinde de oldukça revaçtadır; bu bağlamda en dazla takip ve tanzir edilen klasiklerin başında Nevâî, Fuzûlî, Bîdil ve Hâfız gibi ünlü Fars ve Türk klasik şairleri gelmektedir. Buhara edebi muhiti, nazım şekilleri bakımından diğer edebi muhitlerle hemen hemen aynıdır. Bu bağlamda Gazel, muhammes, tarih, kıt'a ve mesnevi gibi geleneksel şekiller kullanılmıştır. Ancak adı geçen geleneksel formlar, bireysel konular yanında dönemin yaygın, yeni çağdaş fikirleriyle zenginleştirilmiştir (Edizova, 2006, s. 121-122). Buhara, tarihinden gelen idari, kültürel ve ekonomik merkez olma özelliğini, sözlü ve yazılı ürünlerine de aksettirebilmiştir. Dolayısıyla Buhara'da hazırlanan beyazların en karakteristik özelliği iki dilli olmalarıdır. Zira Buhara ve onun çevresindeki Semerkant ve civarı, Hisar Vadisi ve Kûhistan vilayeti ahalisinin büyük oranda Tacik soyundan olmaları, bu bölgede Çağatay veya Özbek Türkçesi yanında özellikle Tacikçeyi zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda mektep ve medreselerdeki ders kitaplarının Tacikçe ve Arapça olmaları, bu yörenin kültürel yapısını aksettiren en güzel örnektir. Dolayısıyla burada ortaya konan diğer edebi

ürünler gibi hazırlanan beyazlar da Tacikçe ve Arapçanın ağırlıkta olduğu iki dilli beyazlardır. Hatta Buhara beyazları, dil yönünden İran, Afganistan ve Hindistan beyazlarına da benzemektedir. Buhara beyazlarının en karakteristik taraflarından biri de seçilen şiirlerin Fars-Tacik klasik şairlerinin eserleri yanında yine Buhara'da meskûn ve genellikle Tacikçe ve Özbek Türkçesiyle eser veren mahalli şairlerin şiirlerine yer vermeleridir (İshakov, s. 97).

4- Harezm (Harizm) Mektebi

Günümüzde Harezm (Harizm), Hazar Denizi'nin doğusu ile Aral Gölü'nün güneyi arasındaki geniş topraklara denir. Adını, miladi XIII. asra kadar bu topraklarda dilini muhafaza ederek yaşamış bir Şarkî-İran topluluğundan almıştır (Devellioğlu, 2010, s. 382). Harezm (Harezm) ise "Harrîler'in yaşadığı ülke" anlamındadır. Harezm kelimesi ile ilgili birçok rivayet bulunmaktadır; bu rivayetlerden birinde, Balhan dağlarında yaşayan Harezm adlı bir kavmin bölgeye gelmesiyle bu ismi aldığı aktarılırken başka bir rivayette, balıkçılıkla uğraşan bu kavim, tuttukları balıkları ateşte pişirip yedikleri için (hâr=Harezm dilinde et; rizm/rezm= odun) bu adı aldıkları anlatılmaktadır. Bir rivayette ise Allah, çok soğuk olan bölge halkına acıyarak bol odun lütfetmiştir. Ayrıca Farsça **hûrşîd** (güneş) ve **hûrden** (yemek) kelimelerinden türediği de ileri sürülmüştür. Bazı müslüman coğrafyacılar da Harezm'i Oğuz ve başka Türk boylarının yaşadığı; Horasan ve Maveraünnehr'in çevrelediği ülke olarak tanımlamışlardır (Özaydın, 1997, s. 217). Türk tarihinin en eski kültür coğrafyalarından olan Harezm, "Harzemşah/Harezmşah" şeklinde siyasi bir terimin de ilham kaynağı olmuştur. Buna göre Harzemşah terimi, İslamiyet'ten önce Harezm'e yerleşip adı geçen bölgeyi idare eden kişilere verilen bir unvandır. Barthold, tarihte bu unvanla yaşamış Harezmşahlar'ı dört kısma ayırmıştır;

> 1. Afrigoğulları olarak da bilinen ve İslamiyet'ten önce ortaya çıkıp 995 tarihine kadar varlığını devam ettiren Harezmşahlar,
>
> 2. Me'munoğulları Harezmşahları (995-1017),
>
> 3. Gazneli Mahmud'un 1017'de bölgeyi fethedip vali olarak tayin ettiği Altuntaş ile başlayan Harezmşahlar.
>
> 4. Anuştiginoğulları (1092-1229) (Komisyon, 1992, *9*, s. 21.)

Harezm kelimesi üzerine söylenen çok sayıdaki rivayet, bu yörenin ilk çağlardan itibaren çok kültürlü bir yerleşim merkezi olduğunu göstermektedir. Bunun başlıca sebebi de Kırgız bozkırları ve Kızılkum çöllerinden geçerek Aral Gölü'ne dökülen ve geçtiği topraklarda her türlü tarıma imkân veren Amuderya nehrinin, adeta bir hayat kaynağı olmasıdır. İşte Amuderya gibi bir kaynağa sahip olan Harezm, daha ilk çağlardan beri kalabalık toplulukların ilgisini çekmiştir. Tarih boyu, Harezm'i üstün kılan hususlardan biri de Orta Asya'nın ticaret merkezi olmasıdır. Doğu-Batı, Kuzey-Güney istikametindeki bütün yolların kavşağında bulunan Harezm, dünyanın her yerinden getirilen ürünlerin satıldığı bir pazar yeridir. Harezm'e kolay ulaşılır olması

ve sürekli çok farklı insan gruplarının bulunması gibi nedenler, buranın gelişip büyümesini sağlaması yanında, Harezm'in hem siyasi hem etnik hem de kültürel anlamda yok olup gitmesine de sebep olmuştur. Zira bir arada tutan siyasi bir birliği, kültürü bulunan Harezm, ne yazık ki gelişip büyümesini sağlayan nedenlerle yok olup gitmiştir. Harezm'in coğrafi özelliklerine bakıldığında etrafının çöl ve nehirlerden oluşan doğal bir savunma hattının olduğu görülür. Bu durum, çeşitli dönemlerde buraya atanan vali veya başka idarecileri bağımsız olmaları yönünde tahrik edici bir durum olmuştur; bu doğal tahriklere kapılan kimi valiler de kısa sürede bağımsızlıklarını ilan ederek kendi yönetimlerini oluşturmuşlardır. Ancak Harezm topluluğunun yavaş ve derinden yok olup gitmesine sebep olan en önemli etken, Türk kızlarıyla evlenmeleridir. Bu evliliklerle Harezm nesli, zamanla Türkleşmiştir. Ayrıca sonraki zamanlarda Pers ve İskender'in himayesine de giren Harezmler, yavaş yavaş tarih sahnesinden silinmişlerdir (Özaydın, 1997, s. 217). Harezm'in müslümanlarla ilk karşılaşması, VII. asırda Emeviler zamanında gerçekleşir. X. asrın başlarında Samanîler'in eline geçen bölge, Sultan Mahmud Gaznevî ile beraber Gazneliler'in himayesine geçer. 1219 yılında Cengiz Han'ın işgal etmesiyle Harezm, Moğol hâkimiyetine girer. Bu işgal neticesinde Moğollar mimari, bilim, kültür ve sanat bakımından oldukça ileri düzeyde bulunan Harezm'i yakıp yıkıp harabeye çevirmişlerdir (Köprülü, 2004, s. 84).[7] Harezm, Cengiz Han'ın ölümünden sonra oğlu Cüci'nin payına düşer. Moğollardan sonra da Nüküz, Hıtay, Mangıt ve Bilguvit gibi değişik boyların akınına uğrayan Harezm, 1388 yılında Timur tarafından istila edilmiştir. Timur, başkent Ürgenç'in ahalisini Semerkant'a gönderip şehrin yakılmasını ve arazisinin de tarım alanı yapılmasını emreder; bu olayla Ürgenç o zamana kadar biriktirdiği bütün özelliğini tamamen kaybeder. Harezm, Timur'un ölümünün ardından 1502'de Şeybanîler'in idaresine geçmiştir. Ancak bölge, bu tarihten itibaren içerde ve dışarda büyük karışıklıklar yaşar ve sürekli olarak geriye gider. Ortaya çıkan kaotik ortam en fazla kalmukların ve özellikle Rusların işine yarar. Bu bağlamda Ruslar ve Kalmuklar Harezm'i işgal etme teşebbüslerinde bulunmuşlardır. Hanlıklar, bu istilalara kısmen karşı koymuşlarsa da 1873 yılında Rusların bölgeyi tamamen ele geçirmişlerine mani olamamışlardır. Sovyet Birliği idaresinde, 26 Nisan 1920'de Harezm Halk Cumhuriyeti olarak ilan edilen bölge, 5 Eylül 1921 'de Harezm Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti adıyla özerk bir yönetime dönüştürülmüştür. Harezm'in içinde bulunduğu Hive Hanlığı, 1924 yılında Doğu ve Batı şeklinde ikiye ayrılıp Doğu'su Özbekistan'a; Batı'sı ide Türkmenistan'a dâhil edilmiştir. Günümüzde ise Harezm, İran, Tacikistan, Türkmenistan ve Özbekistan sınırları içerisinde yer almaktadır. Özbekistan sınırları içerisinde kalan Harezm, idari bölgelerden birini teşkil eder. Harezm dil, inanç ve diğer kültürel ögeler bakımından Müslümanlık, Yahudilik ve Hıristiyanlık dışında

---

[7] Moğol istilalarının belki de yegâne müspet noktası, Türk dilini "edebi dil" haline getirmesidir (M. Fuad Köprülü. *İslam Medeniyeti Tarihi*, Ankara: Akçağ Yayınları, 2004, s. 84.

Mazdeizm ve Zerdüştlük gibi batıl ve sapkın düşüncelere mensup çeşitli Ön ve Orta Asya topluluklarının yaşadığı çok kültürlü bir yapıya sahiptir. Ancak bölge, Müslümanların eline geçtikten sonra sosyal yaşamdaki inanış ve gelenekler, büyük oranda İslami daire çerçevesinde şekillenmiştir. Zira Harezm, VII. asırdan sonra Müslümanların Orta Asya ve Hindistan'a yaptığı seferlerde ve bölgenin İslamlaşmasında önemli bir üs vazifesi görmüştür (Özaydın, 1997, s. 219). İslamiyet'in kabul edilmesinden sonra Harezm bölgesi, Orta Asya'nın bilim ve sanat merkezi haline gelmiştir. Tıp, tarih, felsefe, din ve tasavvuf, edebiyat ve çeşitli sanat dallarında büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Muhtelif tarihçiler, Harezm bölgesinde Harezmşahlar devletinin Anuştigin kolunun hüküm sürdüğü dönemde (M. 1077-1231) Merv, Urgenç gibi şehirlerde büyük kütüphanelerin kurulduğunu (Erünsal, 1993, 14, s. 247); "Harezmşah" ünvanlı bölge hükümdarlarının âlim ve şairleri koruyup kolladıklarını aktarmışlardır (Özaydın, 1997, s. 219). Bilim ve sanata düşkün olan Harezm halkı da medrese ve kütüphaneler yaptırmak suretiyle bilim ve kültürün gelişmesinde önemli katkıları olmuştur. Bölgede hüküm süren Me'mûnîler, Gazneliler, Selçuklular, Harezmşahlar ve daha sonraki dönemlerde hükümran olan mahalli hanedanlar da ilim ve sanata hürmet göstermişlerdir. Böylelikle "Harezm" ünvanlı pek çok bilim insanı ve sanatkâr yetişmiştir (Sabürova Sivere Atabayevne, 2008, s. 135-136). Muhammed b. Musa el-Harezmî, Ebû Bekir el-Harezmî, Muhammed b. Ahmed el-Harezmî, Ebûbekir el-Berkânî, Bîrûnî, Zemahşerî, Reşidüddin Vatvat, Muhammed b. Müeyyed el-Bağdadî, Fahreddin er-Râzî, Mutarrızî, Necmeddîn-i Kübrâ, Ebû ya'kûb es-Sekkâkî, Muahmmed b. Ahmed b. en-Nesevî, Harezmli Tâceddin el-Kerderî vs. ünlü Harezmlilerden bazılarıdır (Özaydın, 1997, s. 219). Başlangıcından itibaren tarihin her döneminde bilim ve sanatla iç içe olan Harezm'in, doğal olarak beyazcılık geleneği de adına ve geçmişine yaraşır şekilde gelişme göstermiştir. Bu cümleden, Orta Asya beyazcılık tarihinde Harezm beyazları bir dönüm noktası ve yeni bir merhale olarak kabul edilmiştir. Bu kültür sahasında, yaklaşık olarak XVIII. asırda ortaya çıkmaya başlayan beyaz örnekleri, özellikle 1870'li yıllara kadar, usta şair ve kâtiplerin hazırladıkları beyazlar, muhteva ve üslup bakımından Fergana ve Taşkent beyazlarıyla büyük benzerlikler göstermektedir. Mesela Âgehî 'nin tertip ettiği beyaz,[8] Mukîmî tarafından Fergana mektebinin önemli bir sahası olan Hokand'da, Özbek Türkçesi ve Farsî (Fars-Tacik) diller ile yazılmış şairlerin şiirlerinden müteşekkil beyaza[9] çok yakındır; Âgehî de eserini hazırlarken aynı doğrultuda hareket edip parçalarını Özbek Türkçesi ve Farsî dillerle yazılmış eserlerden seçmiştir. Ancak XIX. asrın ikinci yarısından itibaren (1870) Harezm'de dizilen beyazlar, gerek muhteva gerekse üslup bakımından farklılaşarak kendine özgü bir "Harezm Tarzı"niteliği kazanmıştır. Geleneğin bir

---

8 ÖFAŞİ, No: 7011.

9 ÖFAŞİ, No: 9303/II.

"tarz" hüviyeti kazanmasında Harezm'in ulaştığı sosyal ve kültürel düzeyin etkisi büyüktür. Adı geçen dönemde, yönetim kademesinden veya dönemin ileri gelenleri tarafından, kâtip ve şairlere sipariş edilen resmi beyazcılık ön plana çıkmıştır. Resmi beyazcılığın bu denli ön plana çıkmasında ise Hive Hanı Muhammed Rahim Han II'nin kişisel gayretleri, teşvikleri en önemli etken olmuştur. Zira bu dönemde siyasetten ekonomiye, bilimden sanata kadar olan her alandaki faaliyetler doğrudan Muhammed Rahim Han II ile ilintilidir. Kendi şiirlerinde "Feyruz" mahlasını kullanan Muhammed Rahim Han II, bilim ve sanata son derece duyarlı bir devlet adamıdır. Bu bağlamda, dönemin önde gelen bilim ve sanat insanlarını büyük bir ilgiyle takip ve teşvik etmiştir. Onun döneminde, başta kendi sarayı olmak üzere çeşitli yerlerde büyük şiir meclisleri tertip edilmiş; bu meclislerde nazire ve münazara tarzı şiirler hazırlanmıştır. Hatta Muhammed Rahim Han II, adı geçen meclislerde, kendi şiirlerine nazireler dizdirmiş; dizilen bu şiirleri de mecmualar haline getirterek nazire mecmuaları hazırlatmıştır. Bu mecmuaların en ünlülerinden bir tanesini, dönemin saray şairlerinden olan Ahmet Tabibî (1868-1910), *Mecmu'a-i Şu'ara-i Firuzşahî* adıyla hazırlanmıştır. Eserin matbu neşrine, Samoyloviç bir eleştiri bile yazmıştır. Beyaz tarzı bir şiir derlemesi olan esere, Hive sarayında bulunan 30'dan fazla şairin şiirleri dâhil edilmiştir. Şiirlerin özelliği, Muhammed Rahim Han II (Firuz)'nin gazellerine nazire tarzında olmasıdır. Şiirlerin dili, Çağatay Türkçesidir. Eserde, Firuz'un toplam 101 gazeline, adı geçen 30 şairin cevabî nitelikteki 2998 gazeli yer almaktadır. Dolayısıyla eserde toplam 3099 gazel bulunmaktadır (Erkinov, vd., 2009, s. 2-5). Eserde yer alan şiirlerde, hanedan üyeleri ve saraydaki önemli kişiler övülmektedir. Sipariş edilen Hive beyazlarında eski bir gelenek olan çok dillilik, bu devam etmiştir. Ancak Farsî dillerin yoğunluğu, yerini Türk lehçelerine bırakmıştır. Bu bağlamda geçmiş ve çağdaş Türk şairlerinin divanları, nüshalar halinde beyazlara aktarılmıştır. Özellikle Ali Şir Nevâî gibi ünlü Türk şairlerinin edebi ürünlerini bir araya toplama gayretleri hızlanmış ve bunda da büyük ölçüde başarılı olunmuştur. Diğer taraftan Azeri ve Anadolu sahasının önde gelen Türk şairleri; özellikle Fuzûlî de beyazlara dâhil edilmiş. Edebiyat, dil, lügat, tıp ve tarih başta olmak üzere çeşitli bilim dallarına ait genel eserler Özbek Türkçesine tercüme edilmiş; yapılan bu çalışmalarla muhtevaları son derece zengin onlarca beyaz tertip edilmiştir. Böylece XV. asırla başlayan Orta Asya edebiyatlarında beyaz geleneği XIX. asrın son çeyreğine girildiğinde kendine özgü bir yapıya bürünmüştür. XIX ve XX. asırlarda karakteristik bir yapı görünümü arz eden Harezm beyazlarının büyük bir kısmı, bu bölgedeki şairlerin şiirlerinden seçilmiş olsa da Fars, Tacik, Azeri ve Anadolu sahası şairlerinin şiirlerinden de seçilip çok sayıda beyaz tertip edilmiştir. Hatta bu dönemdeki bir kısım beyazlar ünlü Türk ve Fars klasiklerinin şiirleri yanında Fransız, İtalyan ve Alman şairlerinin şiirlerine

de yer vermiştir.[10] Bu dönem Harezm beyazlarının kendine özgü hususlarından biri de hazırlanan beyazların çok sayıda istinsahının yapılmasıdır. Harezm'in özel hazırlanmış beyazlarının da diğerlerinden ayrılan birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerin en başında ise adı geçen beyazların şekil ve muhteva bakımından zengin olmaları gelmektedir. Bu beyazların her biri, belirli maksatlarla hazırlanmış olup muhtevasındaki şiirler, klasik şiirin gelişmesini gösteren kronolojik bir mahiyet arz eder. Ayrıca bu tür beyazlar, sayıca da oldukça fazladır. Harezm'de beyaz tertip etmenin kendine özgü bir üslup içerisinde gelişmesi, eserleri hazırlayanlarla doğrudan ilgilidir. Harezm beyazlarının en verimli dönemi olan XIX. asrın sonu ve XX. asır başlarında ortaya çıkan Harezm beyazları, bu dönemde yaşayıp eser veren usta Harezm şairleri ve kâtipleri tarafından tertip edilmiştir. Bunların en ünlüleri arasında Muhammed Şerif Divan ibn Allabirgen Divan, Molla Baltaniyaz bin Usta Kurbanniyaz (Herat), Babacan Mahdum Divan Terra ibn Abdülaziz Mahdum (Hadim), Molla Muhammed Yusuf Yakub bin Muhammed Yakub Divan (Herat), Molla Muhammed Şerif Divan bin Muhammed Yakub Divan (Herat), Muhammed Kamil Divan (Divani) ibn Damle İsmail Divan Harezmî gibi şair ve kâtipler gösterilebilir. Adı geçen kişilerin her biri divan ve tercüme eserler ile onlarca beyaz aktarmışlardır. Sonuç olarak XIX. asır başlarında Harezm'de beyazcılık, genel olarak gündelik hayatın bir parçası olarak varlığını sürdürmüştür.

Kaynakça

Abdullayev, V. A. (1976). "XVII. Asır Edebiyatı", *Özbek Edebiyatı Tarihi*-İkinci Kitab. Taşkent: Okutuvçı Neşriyatı.

Akbıyık, H. (2003). "Mangıtlar", *DİA*. Ankara: TDV.

Celalov, T. (1970). *Özbek Şaireleri*. Taşkent: Gafur Gulam Namındaki Bedii Edebiyat Neşriyatı.

Çınar, G. K. (2011)."İki Büyük Türk Hakanı Şah İsmail ve Şeybani Han Arasındaki Söz Düellosu", *History Studies*.

Develioğlu F. (2010). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat. Ankara: Aydın.

Edizova, İ. (2006). *Özbek Mümtaz Edebiyatı Tarihi*, muharrir: M. Sadıkova. Taşkent: ÖFAŞİ FEN Neşriyatı.

Epifanova, L. M. (1959). "Tevârih-i Manzûme" *Özbek Dili ve Edebiyatı Meseleleri Jurnali*. Taşkent.

Erkinov, A. – Palvanov, N. T. ve Eminov, H. E. (2009). *Muhammed Rahim Han II-Feyruz Kütüphanesi Fihristi*. Taşkent.

Erkinov, A. (2012). "Mecmuatü'n-Neza'ir Tezkire mi Beyaz mı?", *Türkologiya Meseleleri: İlmi Makaleler Toplamı II-III*, Taşkent:

[10] ÖFAŞİ, No: 6946'da kayıtlı beyaz, H. 1325 yılında dizilmiştir. Terkibinde, çeşitli Türk şairlerin şiirleri yanında İtalyan, Fransız ve Fars dillerinden tercüme şiirler de yer almaktadır.

Erkinov, A. (2011) "Hokand Hanlığının Sülalevi Meşruiyetine Model Anlamında Timuriler (XIX-XX. Asır Başlarına Ait Saray Beyazları Örneklerinde)" *ÖFAŞİ Şarkşinaslık Jurnali*. Tashkent.

Erünsal, İ. (1993) "İslam Medeniyetinde Kütüphaneler", *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi*. İstanbul: Çağ.

Kaşgarlı Mahmud (2012). *Dîvân-ı Lügati't-Türk*, (uy., düz., çev. Fuat Bozkurt). Konya: Eğitim.

Kayumov, E. (1961). Hokand Edebi Muhiti (XVIII-XIX. asrlar), muharrir: M. Kasımov. Taşkent: FEN Neşriyatı

Komisyon (1992)."Harezmşahlar Devleti", Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi. İstanbul: Çağ

Komisyon (1978). *Özbek Edebiyatı Tarihi, IV. Cilt (XVIII. asrın ahirinden XIX. asrın ikinci yarısına kadar)*, Tashkent: Özbekistan SSR FEN Neşriyatı.

Köprülü, M. F. (2004). *İslam Medeniyeti Tarihi*, Ankara: Akçağ

Mallayev, N. (1965).*Özbek Edebiyatı Tarihi-1* (3 Cilt), Taşkent: Okutuvçı.

Muhammedcanov, A.(2011) "Taşkent", *DİA*. Ankara: TDV.

Narkulov, N. & Curayev, O. (2004). *Özbekistan Tarihi*. Taşkent.

ÖFAŞİ, No: 6946.

ÖFAŞİ, No: 7011.

ÖFAŞİ, No: 9303/II.

ÖFAŞİ, No: 9303/II.

Özaydın, A. (1997). "Canoğulları", *DİA*. Ankara: TDV.

Özaydın, A. (1997). "Harezm", *DİA*. Ankara: TDV.

Sabürova Sivere Atabayevne (2008). *Anuştigin-Harezmşâhlar Devrinde Harezm (1097-1231),* (haz. Şâdmân Vahidov), Taşkent: Merkezi Aziya Barlaglary Fransuz Ylym-denew Instituty.

Şeşen, R. (1992) "Buhara", *DİA*, Ankara: TDV.

Uslu, M. (2007). *Ansiklopedik Türk Dili ve Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Yağmur.

Yazıcı, T. (1995). "Fergana", *DİA*, Ankara: TDV.

Öz Geçmiş

Recai KIZILTUNÇ

Lisans eğitimini 9 Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünde tamamladıktan sonra Atatürk Üniversitesi Türk Dili ve edebiyatı Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. Aynı üniversitede Eski Türk Edebiyatı anabilim dalında yüksek lisans ve doktorasını tamamladıktan sonra 2008'de Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri

bölümünde Yrd. Doçent olarak atandı. 2009 ve 2010 yılların da Halep Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde de misafir öğretim üyesi olarak çalıştı. Atatürk Üniversitesi Edebiyatı Fakultesi Çağdaş Türk Lehçeleri bölümünde 2018'de doçent olan Kızıltunç aynı bölümde halen öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

Salih ÖZYURT

Lisans eğitimini 2003 yılında Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları - Fars Dili ve Edebiyatı bölümünde tamamladı. 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doğu Dilleri ve Edebiyatları - Fars Dili ve Edebiyatı anabilim dalında yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2014 yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları - Fars Dili ve Edebiyatı bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2016 yılında İran İslam Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı bursunu kazanarak Uluslararası Tahran Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Fars Dili ve Edebiyatında doktora eğitimine başladı. 2017 yılında buradaki eğitimini bıraktı ve aynı yıl Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Eski Türk Edebiyatı anabilim dalında doktora eğitimine başladı. 2021 yılında bu eğitimini tamamladıktan sonra 2022 yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde Dr. Öğr. Üyesi olarak atandı. Özyurt, Fars Dili ve Edebiyatı ile Klasik Türk edebiyatı alanlarında yayınlanmış eserlerinin yanı sıra, 2015-2016 yıllarında AİÇÜ-UZEM birim kuruluşu ve sınav koordinatörlüğü, 2019 yılında AİÇÜTÖMER kuruluşu ve birim koordinatörlüğü, 2021 yılında AİÇÜ-KARMER (Kariyer Planlama ve Mezun İzleme Uyg. ve Araş. Merkezi) kuruluşu ve Müdür yardımcılığı görevlerini yapmıştır. Ayrıca Uluslararası Fenomen Yayınevi yayın yönetmenliğini ve Turkish Studies Education dergisi baş editörlüğünü yürütmektedir. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde halen öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.